



APRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
DE PORTALEGRE

TEMA CENTRAL :

AUTONOMIA E
GESTÃO DAS ESCOLAS

Nº 23 DEZEMBRO DE 1999
PREÇO : 500\$00

Ficha Técnica

ISSN 0871 - 1267

APRENDER

Nº. 23

Dezembro de 1999

Director:

Abílio Amiguinho

Director Adjunto:

Fernando Oliveira

Coordenação do Tema Central

Carlos Brandão

Revisão:

Ana Margarida Marques, Paula Guerreiro e Sónia

Correia

Capa:

Cristina Sala

Secretariado:

Adelina Branquinho

Conselho Consultivo:

Nuno Oliveira (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), Fortunato Queirós, António Nóvoa, Bártolo Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão, João Pedro Ponte, Jorge Arroteia, Maria do Céu Roldão, Maria Odete Valente, Natércio Afonso, Rui Canário e Teresa Ambrósio

Conselho Editorial:

Abílio Amiguinho, Albano Silva, Fernando Oliveira, Isabel Vila Maior, João Vintém, Manuel Miguéns, Maria João Mogarro e Teresa Coelho

Colaboram neste Número:

Abílio Amiguinho, Agnès van Zanten, Albano Silva, Alunas do 3º ano do curso de Educadoras de Infância (ano lectivo 1998/99), Amândio Valente, Carlos Brandão, Duarte Ladeiras, Elisabete Mendes, Graham White, Hermenegildo Correia, João Barroso, Lino Moreira da Silva, Lufsa Panaças, Manuel Jacinto Sarmiento, Maria do Carmo Maridalho, Maria João Mogarro, Maria José D. Martins, Maria José Mandeiro, Maurício Holanda Maia, Natércio Afonso, Rui Canário, Sílvia Helena Vieira Cruz, Sofia Lerche Vieira, Stephen Ball.

Composição e Fotografia:

Lufs Janeiro e Jorge Santos

Impressão, Montagem e Acabamentos:

Toldigráfica

Edição e Propriedade:

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301 PORTALEGRE CODEX

Tiragem:

1000 exemplares

Depósito Legal:

14 293/86

Preço:

500\$00

Assinaturas:

1.200\$00 (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.
Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

ÍNDICE

<i>Editorial</i>	3	<i>Experiência de Formação e Inovação</i> <i>Da dinâmica educativa local ao</i> <i>agrupamento de escolas</i> Abílio Amiguiño Amândio Valente Hermenegildo Correia Maria José Mandeiro	78
<i>Entrevista</i> João Barroso: <i>Sobre a autonomia e gestão das escolas</i> Entrevista de Abílio Amiguiño	4	<i>Educação Especial</i> <i>Alunos com necessidades educativas</i> <i>especiais no 1º ciclo do E.B. – Um estudo</i> <i>exploratório do desenvolvimento da inclusão</i> <i>no distrito de Portalegre</i> Luísa Panaças	88
<i>Reportagem</i> <i>TEIP DE ELVAS:</i> <i>percursos e dificuldades</i> Carlos Brandão	12	<i>Educação e Delinquência</i> <i>Delinquência juvenil, “tribos</i> <i>urbanas” e violência escolar</i> Maria José Martins	97
<i>Tema Central: Autonomia e Gestão das Escolas</i> <i>Agrupamentos educativos, territorialização</i> <i>e autonomia: raízes estruturais e efeitos</i> <i>de superfície</i> Manuel Jacinto Sarmento	18	<i>Formação de Professores</i> <i>A indução de professores em início</i> <i>de carreira: uma perspectiva escocesa</i> Graham White	102
<i>A escola, a autonomia e a “territorialização”</i> <i>da ação educativa</i> Rui Canário	25	<i>Ensino da Língua</i> <i>Desenvolver a linguagem das crianças</i> <i>na aula de língua materna</i> Lino Moreira	108
<i>A Participação da(s) Família(s) na Vida</i> <i>da(s) Escola(s): perspectivas e realidade</i> Carlos Brandão	32	<i>Como Fazer?</i> <i>História da História</i> <i>Marvão no Dia Mundial da Criança</i> Maria João Mogarro Alunas do 3º Ano do Curso de Educadoras de Infância (1998/99)	119
<i>A autonomia e a avaliação do desempenho</i> <i>das escolas públicas</i> Natércio Afonso	41	<i>Notícias da ESEP</i>	132
<i>Eleição de diretores - Uma mudança</i> <i>na cultura escolar?</i> Sílvia Helena Vieira Cruz Maurício Holanda Maia Sofia Lerche Vieira	53	<i>Notas de Leitura</i>	135
<u>Neste número destacamos...</u> <i>Logiques de marché et éthiques</i> <i>contextualisées dans les systèmes</i> <i>français et britannique</i> Stephen Ball Agnès van Zanten	62		

Editorial

Preenchendo intensamente a agenda educativa, particularmente no final de 1997 e princípios de 1998, as questões da autonomia e da gestão das escolas continuam, apesar de tudo, na ordem do dia. Uma vez por omissão, como no caso da autonomia, outras por um aparente excesso de zelo administrativo, como no que se refere às mudanças na formação da direcção e gestão das escolas e, talvez com maior relevo, no que toca ao reordenamento ou racionalização da rede escolar.

Em todo o caso, sempre a coberto e a propósito do vulgarmente designado e conhecido por "115/A", diploma legal cuja publicação acabaria por constituir o acto político e administrativo mais relevante do processo então desencadeado. Este enquadramento jurídico serviu ainda para reconfigurar ou reconduzir à sua real finalidade o desenvolvimento no terreno de outras medidas de política, vindas de trás, e que pretendiam constituir marcas das alterações de estratégia encetadas pela governação socialista ao nível da educação, como foram os casos dos TEIP, da associação de escolas, ou até mesmo da promoção do pré-escolar, na vertente de integração organizativa e de funcionamento em articulação com outros níveis de ensino. Não porque se tenha trabalhado no sentido da integração das diferentes intervenções em curso, mas porque uma lógica administrativa de racionalização da gestão e da rede escolar se veio sobrepor à promoção social e educativa que se visava com aquelas medidas.

Os trabalhos que reunimos para este número da *Aprender* correspondem a diferentes olhares sobre esta problemática. Coincidem, no entanto, na revelação e na análise das vicissitudes, tensões e contradições de um domínio decisivo de intervenção no sistema educativo. Colocam no centro da análise, de igual modo, as questões relativas ao âmbito mais abrangente da centralização e da descentralização das políticas e das acções educativas, da dimensão nacional e local da intervenção educativa, da contextualização da acção educativa e das situações paradoxais que a envolvem.

As políticas educativas a nível internacional, como políticas públicas, constituem hoje, em termos de referências e de práticas, montagens compósitas de elementos contraditórios. Afirmam promover a descentralização e a territorialização das acções educativas, mas, por controlo remoto, com conteúdos e métodos típicos de uma lógica de centralização, fazem coincidir descentralização e recentralização, com o reforço dos currículos nacionais, com os exames nacionais de aferição e a prestação de contas, provocando a emergência do "Estado avaliador". Da mesma forma, redescobrem a autonomia misturando retoricamente o alargamento da decisão e da intervenção dos poderes e actores locais com a introdução mais real da lógica competitiva e concorrencial entre escolas, da livre escolha pelos pais, garantidas pela desregulamentação (enquanto noutros casos a regulamentação se avoluma). A excelente peça de educação comparada do nosso "destaque", de dois autores que não necessitam de apresentações e cuja participação (ainda que indirecta) na nossa revista muito nos orgulha, é, a este propósito, de grande actualidade e clarividência.

Poder-se-á argumentar que, em Portugal, estamos longe de alguns dos efeitos mais negativos destas políticas. Mas sabemos também que, actualmente, as políticas nacionais são tomadas por uma espécie de "mimetismo institucional", de importação de experiências alheias, de utilização retórica dos seus sucessos para justificar projectos nacionais, o que acrescido da consensualização e aceitação de regras internacionais, no quadro ou não da União Europeia, aproxima os sistemas educativos dos diferentes países e a sua gestão.

Assim, construir posicionamentos críticos em termos de análise e de intervenção nesta matéria afigura-se-nos de grande pertinência, justificando plenamente a escolha da Autonomia e Gestão das Escolas para tema central deste número da *Aprender*.

A
P
R
E
N
D
E
R

Entrevista

Sobre a autonomia e gestão das escolas

Entrevista de: Abílio Amiguinho

A entrevista ao Prof. João Barroso surge neste número da revista Aprender quase de modo natural, tal é a ligação que o nosso entrevistado tem com esta temática.*

Autor de um estudo prévio sobre a autonomia e gestão das escolas, assistiu depois ao evoluir do processo desencadeado pela implementação do Dec-Lei 115-A-98, sobre o qual nos deixa aqui a sua análise.

Actualmente, coordena uma equipa de avaliação externa sobre este processo, na Faculdade na qual é professor.



4

ENTREVISTA

Abílio Amiguinho (A. A.) - *Antes de mais, muito obrigado por te teres disponibilizado a conceder-nos esta entrevista para a nossa Revista.*

Foste o autor de um estudo prévio sobre a autonomia e gestão das escolas, publicado em 1996. Nesse estudo fazias propostas de intervenção nesta matéria a partir de determinados princípios e de análises de práticas e de estudos entretanto feitos. Passou algum tempo, mas a agenda educativa continua dominada por esta questão e talvez, mais especificamente, por alguns reflexos da implementação do Dec-Lei 115/A de 98 que foi o quadro legal que veio regulamentar esta questão da autonomia e da gestão das escolas. A este tempo de distância como analisas aquilo que está neste momento a acontecer a este respeito?

João Barroso (J. B.) - A tua pergunta remete para dois tipos de análise: por um lado, a relação que existe entre o estudo prévio que eu elaborei a convite do Ministério da Educação e

o processo de preparação e aprovação do diploma 115/A; por outro lado, a relação que existe entre as minhas propostas e o que se está a passar, neste momento, com o processo de aplicação do 115/A e legislação complementar. Começamos então pela primeira questão.

Se tomarmos como enfoque esse período que vai entre o estudo prévio e a aprovação do diploma, é importante - aliás tenho-o feito repetidamente noutros contextos - referir duas coisas. Primeira: eu sempre distingui, no processo de decisão política que estava subjacente à aprovação do diploma, os diferentes papéis que os investigadores e os cientistas têm nesse processo e os que são desenvolvidos, depois, pelo poder político e pelo aparelho administrativo. Portanto, nunca tive qualquer expectativa que existisse uma adequação directa entre as propostas e o estudo que eu fiz e o diploma aprovado. Os processos de decisão política nunca são lineares, os actores são plurais e "O" Ministério da Educação não é um "ser uno e indivisível". Há um conjunto diversificado de sectores de opinião, de poderes de influência e, por isso, o processo de decisão não é uma obra de engenharia, totalmente racional, mas sim um processo político, no verda-

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa



deiro sentido do termo, onde se confrontam interesses e lógicas diferentes. Lógicas que têm que ver com princípios, mas que também têm que ver com pessoas e com as posições que elas ocupam.

Como tal, a primeira questão que eu acho que é importante referir é que em Portugal, assim como noutros países, quando um “especialista” é convocado pelo poder político para auxiliar na preparação de um diploma, não há que ter ilusões quanto à relação directa entre as propostas e os estudos que foram feitos pelos investigadores e as medidas que são tomadas pelos decisores. Essa visão determinista de que a ciência guia a mão do político ou que a teoria comanda a acção já está ultrapassada e ilude a complexidade dos processos sociais.

Esta é uma primeira questão que me parece essencial, para demarcar as diversas funções que neste processo os investigadores, os políticos, os administradores e depois as escolas, os professores e outros elementos da comunidade desempenham e a multiplicidade de influências que produzem.

Eu entendi a proposta de trabalho que me foi feita exactamente como uma forma de lançar propostas, tendo em conta a realidade portuguesa, tendo em conta os estudos que eu tinha feito, tendo em conta o conhecimento que tinha da realidade de outros países e na sequência de um processo que já vem de há muitos anos e de que a experiência do Decreto 172/91 era um elemento importante.

Dito isto e para responder à primeira parte da tua pergunta - olhando agora para trás e tendo como referência o estudo prévio e o diploma que foi aprovado - é evidente que há, entre o estudo prévio e o diploma aprovado, alguns pontos de consonância claros e muitos pontos de divergência.

A. A. - Se me permites interromper, no teu estudo é claro que é concedida uma importância bastante grande às questões da autonomia da escola, portanto, ao reforço da autonomia das escolas, a todo um processo progressivo de implementação de medidas e de condições no sentido de autonomia da escola. Um aspecto que consideravas central. Também referias no teu estudo que o quadro legal era importante, mas não era tudo. Ainda assim, em termos de quadro legal onde é que ficou a autonomia?

J. B. - Uma política de reforço da autonomia das escolas não pode ser confinada à produção de um diploma legislativo (necessário, mas não suficiente), cujo objectivo prioritário foi alterar a gestão das escolas e promover o reordenamento da rede escolar.

Uma política deste tipo exige uma visão estratégica global que articule a macro-política do Ministério em domínios tão diversificados como: a transferência de competências para as autarquias; a reorganização dos serviços regionais desconcentrados; o recrutamento e formação dos técnicos da administração; a formação dos professores em geral e, em particular, dos que exercem cargos de gestão; os concursos dos professores; os princípios e modalidades de financiamento das escolas; a organização e a gestão curricular; os programas de incentivo à inovação e à investigação; etc. etc.

Se quisermos utilizar uma metáfora, podemos dizer que a política de reforço de autonomia da escola exige, à semelhança do que actualmente se passa com o tratamento da Sida, por exemplo, um “cocktail de decisões” que se dirijam, simultaneamente, aos diferentes sectores que condicionam o seu exercício.

Ora isso não aconteceu, como sabemos, e todo o debate público sobre esta matéria acabou por ficar limitado ao “115” e, dentro dele, quase exclusivamente à “matriz de gestão” e aos “agrupamentos”.

A transferência de novas competências para as autarquias ainda está bloqueada, apesar de alguns avanços recentes e de a responsabilidade específica do Ministério da Educação ser, neste caso, reduzida. A reorganização das Direcções Regionais e a formação dos seus técnicos não foi feita. O lançamento de um programa nacional de formação no domínio da gestão escolar nem sequer foi considerado. Os concursos de professores continuam na mesma. As modalidades de financiamento das escolas, idem.

Mas o problema não é só de lacunas, é também de perspectivas.

Um dos aspectos que eu mais sublinhei nas minhas propostas consistiu em recusar uma visão estreita da autonomia das escolas como simples regulamentação jurídica ou administrativa da atribuição e gestão de um conjunto de novas competências e de recursos, valorizando em contrapartida a dimensão política, pedagógica

gica e sócio-organizacional da sua construção. Ora esta é outra das zonas de grande desvio entre as propostas e a legislação que foi aprovada.

De facto, o processo legislativo acabou por ser dominado pela perspectiva muito normativa, regulamentadora, muito centrada na gestão e na mudança de estruturas de gestão das escolas e muito menos centrada na capacitação das escolas para elas construírem a sua autonomia. No fundo, digamos, entre aqueles dois conceitos que eu utilizo - autonomia decretada e autonomia construída - é evidente que o diploma centrou-se claramente na perspectiva de uma “autonomia decretada”, ignorando aspectos essenciais da construção da autonomia, como por exemplo, uma nova atitude política da administração que era fundamental nesse aspecto, ou a formação dos próprios responsáveis das escolas e dos professores em geral, para esse processo. Portanto, eu diria que há uma perspectiva excessivamente normativa neste processo, muito administrativa, que afasta os aspectos mais políticos e mais sociais da construção da autonomia.

A. A. – Digamos que a questão da gestão e administração das escolas no sentido mais técnico do termo e, porventura, também a questão do reordenamento da rede escolar acabaram por sobressair no conjunto de preceitos legais contidos no diploma .

J. B.- Eu acho que sim. Se hoje olharmos para trás e fizermos o historial deste processo é possível identificar três fases.

Há uma primeira fase na condução política do processo que levou à necessidade de preparar um conjunto de medidas (legislativas e outras) sobre a autonomia das escolas. Tratava-se de pôr em prática os princípios e propósitos anteriormente afirmados (no Programa de Governo e no Pacto Educativo) de centrar a gestão do sistema nas escolas, através de um processo de reforço de competências e reorganização administrativa.

É nesta fase que se situa o convite que me foi feito pelo Ministro da Educação da altura para fazer um “estudo prospectivo” que pudesse servir de apoio à decisão política e a uma posterior execução administrativa.

Depois, há uma segunda fase em que foi nomeado um grupo de responsáveis dos dife-

rentes departamentos do Ministério da Educação para preparar a legislação ou as orientações gerais para a legislação que era preciso criar e desenvolver. Esse grupo tinha a função de, a partir dos princípios e propostas que eu tinha apresentado, avaliar das suas implicações e preparar as medidas administrativas (e legislativas) necessárias ao seu desenvolvimento e aplicação.

A seguir, há uma terceira fase onde o processo é apropriado pelas Secretarias de Estado e pelo seu *staff* de assessores, não só para assegurar a condução política do processo (delicado do ponto de vista da “negociação” com os sindicatos e outros parceiros sociais e com evidentes riscos junto da opinião pública), mas também para reduzi-lo a uma dimensão mais pragmática e precisa, cuja única preocupação consistia em resolver o “vazio” deixado pelo termo da experiência do “172/91”.

Claro que, tendo em conta as expectativas criadas se continuou a falar de autonomia e o próprio diploma consagra-a ao nível dos princípios e das intenções gerais, socorrendo-se, nesse aspecto, em grande parte do estudo que eu tinha feito. Contudo, no que se refere aos aspectos mais operacionais, o que fica é a regulamentação da gestão e dos agrupamentos.

Portanto, e para responder à tua questão, eu diria que o diploma acabou por reflectir diferentes compromissos que se foram gerando ao longo do seu processo de elaboração, desde o meu estudo inicial, nos finais de 1996, passando pelo debate público do “projecto de diploma” em finais de 1997 e início de 1998, até à publicação do decreto-lei em Maio de 1998. Mas, não há dúvida, que aquilo que ficou, até pelo imediatismo da sua aplicação e pela prioridade administrativa que lhe foi atribuída, foram os aspectos que referiste: a gestão das escolas e o reordenamento da rede escolar.

A. A. – De qualquer maneira o 115-A de 98 aí está, já com mais de um ano de existência e há práticas no terreno que a ele se referem ou que acontecem a seu pretexto.

Neste momento nós sabemos que estás envolvido numa equipa de avaliação externa e não queremos antecipar muito daquilo que essa investigação vai produzir ou vai revelar certamente. Mas é possível ter uma ideia, ou fazer uma ideia, de qual tem sido o papel da admi-

nistração central, regional e local na implementação deste quadro legal?

J. B. – Em relação a esta segunda dimensão da entrevista - que já não é a da fase preparatória do diploma, mas sim a da sua execução - eu gostaria de dizer, como o tenho feito em outras ocasiões, que se é certo que os estudos não fazem os decretos, não é menos certo que os decretos não fazem as práticas. Na verdade, não tenho uma visão normativa dos processos sociais, tenho sim uma visão construtivista dos mesmos e, portanto, o que eu acho que se está a passar neste momento é a diversidade de processos. Só estudos mais empíricos é que poderão caracterizar essa diversidade. Acho que o primeiro aspecto central é que deve ser difícil caracterizar a situação a partir de um ou dois pontos de vista e, portanto, nesse sentido há que ter em conta a diversidade da realidade, a diversidade das práticas que as escolas estão a ter. Agora, não há dúvida que no processo de aplicação do 115-A há interesses divergentes que estão totalmente em confronto. Por conseguinte, o processo de alargamento da autonomia das escolas é um processo necessariamente conflitual e é um processo onde existe luta de interesses, nomeadamente entre a administração central, a administração regional e as próprias escolas.

A. A. – *Não te parece que continua a acontecer um pouco de aproveitamento de todo este contexto que foi criado para resolver velhas questões que existiam no sistema, mas sem ter presentes muitos dos princípios e algumas das propostas que tinhas feito?*

J. B. - Para começar, e a partir do momento em que estamos a falar do 115-A e da sua aplicação, queria fazer um parêntesis sobre as propostas que eu apresentei. Isto é, as propostas foram feitas, são públicas, tive oportunidade de em vários sítios do país as ter defendido, elas valem o que valem. Mas neste momento existe um quadro legislativo próprio sobre esta matéria, existem práticas sociais com ele relacionado e, por isso, o que será interessante não é analisar as propostas e os diplomas, mas o que se passa nas escolas e na administração, por força da aplicação do “115”.

Como primeira abordagem desta questão diria que a pressão administrativa que foi feita

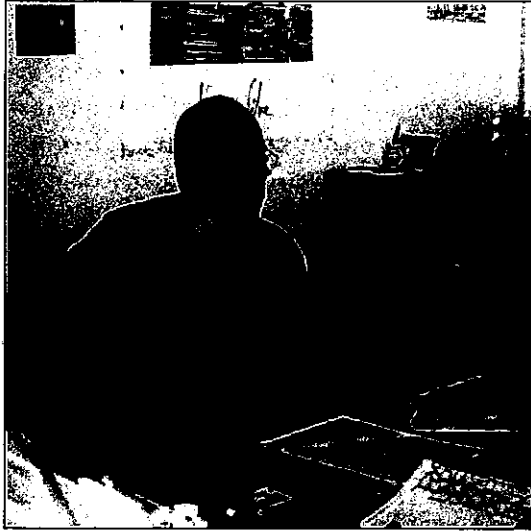
para, num curto espaço de tempo, obrigar as escolas a “adoptarem” um outro modelo de gestão ou outros referenciais para a gestão, retirou, em muitos casos, a capacidade de as escolas pensarem no que estavam a fazer. A obrigação de as escolas, num curto espaço de tempo, terem de elaborar e obter a aprovação dos regulamentos, desenvolverem os processos eleitorais e a constituição dos diferentes órgãos, integrarem-se em agrupamentos, adaptarem-se a novas regras de gestão, reduziu a possibilidade de discussão, de participação qualificada, de aprendizagem e fomentou os automatismos, a necessidade de “fazer de qualquer maneira”, a busca de “receitas”, o “pronto-a-vestir”, etc.

Estou convencido que o “desejo” e a “necessidade” de regulamentação aumentaram enormemente, o que é contraditório com o próprio princípio da autonomia. Digamos que por parte das escolas, elas viveram um ano de sufoco, em que, muitas vezes, não tiveram tempo para pensar, colectivamente, nos seus objectivos pedagógicos e políticos, no sentido que iriam dar à autonomia, etc., o que foi agravado pelo facto de terem de se fazer “regulamentos” e constituírem “agrupamentos”, sem se integrar isso na afirmação e elaboração de um “projecto educativo”.

Eu acho que esta pressão administrativa acabou por reforçar, mesmo que involuntariamente, o papel da administração, nomeadamente as direcções regionais. Eu diria que, nesta primeira fase, “a bola” esteve claramente no campo da administração e não no campo das escolas.

A. A. – *Exacto. Isso refere-se de alguma forma à pergunta que eu ia fazer, que era esta: achas que neste contexto foi difícil atender às dinâmicas locais das próprias escolas, no sentido de fazer crescer as suas margens de autonomia. E, nesse sentido, terá, porventura, limitado as possibilidades das escolas recorrerem a parcerias já instituídas, ou trabalharem no sentido de ampliar essas parcerias em meio local, num contexto de territorialização, digamos assim, da própria acção da escola?*

J. B. – Eu acho que essa pode ser uma imagem dominante, em certas situações, mas continuaria a ressaltar outras situações em que isso não aconteceu. Essa, para mim, é uma pre-



ocupação sistemática. Não podemos simplificar a realidade.

Eu suponho que, para a maioria das escolas, o processo foi vivido com algum constrangimento pelas razões que eu já disse. Muitas Direcções Regionais tiveram, certamente, um protagonismo por vezes excessivo. Exactamente pela pressão e pela necessidade de, em curto espaço de tempo, conseguirem que as escolas aprovassem regulamentos, mudassem os órgãos de gestão, criassem agrupamentos, etc. Portanto, eu diria que a imagem maioritária - e isto ainda é um bocado intuitivo - mas a imagem maioritária que ressalta é a de que (e isso é paradoxal), a pretexto da aplicação de um diploma sobre autonomia e gestão das escolas, a administração central e regional acabou por ganhar maior poder de influência. Umhas vezes deliberadamente, outras vezes se calhar não, muitas escolas acabaram por reforçar a dependência em que estavam.

Todavia - e é esta excepção que eu acho importante fazer - em outros casos, isso não aconteceu assim. Porque as escolas conseguiram, a pretexto da constituição de agrupamentos ou a pretexto do próprio processo eleitoral ou a pretexto da elaboração de regulamento, afirmar um conjunto de práticas informais que já tinham e conseguiram consagrá-las neste processo, portanto, formalizando-as. Há imensas situações em que isso aconteceu o que faz prever uma evolução que contraria a eventual tentativa da administração de recentralizar o processo. É sempre curioso pelo que significa, ainda que as razões possam não ser as melhores. Mas, por exem-

plo, há notícias de protestos que já não se fazem na Direcção Regional, mas que se fazem ao nível da direcção da escola, quer de alunos, quer de pais, quer de professores. O que significa que há, apesar de tudo, uma imagem de que a escola é um lugar pertinente de gestão e que a direcção da escola é um interlocutor em questões que até aí eram debatidas ao nível da Direcção Regional ou ao nível do Ministério.

Eu diria que há um processo imparável (com um ritmo que se calhar não é o desejável) de aumento das competências e das atribuições ao nível da escola e no desenvolvimento de uma especificidade da gestão escolar, mas que, neste momento, nesta fase, e do ponto de vista da visibilidade do processo, o protagonismo da Direcções Regionais tem sido maior.

Por isso, é provável que, em alguns casos, a imagem que transparece é a de que se está num regime mais centralizado, mais prescritivo e mais normativo, mas eu suponho que isso é uma fase do processo e não é o processo todo.

A. A. – Seja como for aquilo que está acontecer e que acabas de descrever em torno da aplicação do 115-A de 98 ocorre no momento em que outras intervenções, igualmente com suportes legais, estão a decorrer no terreno. Estou-me a referir, por exemplo, aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, ao processo de Constituição de EBIs e, mais recentemente, da Gestão Flexível dos Currículos, dos Currículos Alternativos, etc., isto é, todo um conjunto de medidas políticas que têm o seu impacto no terreno. Como é que tu vês aquilo que está a acontecer no que se refere à articulação desses diferentes tipos de intervenções? Se há? Se não há? Como é que estamos neste momento a este respeito?

J. B. – Eu acho que a esse nível há uma grande desarticulação de políticas. Como eu referi atrás, quando falava do “cocktail de medidas”, era necessário que o processo fosse o mais englobante possível, para, exactamente, antecipar essa descoordenação e essa diferença de ritmos, de políticas e de estratégias em domínios que são claramente complementares com a autonomia das escolas. Na verdade, parece-me, esse esforço está por fazer. Nós assistimos à constituição de grupos de trabalho, à elabora-

ção de projectos, à aprovação de diplomas que se cruzam com a questão central da autonomia, mas que não se articulam com ela. No terreno há, por vezes, sobreposições e incompatibilidades que as escolas terão que resolver seja na “gestão flexível dos currículos”, seja na “avaliação das escolas”, seja “nos programas de incentivos”, “nos Teips”, etc.

A. A. - *Digamos que esta descoordenação e esta desarticulação pesam sobre as escolas eventualmente obrigando a uma pulverização das suas intervenções e dos seus projectos.*

J. B. - Pesam se as escolas se colocarem na óptica da administração, isto é, se procurarem em relação a isso responder a todas as solicitações na lógica da administração. Agora o que eu acho é que estão criadas as condições, mesmo do ponto de vista legal, para que as escolas se apropriem do processo. O que me preocupa é que a ausência de uma formação efectiva nesta área, a ausência de uma orientação política clara nesta área, possa remeter as escolas ao papel de meros executantes e nesse sentido atire as escolas para uma situação esquizofrénica, vivendo em dois mundos antagónicos: o do “discurso da autonomia” e o da “prática da dependência e do centralismo”.

A única maneira de superar isto passa pela capacidade de as escolas - exactamente porque estão no local e têm a dimensão das necessidades locais e das urgências das escolas locais - fazerem elas próprias a síntese dessas várias solicitações. Esse é o grande desafio que se coloca hoje às escolas, quer na construção do seu projecto educativo, quer na eventual negociação dos futuros contratos de autonomia. Essas solicitações diversificadas mesmo que correspondam a exigências da administração não são para serem executadas, necessariamente, segundo a lógica da administração. Se fosse assim, não valia a pena serem as escolas a fazer.

O grande salto que pode ser dado é o de, a pretexto e no contexto da autonomia das escolas, as escolas em geral, isto é, os professores, os alunos, os pais, os seus órgãos de gestão, saberem fazer a síntese dessas diferentes solicitações e adaptá-las aos seus próprios projectos político-pedagógicos.

A. A. - *Mudando, agora, um pouco de assunto. Neste momento, coordenas uma equipa de avaliação externa sobre a implementação do 115-A de 98. Quais são as grandes finalidades e os objectivos desta equipa de avaliação externa?*

J. B. - Em relação ao processo da avaliação externa, ele decorre de um convite que me foi feito pelo anterior Ministro da Educação, Professor Marçal Grilo. Convite esse que deu lugar à apresentação de uma proposta minha das modalidades, das formas institucionais que iriam dar corpo a essa avaliação externa. Por proposta minha essa avaliação deveria decorrer de um protocolo entre o Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a que pertencço, porque achava que era importante que houvesse um quadro institucional para este trabalho e porque isso me permitia constituir na Faculdade uma equipa de investigação sobre esta matéria. Esse protocolo foi assinado em finais de Abril deste ano, mas as questões administrativas e logísticas demoraram ainda alguns meses a concretizar-se, pelo que a actividade da equipa se iniciou praticamente em Setembro.

A primeira parte dessa avaliação, que irá decorrer até Janeiro/Fevereiro de 2000, tem como grande objectivo a fundamentação e a apresentação de um programa de avaliação externa para o período de três anos abrangido pelo protocolo. O que significa, portanto, que neste momento estamos no início do processo e na preparação do plano de avaliação externa que será apresentado ao Ministro da Educação e que depois será divulgado oportunamente. Esse plano de avaliação externa consagrará os grandes princípios e modalidades de avaliação e os dispositivos que vão ser postos em prática e, portanto, neste momento é prematuro avançar sobre isso.

De qualquer modo, o que eu gostaria, a pretexto da pergunta que me fizeste, era de destacar o significado e o âmbito desta avaliação externa.

Quanto ao significado desta avaliação, eu destacaria três questões essenciais.

A primeira, para sublinhar que considero importante e significativo que tenha sido previsto um sistema de avaliação externa de todo

este processo, seguindo uma modalidade diferente daquela que foi utilizada, por exemplo, para avaliação do 172/91 que funcionou mais como um órgão de “concertação social”. Neste caso encomendou-se a uma entidade exterior ao Ministério da Educação a avaliação de uma política ou, enfim, das medidas que decorrem de uma determinada política.

A segunda questão tem que ver com o facto de a avaliação decorrer não no quadro de uma encomenda individual, mas envolver uma instituição do ensino superior. É certo que subjacente ao protocolo está o facto de eu ter sido autor do estudo prévio e, portanto, haver a intenção de estabelecer algum confronto entre as minhas propostas iniciais e aquilo que está a ser posto em prática no terreno. Mas o facto de o protocolo ser com uma Faculdade, acho que é importante do ponto de vista do papel que as instituições de ensino superior devem ter nestes contextos de avaliação das políticas educativas.

A terceira questão que me parece importante realçar é o facto de, apesar de ser conhecida, durante o processo que se desenvolveu até agora, a posição crítica que assumi, em vários momentos, publicamente, em relação a vários aspectos da preparação do diploma, do próprio diploma e da aplicação do diploma, ter sido convidado a coordenar essa avaliação. Isso mostra que há uma vontade política de haver uma total independência neste processo, que eu acho também que é de destacar.

Quanto às dimensões da avaliação externa, elas são essencialmente três:

Uma primeira dimensão, que corresponde necessariamente à primeira preocupação do Ministério, mas que não é necessariamente a mais relevante, e que consiste em avaliar o próprio processo de aplicação do decreto-Lei 115-A/98 e legislação subsequente. Trata-se de uma avaliação mais operacional que tem como principal referente o quadro normativo e legal (suas finalidades e modalidades) e que, através de dispositivos diversos, procurará descrever e interpretar o que se passa no terreno, no campo das medidas de aplicação desse diploma. Esta avaliação operacional tem, naturalmente, um sentido mais direccionado para uma eventual correcção e ajustamento das políticas e essa é, certamente, a preocupação mais imediata do Ministério.

A. A. — *Estão previstos relatórios parciais de progresso, no sentido de alguma retroacção ou feed-back...*

J. B. - Exacto. Estão previstos relatórios anuais sobre isso e, eventualmente, se houver dados intermédios que os justifiquem, há apresentação de relatórios intermédios. Mas em relação a esta avaliação externa, neste sentido mais operacional, eu gostaria de dizer que ela não pode ser confundida - e esta é uma questão de princípio e de práticas - com todo o trabalho que está a ser feito pela “unidade de acompanhamento e avaliação” e também por outras avaliações que estão a ser feitas, nomeadamente pela Inspeção Geral da Educação. Isto quer dizer que o Ministério, ou o poder político do Ministério da Educação, dispõe no seu próprio aparelho administrativo de unidades específicas que fazem o acompanhamento e a avaliação do 115-A/98 e essas estão muito mais direccionadas para essa pilotagem do processo que pressupõe, portanto, a correcção de algumas medidas.

Ainda que esta avaliação externa tenha esta primeira componente de avaliação operacional, ela não é ditada, ou seja, o ritmo da avaliação e as medidas que irão ser desenvolvidas no quadro da avaliação não são ditadas pela agenda da execução do projecto, porque para isso o Ministério dispõe de outros instrumentos. De qualquer maneira, esta dimensão também está presente, mas no contexto de uma avaliação mais global.

A segunda dimensão que esta avaliação externa tem - e essa é, para mim, do ponto de vista da investigação, aquela que me parece mais sedutora, chamemos-lhe assim - consiste no objectivo de descrever, caracterizar e analisar as práticas que nas escolas têm sido desenvolvidas, neste processo de construção da autonomia. Isto é, estou muito interessado, e esse é um segundo aspecto importante que a avaliação externa vai ter, em conhecer a diversidade das práticas que nas escolas estão a ocorrer, a pretexto e no contexto da aplicação do diploma.

A. A. — *No fundo, o que é que as escolas estão a fazer daquilo que alguém queria que elas fizessem?*

J. B. — Exacto. No fundo a ideia é ver o que é que elas fazem e até que ponto aquilo que

elas fazem tem que ver ou não com o 115-A/98. É um bocado esta a perspectiva.

Portanto, no fundo, isso remete, por um lado, para inquéritos, estudos de caso, processos de auditoria, que têm como grande objectivo caracterizar a diversidade de modos de funcionamento das escolas em determinadas dimensões da gestão e de confrontar isso com as políticas de autonomia, as medidas de autonomia, os princípios, etc. Mas, por outro lado, há que ter também em conta - e para isso irão ser constituídos painéis de opinião específicos - o modo como os diferentes elementos que constituem a chamada "comunidade educativa", os professores, os pais, os alunos e restante pessoal das escolas, os representantes das autarquias, etc. percebem essa realidade e intervêm nela.

Quanto à terceira dimensão prevista para a avaliação externa consiste em conhecer, descrever, caracterizar a influência que este processo tem na própria administração, particularmente na administração regional. Isto é, que alterações é que as práticas e os serviços tiveram no decurso e por causa do próprio processo.

Resumindo estas três dimensões, podemos dizer que há três grandes componentes: uma avaliação operacional a algumas medidas do 115-A/98; uma avaliação de tipo investigativo centrada nos processos de construção de autonomia nas escolas; e uma terceira componente, relativa aos efeitos que estes processos têm na própria administração central e regional.

Como disse, estamos neste momento, ainda, a fazer um primeiro diagnóstico da situação, que passa por recolher informação e realizar "entrevistas institucionais" com as Direcções Regionais, Federações Sindicais de Professores, Associação dos Estudantes, Associação de Pais e grupos informais de membros da direcção das escolas. Este diagnóstico visa recolher informação necessária à construção de um referente plural para a avaliação (que tenha em conta diferentes perspectivas e interesses) e que conduza à formulação de hipóteses de trabalho, necessárias à própria planificação do processo de avaliação.

A. A. — Neste momento não é possível prever quando poderás ter os primeiros resultados.

J. B. — Não, neste momento é prematuro. De qualquer maneira isso será consagrado no plano de avaliação que vier a ser aprovado em Janeiro/Fevereiro de 2000.

A. A. — Crês de alguma forma que esse trabalho de avaliação externa representa alguma inflexão àquilo que estava a ser feito nesta área, justamente porque a nossa cultura é uma cultura que em muitos casos tem subvalorizado as questões da avaliação.

J. B. — Eu não sei. Eu não me queria pronunciar sobre as outras avaliações. Como ia dizer, a mais valia que, eventualmente, pode haver para a administração, pelo facto de encomendar a avaliação a uma instituição do ensino superior e pelo facto dessa avaliação ser desenvolvida num projecto de investigação, ou no quadro de um projecto de investigação, é, por um lado, descentrar a avaliação da agenda política e administrativa, e eu acho que isso é um aspecto importante, e, por outro lado, reforçar uma componente, para mim essencial, que é a dimensão social da avaliação.

Isto é, para além da dimensão administrativa que a avaliação tem, ela tem também uma função política e simbólica, pois dizer-se que se está a fazer uma avaliação é uma maneira de sossegar as consciências, de dizer: "Atenção, isto está tudo sob controlo". Mas, para além dessa função política, administrativa e simbólica, eu quero introduzir uma dimensão social na avaliação. A avaliação deverá constituir, também, um processo de conscientização social, dos próprios actores, e um processo da sua formação. Isso implica um grande envolvimento das escolas, de algumas escolas, pois é um processo mais intensivo do que extensivo, mas é uma componente importante que eu não gostaria de perder de vista neste quadro.

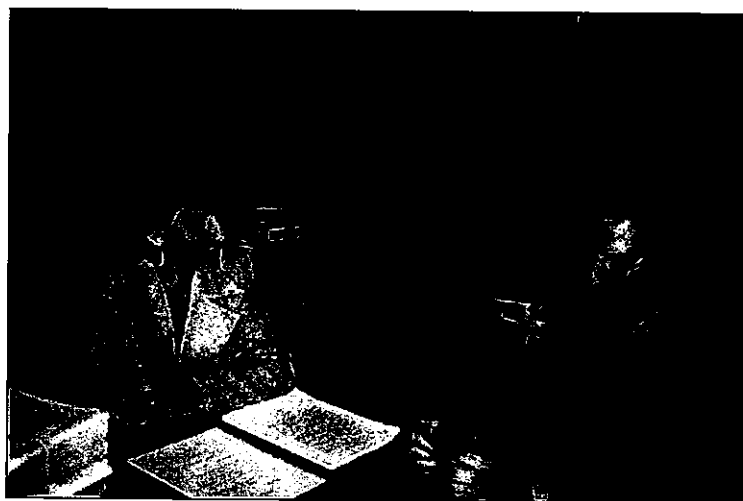
Dezembro de 1999

Reportagem

TEIP DE ELVAS : percursos e dificuldades

Carlos Brandão*

A concretização do TEIP passou por vicissitudes diversas e muitos foram os obstáculos a vencer no arranque do projecto. Em primeiro lugar, era necessário mobilizar os diferentes actores e as diferentes instituições, tarefa que se revelou demorada e difícil, porque foi preciso romper com um certo isolacionismo entre as escolas e mesmo no interior de algumas delas.



12

REPORTAGEM

Formação e caracterização do TEIP

O Território Educativo de Intervenção Prioritária de Elvas, constituído em 1996, integrou numa primeira fase a Escola Básica 2, 3 n.º 2 de Elvas, as Escolas Básicas do 1.º Ciclo da Boa Fé e de Alcáçovas e respectivos Jardins de Infância. A partir de 1998 passou a englobar também as Escolas Básicas do 1.º Ciclo da Raposeira e das Fontainhas bem como o Jardim de Infância das Fontainhas.

A constituição do TEIP passou por uma primeira fase de contactos exploratórios entre o órgão de gestão da Escola Básica 2,3 n.º 2, a qual viria a ser a escola sede, e a Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA), para concepção e elaboração do projecto de candidatura, nos termos da legislação respectiva. Na sequência deste processo de candidatura, cou-

be ao Instituto de Inovação Educacional (IIE) fazer o acompanhamento das actividades do TEIP durante o primeiro ano, tendo destacado para o efeito dois técnicos que se reuniam em Elvas, de quinze em quinze dias, com os diferentes participantes. A intervenção dos técnicos do IIE foi particularmente importante na feitura do projecto educativo do "Território" e no acompanhamento das actividades durante o primeiro ano.

A concepção e elaboração do projecto educativo do TEIP constituiu o principal eixo mobilizador dos professores dos diferentes ciclos, ao formar-se uma equipa de trabalho com dois elementos do IIE, "um grupo (...) de professores dos 2.º e 3.º ciclos, educadores e professores do 1.º ciclo." (testemunhos de uma professora). Um dos pontos de entrada para o trabalho de concepção e elaboração do projecto educativo foi a escolha da problemática da cooperação inter-escolas e entre ciclos, principal debilidade a vencer, com vista a desenvolver uma estratégia consequente de resposta aos pro-

*Prof. Coordenador na ESE de Portalegre





Escola Básica 2, 3 n.º 2 de Elvas

blemas que se colocam normalmente aos alunos quando transitam de escola e/ou de ciclo. Nas discussões então havidas foi realçada a necessidade “de haver muita colaboração (...) e trabalho conjunto entre professores de todos os estabelecimentos de ensino que integravam o TEIP” com o objectivo de “minorar (...) dificuldades que às vezes se observam nos alunos quando mudam de escola (...) e de ciclo.” (testemunhos de uma docente).

A Escola Básica 2, 3 n.º 2 de Elvas entrou em funcionamento no ano lectivo de 1995/96, após conclusão da sua construção, sendo então frequentada por 379 alunos, distribuídos pelos 5.º, 7.º e 8.º anos, com 137, 81 e 161 alunos respectivamente, e 29 professores, dos quais 4 eram profissionalizados. Em 1998/99 o número de alunos tinha subido para 525, distribuídos pelos 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, enquanto o de professores tinha passado para 63. Relativamente às duas Escolas Básicas que integraram o TEIP desde início - Escolas n.ºs. 1 e 2 -, eram frequentadas na mesma data por 235 e 192 alunos respectivamente, enquanto os dois Jardins de Infância - n.ºs. 2 e 3 - tinham 80 crianças um e 35 outro. No que se refere aos docentes os valores eram os seguintes: 12 professores na Escola Básica n.º 1 e 11 na n.º 2, enquanto os Jardins de Infância tinham 10 educadores. Actualmente, e em síntese, o número de alunos e de crianças a frequentar as oito instituições que presentemente integram o TEIP decresceu, se tivermos em conta que entraram mais três instituições. Assim, em 1998/99 encontravam-se a frequentar as quatro Es-

colas Básicas 400 alunos e os três Jardins de Infância 121 crianças. Quanto aos docentes, tínhamos 38 professores e 10 educadores.

Contrariamente à escola sede - Escola Básica 2, 3 -, os edifícios das outras sete instituições parceiras são mais antigos, ainda que diferentes uns dos outros, havendo alguns que fazem parte do denominado “plano dos centenários”. De uma forma geral, os espaços são exíguos face à frequência actual e nem sempre adequados para a prática de certas

actividades (por exemplo, dificuldades em desenvolver actividades ao ar livre, condições acústicas deficientes, etc.).

As oito instituições educativas servem uma comunidade onde fenómenos como o desemprego, o consumo de droga, o analfabetismo, etc., têm alguma relevância e justificam por isso a preocupação dos diferentes actores. Num dos descritivos do “Território” é dito que “(a população estudantil) pertence maioritariamente a um grupo sócio-económico com muitas carências. Os pais e encarregados de educação (...) possuem na sua maioria como habilitações literárias a antiga 4.ª classe, acrescentando-se-lhe uma elevada taxa de analfabetismo e analfabetismo funcional. Numa das escolas, os dados recolhidos levaram os seus responsáveis a concluir que “cerca de 40 alunos pertencem a famílias extremamente carenciadas e de alto risco” num universo de 235 alunos. O facto da escola em questão se inserir “num bairro periférico, com uma zona degradada, onde muitos alunos vivem em barracas com a presença de pessoas que consomem drogas e praticam a prostituição” explica em grande medida a incidência de fenómenos como o abandono e o “insucesso” escolares que se registam (In Proj. Educ.).

Os descritivos caracterizadores da comunidade envolvente referem como principais problemas a baixa escolarização das famílias, o desemprego e o emprego precário, os baixos rendimentos de muitos agregados familiares e também carências no domínio da habitação (famílias a viver em barracas, por exemplo).

A(s) estratégias(s) e a(s) actividade(s) no TEIP

Face ao quadro traçado anteriormente, e segundo os responsáveis pelo TEIP, justificava-se uma estratégia de intervenção que procurasse minorar alguns dos problemas que os alunos e as crianças evidenciavam. A constituição do TEIP poderia ser uma boa oportunidade para todos: alunos, crianças, professores e famílias.

No entanto, a concretização do TEIP passou por vicissitudes diversas e muitos foram os obstáculos a vencer no arranque do projecto - e não só ! Em primeiro lugar, era necessário mobilizar os diferentes actores e as diferentes instituições, tarefa que se revelou demorada e difícil, porque foi preciso romper com um certo isolacionismo entre as escolas e mesmo no interior de algumas delas.

Segundo a actual responsável pela escola sede, as alterações organizacionais e estruturais que ocorreram por força da constituição do TEIP "(...) implicou remexer com (...) a mentalidade que estava instalada há muitos anos, e por isso surgiram alguns problemas, algumas dificuldades, principalmente porque as pessoas (consideraram) que (era) uma situação imposta, (que vinha) de cima para baixo." Continua ainda a mesma responsável, dizendo: "(...) há aquelas pessoas que são mais abertas (...) a qualquer inovação e que não têm medo de arriscar, mas há outras (...) que têm algum medo (...) e portanto têm algumas reservas (...) e com as quais é um bocado difícil, às vezes, trabalhar."

No entanto, com o decorrer do tempo as principais dificuldades decorrentes da necessidade de articular os diferentes ciclos - e as diferentes escolas - acabaram por ser ultrapassadas em grande medida, tendo-se conseguido desenvolver "uma estratégia de cooperação" entre os diferentes agentes. O primeiro ano, o ano de arranque do TEIP, foi "o ano zero", que serviu também para "quebrar um bocado o gelo" entre os diferentes intervenientes. Ultimamente, porém, o trabalho de ligação/articulação entre ciclos e entre escolas tem sido prejudicado por alguma mobilidade que se tem verificado no corpo docente, e que se acentuou este ano lectivo, designadamente na escola sede.

Para além das oito escolas, o TEIP integra também, desde início, outras entidades

como a autarquia de Elvas, o Centro de Emprego e Formação Profissional, o Centro de Saúde e Representante da(s) Família(s). No presente ano lectivo entrou igualmente a Associação Comercial, Industrial e de Serviços de Elvas (ACISE).

Foi no quadro das dificuldades enunciadas e dos contornos descritos que em 1996 arrancou o TEIP de Elvas. No projecto educativo então elaborado definiram-se os seguintes objectivos: (a) "Incentivar os intervenientes para as actividades de animação sócio-comunitária, facilitando a articulação das Escolas e Jardins de Infância com a comunidade escolar" e (b) "Contribuir para a criação de espaços diversificados na escola, momentos informais e de intimidade pedagógica, visando: criar condições de sucesso escolar, prevenir o absentismo e evitar o abandono."

Do diagnóstico realizado à época, foram identificados alguns problemas prioritários - alguns deles já referidos anteriormente - para os quais era urgente encontrar as estratégias mais adequadas e possíveis. Entre os vários problemas identificados destacam-se o "insucesso" escolar (19% em 1996 nos alunos da escola 2,3, nos 5º, 7º e 8º anos de escolaridade - In Proj. Educ.), o abandono da escola, o absentismo discente e muitos casos de alunos com carências económicas.

Face a este cenário, os responsáveis pelo TEIP e os diferentes parceiros definiram prioridades no plano das intervenções e das acções a desenvolver, conforme se pode concluir da leitura do projecto educativo do "Território". O plano previa um conjunto de acções e de actividades a desenvolver no âmbito do "Território", com o envolvimento real de todos os parceiros - escolares e não escolares. Além dos parceiros que integram o TEIP, e já mencionados, foram também convidadas outras entidades para participarem pontualmente em algumas das acções descritas no projecto educativo como, por exemplo, Instituições de Solidariedade Social, Agentes Económicos, Comissão Concelhia de Acompanhamento do Rendimento Mínimo, Instituto Português da Juventude, Forças de Segurança, Instituições de Defesa do Ambiente, Imprensa local e regional, etc.

A concretização dos objectivos, finalidades e princípios definidos no projecto educativo bem como as acções aí propostas implicou o

inventário de alguns recursos e a criação e organização de instrumentos de operacionalização de actividades, tais como: o Centro de Recursos da Escola 2,3, Jornal das Escolas, Rádio Escola e vários Clubes temáticos como Fotografia e Vídeo, Línguas, Teatro, etc. São ainda de destacar os espaços de aprendizagem que foram criados, nos domínios da educação cívica, educação alimentar e educação ambiental. Estas actividades visavam responder a problemas como “deficientes práticas” de higiene pessoal, “deficientes relações interpessoais”, hábitos alimentares incorrectos, fenómenos de alcoolismo e tabagismo, ausência de regras de cuidados elementares de saúde, necessidade de ocupação dos tempos livres, etc.

O projecto educativo do “Território” foi organizado em sub-projectos com actividades diferenciadas de acordo com a natureza dos problemas diagnosticados em cada parceiro, mas sempre com a preocupação de manter uma certa unidade interna de modo a constituir “um todo que procurará dar respostas a problemas concretos” vivenciados pela maioria dos alunos e suas famílias.

No quadro do TEIP, e para a implementação do projecto educativo, procedeu-se a uma reorganização das áreas disciplinares e curriculares, as quais se vieram a constituir mais tarde em departamentos, integrando todos os níveis de ensino. Tal como já se afirmou, privilegiou-se o eixo da cooperação entre os professores dos diferentes ciclos, designadamente em áreas mais específicas como a Educação Musical, a Educação Física, a Expressão Plástica e o Inglês (ent. a uma docente). Esta cooperação tem consistido na deslocação de professores “especialistas” às escolas do 1º. Ciclo para, com o docente da turma, se desenvolver trabalho em regime de “team-teaching”. As experiências realizadas deram resultados animadores e aconselham a continuar este tipo de colaboração. A responsável da escola sede reconhece as vantagens deste trabalho, em que normalmente “(...) ocorre formação de parte a parte.(...)E também desenvolvimento profissional e pessoal.”

A reestruturação operada no plano curricular, que originou os actuais departamentos, e a estratégia de cooperação inter-ciclos em áreas específicas, proporcionaram oportunidades de trabalho conjunto (bastante

enriquecedor) entre professores, quer nas fases de planificação e de avaliação, quer em trabalho de sala de aula, embora se reconheça que ainda há um longo caminho a percorrer. Segundo testemunhos que recolhemos, “(...) onde existe mais cooperação é na área das Expressões, (...) quanto às outras áreas não se consegue ver...” (ent. a uma professora).

É também de referir a cooperação inter-escolas em actividades extra-curriculares como a comemoração de certas datas festivas - Natal e Carnaval - bem como a realização de exposições conjuntas, com a participação das escolas do TEIP e algumas famílias (testemunhos de uma professora e de uma educadora).

Entretanto, as mudanças em curso - ainda que insuficientes -, que se traduzem basicamente na “institucionalização” da comunicação entre docentes dos diferentes ciclos e escolas, na partilha de experiências de uma forma mais sistematizada e no desenvolvimento de práticas de trabalho cooperativo, têm levantado alguma contestação docente, se bem que episódica e pouco significativa, pela “sobrecarga enorme de reuniões”, o que leva, às vezes, a uma “primeira atitude (...) de contestação, mas acaba-se por aderir.” (ent. a uma professora e a uma educadora). Outro aspecto que merece destaque pelas dificuldades que levanta ao funcionamento do TEIP é o distanciamento tradicional entre os docentes dos diferentes ciclos, que se manifesta regularmente em atitudes e comportamentos, que retarda a consolidação do processo de aproximação, estratégia definida inicialmente e que tem sido prosseguida.

No entanto, e segundo testemunhos recolhidos, o TEIP tem trazido alguns benefícios significativos no plano relacional, porque “(...) o professor do 1º. Ciclo nunca esteve junto com o professor do 2º. e do 3º.; o do 2º. com o do 3º. e da Pré e, portanto, havia um grande distanciamento (...)” “(...) o TEIP foi muito importante (...) para que as pessoas se juntassem e se aproximassem...” (ent. a uma professora).

As principais debilidades do TEIP

Opiniões de docentes por nós recolhidas evidenciam fragilidades quanto à formação, organização e funcionamento do TEIP. Em primeiro lugar, as opiniões sobre os processos de

formação do “Território” sugerem que uma grande parte dos intervenientes actuais não participaram suficientemente nesse processo nem detinham a informação necessária que lhes permitisse uma intervenção mais significativa. Segundo nos foi dito “ (...) o TEIP foi um bocado constituído também para assegurar recursos financeiros (...) e se calhar esses pontos (princípios orientadores, normativos legais, etc.) não foram muito bem debatidos.”. Por isso “ (...) o TEIP (...) funcionou um bocado assim: as pessoas foram um pouco ouvidas e foi-lhes dito olhem vão constituir um TEIP.” (ent. a uma docente).

Não obstante os esforços de alguns responsáveis em fazer passar a informação sobre o enquadramento e “filosofia” do TEIP, as dificuldades continuaram a subsistir e no final do primeiro ano de actividades ainda havia quem perguntasse “O que é isso do TEIP ?” ou “(...) o que é o espírito do TEIP ?”. Ainda hoje muitas pessoas “Nem sabem o que é (o TEIP); ouvem falar (...) mas não sabem, não têm conhecimento e os próprios alunos ... (...) continua a não haver essa informação.” (ent. a uma professora). Por outro lado, e segundo opiniões expressas por docentes, a constituição posterior do Agrupamento coincidindo com o “Território” agravou ainda mais os equívocos num contexto já de si desfavorável por escassez de informação/comunicação: “(...) ser agrupamento e ser TEIP (...) para muita gente confundem-se...” (ent. a uma educadora). Este sentimento de escassez de informação e de debate, principalmente na fase inicial da formação do TEIP, é partilhado por docentes das diferentes escolas parceiras. Um dos testemunhos refere, por exemplo, que a comunicação entre os docentes tem sido insuficiente, não tanto entre “directores de escola, porque esses são os que dialogam mais, porque são os que são chamados, (...) mas ao nível dos outros professores, que muitas vezes ficam na escola...” (ent. a uma professora). Outros testemunhos colocam a problemática da comunicação no centro da actividade do TEIP e referem-se a ela como uma das principais fragilidades a superar: “(...) porque para se trabalhar em projecto é preciso haver feed-back e esse feed-back não existe (aqui). (...) os colegas que trabalham (...) aqui no jardim de infância, por exemplo, (...) eu não sei quem são as educadoras (...), eu não as conheço e estamos em equipa!” (ent. a uma professora).

No plano da organização, estrutura e funcionamento do TEIP são referenciados diversos aspectos críticos. Começamos pela ausência de acompanhamento e avaliação externa como acontecera no primeiro ano com os técnicos do IIE. O papel do IIE no decurso do primeiro ano de actividades do “Território” é reconhecido genericamente pelos docentes como “positivo e útil”, principalmente na fase de elaboração do projecto educativo, pena foi que não tivesse tido continuidade, de modo a manter-se um “olhar externo e distanciado” sobre os acontecimentos.

Um segundo aspecto tem a ver com a avaliação, que peca por insuficiência de instrumentos, de momentos e de sistematização. A avaliação é considerada como um dos principais instrumentos reguladores das actividades do TEIP “para se saber se vale ou não a pena mais coisas assim deste género.” Tendo embora havido momentos de avaliação como o ocorrido no final do ano passado - em que se “(...) sentiu necessidade de parar e reflectir e onde se repensou e se avaliou e (...) isso foi fundamental para a mudança de atitudes nas pessoas...” - o que se reclama é por um processo continuado e articulado (testemunhos de uma professora).

A mobilidade docente constitui o terceiro ponto crítico do funcionamento das actividades do TEIP. Esta mobilidade afecta sobretudo uma das escolas do “Território” - escola 2,3 - e tem-se revelado prejudicial à continuidade do trabalho porque “quando as pessoas começam a estar integradas saem e (...) voltar a fazer outra vez o percurso é mais difícil.” (ent. a uma professora).

Como quarto aspecto crítico temos o desaparecimento da figura do mediador, que é referido como uma perda para a eficiência das actividades do TEIP, por ter possibilitado uma boa interligação entre os diferentes níveis de ensino, ao contrário do que hoje acontece. Concomitantemente com esta questão levanta-se uma outra, relacionada com as reuniões de pilotagem, que se efectuavam semanalmente, e que agora foram substituídas por reuniões de coordenadores de ciclo, com uma periodicidade igualmente mensal.

Finalmente, como quinta fragilidade é referida a reduzida participação da(s) família(s) nas diferentes actividades do TEIP, não obstante a sua representação no órgão respectivo

(assembleia de escola). Nos testemunhos recolhidos os argumentos utilizados são clássicos e conhecidos: “só aperecem os mais esclarecidos”, “só vem uma minoria”, “são sempre os mesmos”, etc. Segundo informações que também recolhemos há algumas exceções, concretamente no caso do pré-escolar, porque aqui “(...) não pode haver um contacto mais estreito do que há. (...) as famílias colaboram em tudo, desde a avó que vai contar uma história ao jardim de infância, desde os produtos que se levam para o cabaz de Natal...”(ent. a uma educadora). Será oportuno lembrar aqui que a escola serve uma comunidade com bastantes problemas sociais, culturais e económicos.

Em suma, diremos que apesar das dificuldades que se têm sentido ao longo de todo o percurso de formação, organização e funcionamento do TEIP algo “(...) mudou e mexeu com os professores...” No entanto, “(...) há muito trabalho ainda a fazer no que diz respeito às motivações que as pessoas terão de ter em relação a todas estas mudanças e a todas estas alterações que acabam por ter (...) impacto na vida pessoal”, por forma a que todos os intervenientes deixem de cumprir apenas “o que lhes é solicitado” como resposta a uma suposta “imposição vinda de cima”(ent. a uma professora).

Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície

Manuel Jacinto Sarmento*

A constituição dos agrupamentos educativos coloca na ordem do dia educacional os sentidos – e as suas derivas – da territorialização da acção educativa, das dinâmicas formativas locais e do enraizamento dos saberes e do trabalho pedagógico nas comunidades. Aparentemente induzido pelo processo em curso, designado por “autonomia e gestão das escolas”, desencadeado a partir da publicação do respectivo Decreto-Lei pelo Ministério da Educação (Dec-Lei 115-A/98), o movimento de constituição dos agrupamentos educativos é, com efeito, anterior a esse processo. Não apenas os primeiros agrupamentos se constituíram por efeito de um diploma anterior (ainda que no quadro do mesmo processo) – o Despacho Normativo 27/97 – como a organização em rede de estabelecimentos de educação e ensino básico tem antecedentes directos na formação das escolas básicas integradas (EBI) – especialmente as EBI policentradas –, na constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) – cuja lógica de funcionamento, sendo, no essencial, idêntica aos agrupamentos é, no entanto, fundada noutros pressupostos: os da intervenção educativa inclusiva em contextos espaciais de exclusão social – e, ainda, na emergência, disseminada pelo território nacional, de projectos educativos locais, com uma visibilidade, porventura, menor, mas com importante impacto na criação de modalidades informais de especialização e ancoragem comunitária da acção educativa.

O processo de constituição dos agrupamentos educativos tem sido dominado por uma agenda administrativista e gestionária, que, aliás, não é alheia à orientação política que prevaleceu no referido processo de “autonomia e gestão”, caracterizado pela substituição da dinâmica sócio-educativa de apropriação dos poderes de decisão na escola e da fundamentação comunitária e cívica da acção pedagógica pelo exercício, retoricamente coberto, de uma simples alteração morfológica das estruturas educativas, sem impacto profundo nos respectivos sentidos da acção nem efectiva devolução de poderes às comunidades educativas.

No caso da constituição dos agrupamentos educativos, a referida agenda colocou como pontos prioritários no debate a *composição* do agrupamento, muito especialmente a questão de saber se ele deveria ou não envolver só escolas do 1º ciclo e jardins de infância, ou se deveria alargar-se, ainda, às escolas dos restantes ciclos do ensino básico (esta é a querela dos agrupamentos “horizontais” ou “verticais”), a *dimensão* dos agrupamentos, considerando o respectivo número de alunos, a *forma interna e externa*, isto é, as características dos seus órgãos de administração e gestão e as modalidades de agregação das escolas integrantes, e, finalmente, a fonte do respectivo *financiamento*, considerando sobretudo três possibilidades: o não-financiamento, o financiamento autárquico (sobretudo nos agrupamentos “horizontais”) ou o financiamento misto autarquia-Administração Central. Estas questões não são despiciendas; aliás, o facto de, quanto ao essencial, elas não estarem resolvidas denota algum descontrolo na

18

TEMA
CENTRAL
Autonomia e
Gestão das
Escolas

*Universidade do Minho



orientação do processo. No entanto, não se pode reduzir a criação dos agrupamentos a estas questões.

Para além de tudo o mais, há um efeito especialmente perverso nesta agenda: estes aspectos constituem apenas a superfície de uma modelação estrutural da educação básica, com raízes muito mais fundas; ao assumirem-se como as questões centrais, tendem a ocultar as realidades densas que sustentam e legitimam as mudanças. Tal como uma superfície muito iluminada esconde o que está por detrás, ao mesmo tempo que espelha o que a envolve, a constituição dos agrupamentos educativos tem evidenciado um contexto político-educacional dominado por efeitos retóricos e por preocupações de gestão do sistema, no sentido de dissolver os sintomas mais manifestos da crise educacional. No entanto, os agrupamentos educativos, tal como afirmámos, inserem-se no domínio de mudanças estruturais mais profundas no campo educacional, que se prendem com a autonomia e a territorialização da acção pedagógica. O que está em causa nessas mudanças é fundamental que possa ser desocultado pelos actores educativos, como condição da apropriação reflexiva dos seus mundos de vida e como meio de condução de uma prática educativa efectivamente autónoma.

Começaremos por interrogar os agrupamentos educativos enquanto estruturas territorializadas, para depois articular autonomia dos agrupamentos com projecto educativo e lógica de desenvolvimento local.

Agrupamentos e territórios educativos

Os agrupamentos educativos constituem-se como redes de escolas, organicamente unidas, sobre um território delimitado. Os agrupamentos constituem uma excelente ilustração de algo que tem sido considerado como característico das organizações contemporâneas: a flexibilização das suas fronteiras internas e a sua reconfiguração como sistemas de relações e interacções, isto é, como sistemas concretos de acção (Friedberg, 1993). Desse modo, as escolas, no quadro dos agrupamentos, tendem a considerar como limites externos menos os muros tradicionais que delimitam os recreios das escolas, substituindo-os pelos limites sim-

bólicos do território onde se inserem. Todavia, um território é uma realidade social complexa, não é um dado natural. O território é construído no jogo social, isto é, pelo sistema de interacções no seu interior e com o seu contexto envolvente. Nesse jogo estabelecem-se regras e condições de acção. São essas regras que delimitam o território e lhe dão espessura e relevo, estabelecendo, desse modo, uma *topografia*. Os agrupamentos educativos incluem e excluem escolas e determinam modos de relacionamento entre elas; no seu interior há prevalências e subordinações, colaboração e competitividade. Por vezes, essas relações não são geradas e reproduzidas apenas internamente nas organizações educativas, mas são transmitidas da e para a comunidade envolvente. O território ganha, assim, maior densidade simbólica.

O reconhecimento, identificação e sinalização do que é relevante no interior de um território social e educativo, e de qual o seu estatuto nas relações pertinentes, é o produto das relações de força no interior do agrupamento educativo. Deste modo, o território é penetrado por elementos simbólicos, decorrentes de várias sinalizações que tornam visíveis certos actores, fluxos e práticas e invisibilizam outros. A sinalização está assente em poderes de designação que são assimétricos, e que nem sempre estão próximos. Não é apenas aquilo que “está presente no cenário” que permite estruturar o local; há relações sociais mais globais que lhe definem a natureza (Giddens, 1992). Deste modo, o território passa a assumir um carácter “fantasmagórico” (idem: 12) ou “labiríntico” (Charlot, 1997:76).

É necessário considerar, neste quadro, de que modo as ideologias educacionais mais amplamente difundidas contribuem para a configuração simbólica do agrupamento educativo. Em primeiro lugar, importa referir que os agrupamentos educativos encontram um amplo campo de legitimação no facto da territorialização educativa constituir uma crença pedagógica colectivamente partilhada, de difusão alargada nos últimos anos (cf. Charlot, 1994). Isso produz um efeito ambivalente. Por um lado, permite pensar os agrupamentos educativos no interior de uma lógica de mudança educativa, de que são, simultaneamente, o produto e o elemento propulsor. Por outro lado, cria a ilusão

de que com a constituição dos agrupamentos educativos as mudanças educacionais ficam consumadas.

Esta ilusão é duplamente perversa: desresponsabiliza o Estado da regulação da mudança, isto é, atribui aos actores responsabilidades na transformação da educação escolar que, de facto, eles não podem deter sozinhos, e, no terreno da acção pedagógica, oculta a necessidade de transformação de práticas pedagógicas que se não resolvem com as mudanças na estrutura organizacional das escolas agrupadas. Como lembra B. Charlot: “a territorialização das políticas educativas não transporta, em si própria, a solução do problema das desigualdades sociais face à escola”, dado que esse problema “relewa das práticas de educação e formação” (1997:79). Torna-se necessário, por isso, considerar a constituição dos agrupamentos educativos no interior de uma lógica de desenvolvimento local, isto é, de ancorar o respectivo projecto na promoção educacional das comunidades – e em primeiro lugar dos alunos, que “são a comunidade dentro da escola” (Canário, 1992) – considerando-as simultaneamente como sujeito e objecto da acção educativa.

A lógica (educativa) de desenvolvimento local¹

Esta lógica de acção – que outros autores designam por lógica comunitária (cf. Barroso, 1998) – faz centrar as orientações intencionalizadoras da acção escolar na promoção dos valores e dos interesses das comunidades envolventes. Ao contrário de uma definição abstracta e geral do interesse público, a lógica do desenvolvimento local incide no interesse concreto e específico das comunidades locais, contrapondo à uniformidade de significações e práticas, a diversificação e o sediação endógena dos saberes, das acções e das decisões.

A emergência da lógica do desenvolvimento local apresenta a particularidade de ser simultaneamente tão antiga quanto a escola e tão actual quanto é possível. A *localização* da

escola dos primórdios, no sentido da construção local das finalidades e dos meios (organizacionais, curriculares e pedagógicos) era um dado constitutivo e característico, até à intervenção do Estado e à progressiva regulação administrativa da educação durante o período liberal. A contemporaneidade do enquadramento local da educação corresponde a uma lógica descentralizadora que se insere num sentido geral de *espacialização* da economia (Amaro, 1991) e de *localização* das respostas educativas às características sociais e culturais dos alunos e das comunidades (e.g. Henriot-Van Zanten, 1990; Canário, 1992; Alves *et al.*, 1996; Charlot, 1997).

A importância contemporânea dos processos de desenvolvimento endógeno, territorializados e comunitariamente participados está, a par de outros aspectos, na origem da centralidade da escola como factor de mudança educativa, e fundamenta, em boa parte, o sentido das dinâmicas educacionais conduzidas de acordo com esta lógica. Trata-se, por conseguinte, de uma lógica que é tendencialmente gerada fora dos limites estritos do campo organizacional das escolas, mais propriamente, na intersecção dele com elementos culturais das comunidades locais. A gestação nas escolas de uma lógica de acção de desenvolvimento local pode estar associada à importação, pela escola, de dinâmicas de intervenção comunitária, as quais podem ter nos professores alguns actores especialmente implicados (em concordância com uma concepção *engagée* da profissionalidade docente), ou por efeito do envolvimento da escola numa rede de desenvolvimento cujo *nó* central se encontra, normalmente, fora dela.

Importa sublinhar este carácter contemporâneo, próprio da modernidade tardia, da *localização* do desenvolvimento, para se compreender a natureza de uma lógica de acção que se propõe assumir os valores culturais das comunidades onde se enraíza, no interior de uma instituição (a escola) constituída precisamente para unificar o Estado-Nação, disseminar uma cultura-padrão e contrariar os factores geograficamente originados de diferenciação e dispersão cultural.

Contrariamente ao que se pensou durante muito tempo, a descontextualização das identidades e a globalização conduzidas sob a

¹ Desenvolvemos este ponto no nosso trabalho: Sarmiento, 1997.

modernidade, apesar de sucedidas, não arrastaram como consequência inevitável a dispersão dos particularismos e dos processos de identificação cultural comunitários. Este processo é, com efeito, muito menos homogêneo do que se pensou (Santos, 1994: 127). Trata-se, na realidade, de um processo dialéctico, com várias fases e faces.

Assim, aquilo que nos tempos pré-modernos emergia como local, foi atravessado por um processo de descontextualização, cujo traço simbólico mais significativo é o da criação de um “espaço vazio”, por efeito da separação do “espaço” em relação ao “lugar” (Giddens, 1992: 14). O espaço universaliza-se e torna-se uma noção abstracta: tudo está em todos os espaços, e as relações tendem a deixar de ser feitas face-a-face para se construírem à distância. Ora, sob o efeito da penetração dos elementos simbólicos descontextualizadores, permanecem, em contínuo diálogo tenso com eles, os elementos simbólicos identitários, que, de origem pré-moderna, são actualizados pela memória e reconstituídos nos seus valores, crenças e aspirações. A globalização económica, simbólica e cultural não apagou, como uma esponja, as formas “primitivas” dos contextos onde se realizavam relações de presença: destruiu muitas delas, colonizou outras, integrou e reconstituiu outras tantas. Mas também gerou, como contratendência, a defesa da genuinidade de algumas dessas formas e a revalorização de algumas das suas mais expressivas dimensões (por exemplo, a relação com a natureza ou as práticas de decisão participativa de algumas comunidades rurais, ou o valor da memória cultural do património construído, ou ainda certas formas e processos de trabalho não alienado em comunidades urbanas). Esta contratendência adquire na fase actual da modernidade tardia não apenas uma maior expressão social, como também ela própria é possibilitada pelos mesmos meios tecnológicos que servem tanto a descontextualização como a recontextualização (Giddens, 1992: 110).

A acção educativa conduzida segundo uma lógica de desenvolvimento local tenderá, dada a sua natureza específica, a orientar-se no sentido da *reabilitação* das culturas locais, nas suas várias expressões (textos escritos e orais; património construído; práticas de trabalho; tradições festivas e cerimoniais; artesanato, etc.).

O choque cultural com a cultura escolar constitui, nestas circunstâncias, uma inevitabilidade. A gestão deste choque passa a constituir uma tarefa decisiva das escolas e agrupamentos educativos, numa perspectiva de educação para a diversidade, isto é, de intercâmbio de saberes e culturas.

A coordenação destas tensões é um importante desafio de regulação das escolas e agrupamentos educativos. Nela se mobiliza a contínua vigilância contra as pressões isomórficas que se exprimem na regulamentação estatal da educação, nas orientações pedagógicas oriundas dos sistemas periciais, nos manuais escolares e nos materiais de trabalho pedagógico, e na própria rotação dos professores por efeito dos concursos e dos processos de colocação. A regulação também condiciona fortemente o tipo de relações com os actores sociais da comunidade: a participação deles na decisão relativa aos projectos do agrupamento educativo é uma exigência do sentido imanente à sua lógica, ainda que esta não imponha nenhuma forma, directa ou indirecta, consultiva ou deliberativa, de participação. Esta regulação é, finalmente, a responsável pela preservação do espaço educativo como lugar de direitos e de equidade, *contra* os factores desigualizadores e os obscurantismos e atavismos locais que são, muitas vezes, a outra face das práticas comunitárias, bem como dos interesses que procuram fazer a extensão à escola dos princípios e da lógica de mercado.

Em última análise, a lógica do desenvolvimento local exige uma margem de discricionariedade que só é possível num quadro alargado de autonomia.

Projecto de Agrupamento e Autonomia

Faz todo o sentido, neste contexto, abordarmos as relações entre Projecto Educativo e autonomia das escolas e agrupamentos educativos. O conceito de projecto educativo encontra-se umbilicalmente associado ao de autonomia dos estabelecimentos de ensino. No plano normativo, o conceito de autonomia tem sido reiteradamente afirmado pela capacidade das escolas e agrupamentos educativos poderem formular e executar o seu projecto educativo próprio, concretizando as opções dos

seus membros em torno de valores, princípios educacionais, prioridades e orientações organizacionais e pedagógicas. No plano teórico, a autonomia institucional das escolas supõe a realização, no plano da acção, de um percurso ou itinerário educacional, em constante processo de auto-revisão e continuamente mobilizado por diferentes e conflituais perspectivas e intervenções dos actores educativos. Este percurso e itinerário, no contexto da escola pública, é sobredeterminado pela política educativa do Estado e constitui uma interpretação local do mandato político da educação pública. Tal percurso ou itinerário pode ser mais ou menos formalizado, mas, é ele efectivamente – e não a sua expressão formal – o que constitui o projecto educativo da escola/agrupamento em autonomia.

A concepção teórica atrás exposta supõe o projecto educativo como um elemento *dinâmico* que se revela *na acção educativa* e que decorre de um processo de interpretação e *decisão política* que se exprime em torno de opções sobre a vida da escola/agrupamento educativo. No entanto, tem-se vindo a institucionalizar uma concepção que acentua especialmente as dimensões formais, estáticas, pré-activas e gerencialistas de projecto educativo. Com efeito, “projecto educativo de escola” é frequentemente entendido como um mero documento de planeamento da acção educativa. A desarticulação desse documento com a acção realizada, a sua institucionalização e a sua subordinação a uma racionalidade técnico-instrumental (através da qual se oculta o sentido das opções e dos valores em jogo, para se representarem os meios e os fins da acção educativos “despidos” das lógicas sociais que os sustentam) fazem do “projecto educativo” uma espécie de *fétiche*, isto é, um objecto verbal que se idolatra ou que se olvida, mas que não tem um *sentido*, isto é, não permite autodesafiar-se como instrumento de interpretação da acção em curso.

Bem entendido, um projecto educativo de escola/agrupamento necessita de um certo grau de formalização e é mesmo útil que ele seja escrito; no entanto, o projecto educativo de escola só é utilmente *escrito* se for *inscrito* na prática educativa. E, na medida em que esta é polimórfica, complexa e pluralmente intencionalizada, a escrita de um projecto

educativo de escola/agrupamento é um acto cultural de decifração de crenças, valores e opções colectivamente empreendidas. É por isso que se pode dizer que o documento chamado “projecto educativo de escola” é também um *artefacto cultural*, no sentido antropológico do termo.

A chamada da atenção para as dimensões dinâmicas, praxeológicas (ou activas), políticas e culturais do projecto educativo visa justamente *esclarecer sentidos* num momento em que a ressemantização do campo educativo (Lima, 1995) tem feito emergir versões redutoras, seja das potencialidades de projecto educativo, seja mesmo da autonomia institucional da escola. O campo de possibilidades semânticas em jogo – e a disputa pela hegemonia das interpretações – torna-se particularmente perceptível se atendermos às possibilidades da combinatória entre autonomia e projecto educativo. A articulação positiva e negativamente investida dos dois termos permite-nos encontrar as seguintes combinações possíveis: autonomia de projecto; projecto de autonomia, autonomia sem projecto e projecto sem autonomia. Procuremos esclarecer estas combinatórias, pela ordem inversa da sua apresentação na frase anterior.

O *projecto sem autonomia* é uma expressão apropriada para dar conta de certas formas de desenvolvimento organizacional de escolas que se situam nas margens do sistema educativo, procurando garantir uma autorregulação, apesar da (ou mesmo contra a) sobre-regulação da administração educacional. Nestas circunstâncias, o projecto funciona como um instrumento de experimentação das margens de liberdade que todos os sistemas possuem. Em alguns casos, o projecto pode mesmo assumir um carácter de resistência, seja esta politicamente conotada ou não. É necessário referir aqui que, sendo a autonomia uma relação e tendo vários graus, o projecto educativo pode ser revelador de uma *autonomia construída na prática*, apesar de não ser reconhecida na norma jurídica. O reconhecimento e identificação do projecto educativo das escolas e da sua capacidade de autorregulação, nas condições do sistema educativo centralizado e burocrático que (ainda) possuímos, pode constituir um elemento fundamental da definição e formalização do projecto educativo de escola/agrupamento previsto na legislação actual. Esta é uma impor-

tante oportunidade de aprendizagem organizacional que não deve ser desaproveitada (ver o texto sobre *autonomia e aprendizagem organizacional*).

Autonomia sem projecto é uma contradição nos seus próprios termos. Isso não significa, porém, que esta expressão não tenha uma forte possibilidade de se revelar como apropriada para a realidade actual de muitas escolas portuguesas. A autonomia administrativa, juridicamente consagrada, pode, no plano da acção, não encontrar expressão em projectos educativos verdadeiramente autónomos, seja por efeito de mecanismos mais ou menos subtis e até subliminares de controlo da administração estatal, seja pelos efeitos, porventura muito mais poderosos, da pressão institucionalizadora que se desenvolve numa ideologia mais ou menos difusa sobre os sentidos da educação pública, que se exprime em lugares-comuns muito disseminados e em “projectos educativos” iguais de escola para escola. Neste caso, autonomia formal revela-se como uma efectiva heteronomia simbólica e prática.

Projecto de autonomia, consiste na dimensão política da autorregulação das escolas: Esta expressão ganha tudo se for conjugada no plural. Com efeito, em cada escola ou agrupamento há projectos diferenciados no que consiste aos sentidos e valores políticos e pedagógicos da acção educativa. As escolas, investidas do poder de procurar o seu próprio sentido e de definir as condições de expressão interna das suas várias lógicas de acção educativa, no quadro do projecto educativo democrático definido pelo Estado (que se exprime, nomeadamente, na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo), podem ser comparadas a autênticas *idades educativas* (Derouet, 1995 e Ballion, 1995) Esta imagem tem vindo a ser actualmente muito usada para dar conta da natureza política da decisão educativa em cada escola, mas também do carácter convivencial, urbano e comunicativo das interacções no estabelecimento de ensino. É interessante notar que António Sérgio já falava em cidade educativa (o “município escolar”) no princípio do século. A propriedade da metáfora consiste em que as cidades contêm em si a diversidade, o pluralismo e até a contradição e a conflitualidade interna, mas supõem o acordo

democrático e a participação na decisão colectiva; do mesmo modo, as escolas são cidades educativas na medida em que constroem os seus projectos de autonomia, ao definirem-se como *comunidades educativas* (Sarmiento e Ferreira, 1995).

Autonomia de projecto, finalmente, resume, de modo algo redundante, a ideia de que a autonomia não é uma mera repartição de poderes, sobretudo executivos, entre a administração estatal da educação (aos seus diferentes níveis) e os estabelecimentos de ensino, mas a expressão de uma autorregulação, assente em opções próprias, bem ancoradas num diagnóstico local, que se delinea num itinerário educativo, continuamente autocontrolado e analisado. A autonomia de projecto revela toda a sua importância se se considerar o alcance da empresa a que é chamada a escola pública: a da inclusão plena na cidadania das crianças e dos jovens.

Conclusão

A construção de uma *autonomia de projecto* nos agrupamentos educativos constitui uma possibilidade que a superfície do campo a custo deixa entrever. A constituição dos agrupamentos educativos e a instauração da “autonomia” das escolas tem sido, com efeito, dominada por outra lógica. Aliás, as políticas autonómicas e de territorialização educativa são um terreno onde convergem orientações de sinal contraditório. Será, todavia, profundamente lesivo para a reabilitação da escola pública considerar que essas políticas estão irremediavelmente condenadas a ser subsumidas pela lógica de mercado e pelas concepções neo-liberais dominantes. Se essa orientação está presente e tem a força da sua hegemonia global, ela não é exclusiva: o campo educativo é um terreno particularmente propício ao conflito e ao dissenso, seja nas escolas, seja ainda nas instâncias estatais de decisão política e de regulação. Deste modo, a emergência de uma lógica de desenvolvimento local nas escolas é uma efectiva possibilidade que se coloca aos actores educativos nos seus agrupamentos e territórios educativos.

A distinção entre lógica do mercado e lógica de desenvolvimento local, cívica e comunitária, constitui, neste contexto, um indis-

pensável contributo teórico e prático para a edificação dos agrupamentos educativos, tanto quanto a ruptura com as concepções gerencialistas que a herança de uma administração educacional e burocrática tem aportado aos contextos de acção. Nesse sentido, o desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional nas escolas e agrupamentos e a reestruturação dos serviços da administração estatal da educação, central e desconcentrada, no sentido de adquirirem competências de supervisão e de regulação equitativa, constituem dois factores decisivos para que, na sua conjugação, o *espaço público educativo* possa reencontrar as raízes onde se funda a construção da cidadania.

- Santos, Boaventura de Sousa (1994). *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto. Afrontamento.
- Sarmento, Manuel Jacinto (1997). *Lógicas da Acção. Estudo Organizacional da Escola Primária*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmento, Manuel Jacinto e Ferreira, Fernando Ilídio (1995). "Comunidades Educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional". in A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Eds). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (349-383). Lisboa. AIPELF/AFIRSE.

Referências bibliográficas

- Alves, Natália; Cabrito, Belmiro; Canário, Rui; Gomes, Rui. (1996). *A Escola e o Espaço Local: Políticas e Actores*. Lisboa. IIE.
- Amaro, Rogério Roque (1991). Lógicas de espacialização da economia portuguesa. *Sociologia - Problemas e Práticas*. 10: 161-182.
- Ballion, Robert (1995). *Le Lycée, une Cité à Construire*. Paris. Hachette. (3º ed.).
- Barroso, João (1998). Descentralização e Autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº4 (Nova Série), 32-58.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (Org) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. (pp. 57-85). Lisboa: Educa.
- Charlot, Bernard (1997). Territoire et Inégalités Scolaires. In A. Van-Zanten (Coord.), *La Scolarisation dans les Milieux 'Difficiles' - Politiques, Processus et Pratiques* (pp. 67-81). Paris: INRP.
- Charlot, Bernard (Coord.) (1994). *L'Ecole et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Derouet, Jean-Louis (1995). Le fonctionnement des établissements scolaires en France. un objet scientifique en redéfinition. A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Eds). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (45-65). Lisboa. AIPELF/AFIRSE
- Friedberg, Erhard (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Seuil.
- Giddens, Anthony (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras. Celta Editora
- Henriot-Van Zanten, Agnés (1990). *L'Ecole et l'Espace Local. Les Enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- Lima, Licínio C. (1995). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*. 8(1): 57-71.

A escola, a autonomia e a “territorialização” da acção educativa¹

Rui Canário*

O uso dos conceitos de autonomia e de territorialização é, entre nós, relativamente recente, mas tende, rapidamente, a generalizar-se e a banalizar-se. Para que o seu uso não se converta em abuso, esvaziando estes conceitos de sentido, torna-se útil e necessário fazer algum esforço de elucidação crítica. É esse o objectivo principal deste texto que procura contrariar as perspectivas dominantes (e paralisantes) da “ideologia do consenso”, procurando dar visibilidade a contradições de fundo que atravessam os discursos possíveis sobre esta temática. Se a autonomia e a territorialização forem entendidas como um processo de reforçar a dependência da acção educativa relativamente ao seu *contexto* e, portanto, da sua *singularidade*, então esse processo supõe uma tendencial superação da forma escolar. É neste sentido que procedemos à contraposição entre o que designamos por “territórios educativos” e o que, segundo a política da administração, tende a circunscrever-se a “territórios escolares”. Pretendemos manter-nos dentro dos limites do paradigma escolar ou pretendemos a sua superação crítica? A nosso ver, esta alternativa define as balizas fundamentais de um debate em torno da autonomia e da territorialização da acção educativa.

A escola e a contextualização da acção educativa

Um dos temas recorrentes nos debates sobre a escola é a questão da “preparação para

a vida” ou, noutra versão, a da “ligação da escola à vida”. A pertinência deste tema não pode não deixar de aparecer como um pouco estranha, se pensarmos que os analfabetos, que nunca foram à escola, têm vidas riquíssimas e estão preparadíssimos para a vida, e que, por outro lado, as crianças que chegam à escola já têm seis ou sete anos de vida (para eles é uma eternidade), em que aprenderam imensas coisas e construíram uma visão do mundo. Portanto, esta preocupação aquilo que traduz são algumas das características e limites que são inerentes à forma escolar e ao funcionamento da nossa instituição escolar, nomeadamente o facto de tendencialmente se situarem fora do tempo e do espaço social.

O funcionamento da organização escolar é marcado pela uniformidade, a regularidade e a repetição. É o facto de os fenómenos escolares poderem ser entendidos, justamente, como fenómenos *reversíveis* que se repetem, que têm regularidades, que justifica que sejam observados e estudados do mesmo modo que os físicos clássicos estudavam os movimentos do pêndulo. Reside aqui o principal fundamento para a tentativa histórica de construir uma pedagogia “científica e experimental”, susceptível de conduzir à elaboração de pretensas “leis” da pedagogia.

Ao mesmo tempo que são encarados como fenómenos reversíveis (e, portanto, fora do tempo), os fenómenos escolares gozam, por outro lado, de um estatuto de extraterritorialidade, também estão fora do espaço: ou seja, o lugar onde se concretiza a relação pedagógica não é pensado como um espaço social, mas como um espaço “escolar” definido por uma relação entre um professor e um aluno, ou um grupo de alunos. O número é, aliás, irrelevante desde que a turma seja tratada como uma única entidade.

*Universidade de Lisboa

¹ Este texto corresponde à versão escrita de uma intervenção realizada no Centro de Recursos da Marinha Grande, em 24 de Maio de 1999. Manteve-se, no essencial, o registo oral dessa intervenção.

Colocar a questão da dimensão espacial da educação, corresponde a recolocar os fenómenos educativos e escolares no seu contexto social, encarando-os como marcados pela flecha do tempo, isto é, como fenómenos *irreversíveis*. É a consideração desta irreversibilidade que permite evidenciá-los como fenómenos singulares e fortemente dependentes do contexto. A *singularidade* e a *contextualização* é que constituem os fundamentos de base para pensarmos políticas educativas e escolares que permitam uma outra inscrição espacial das actividades de educação e de formação, que permitam também outras metodologias na abordagem e no estudo desses fenómenos e que permitam ainda pensar, em novos termos, a relação da educação e da escola, com o local. É nesta problemática mais geral que se inscreve a questão da autonomia das escolas e os aspectos, mais particulares, relativos à administração e organização dos sistemas escolares.

Para clarificar esta ideia de espaço educativo é necessário, em primeiro lugar, definir esse espaço e de que forma ele se materializa, e ter uma concepção que ultrapasse em muito as fronteiras do “espaço escolar”, tal como ele é encarado tradicionalmente, ou seja, um espaço “não social”. O modo como nós, de forma dominante, continuamos a conceptualizar os fenómenos educativos e, em particular, os escolares, é tributário daquilo a que alguns autores chamam a “ilusão pedagógica” que consiste em fazer abstracção das condições sociais, quer imediatas (ao nível da sala de aula), quer mais globais, em que se inscreve a relação pedagógica entre o professor e os alunos, dos alunos entre si e dos alunos com o saber, com os manuais, com os programas, etc.

As situações escolares não se desenrolam em nenhum vazio social e, pelo contrário, toda a investigação das últimas décadas em matéria de sociologia, no campo da educação, tem mostrado como uma classe corresponde a uma micro-sociedade que ultrapassa largamente aquilo a que poderíamos chamar as variáveis pedagógicas. E essa micro-sociedade inscreve-se num espaço mais vasto que é o do estabelecimento de ensino, sendo, também ele, para além de um espaço escolar, um espaço social, onde têm lugar muitas outras coisas e mais importantes, que vão dar sentido, que definem, ou

que exercem constrangimentos sobre a relação propriamente pedagógica. Foi por isso que se abandonou a ideia de querer agir exclusivamente no campo pedagógico e se passou a encarar o estabelecimento de ensino como um “meio de vida”, um meio estruturante do conjunto de aprendizagens que os alunos realizam. Esse alargamento ultrapassou as fronteiras físicas da escola. Por isso consideramos, hoje, que a questão das aprendizagens escolares não é dissociável do contexto mais vasto (do ponto de vista social e cultural) em que se inserem os próprios estabelecimentos de ensino e em que coexistem diferentes instituições educativas, para lá das instituições escolares.

É este, a meu ver, o sentido que tem pensar em espaços educativos e distingui-los dos espaços estritamente escolares, o que implica valorizar duas ideias que são, a meu ver, muito importantes para pensar esta questão dos espaços educativos: por um lado, a questão da relação entre a educação e a socialização e, por outro lado, a importância das aprendizagens informais.

Estamos habituados, por tradição, a pensar que situações educativas são sinónimo de situações escolares, logo sinónimo de situações deliberadas, formalizadas, em que há regras explícitas quanto a horários, conteúdos, normas de avaliação, etc... Essas situações são marcadas por relações de hetero-formação entre pessoas que têm uma assimetria em termos de saberes. Ou seja, há alguém que sabe e que ensina aos outros que não sabem. É deste modo que se define a relação clássica professor-aluno. As situações de formação ou de educação com estas características são, de facto, minoritárias, embora tendam a ser dominantes dentro da instituição escolar. As situações escolares são minoritárias na nossa vida e nas aprendizagens que realizamos. O que significa que as situações em que aprendemos através de uma via escolar inserem-se num processo muito mais largo ao longo da vida inteira, que designamos pelo conceito de educação permanente. Este confunde-se com um processo de socialização que não se restringe à idade da infância nem da adolescência, mas que atravessa toda a nossa vida, em diversas instituições, em diversos contextos, em contacto com os mais diferentes parceiros, na nossa vida profissional, na nossa vida pessoal e afectiva.

Este processo largo é um processo de socialização em que as pessoas não são apenas objecto de constrangimentos exteriores, segundo a perspectiva da sociologia clássica de pensador funcionalista, mas são as construtoras, também, da sua própria experiência e portanto, têm um papel *pivot* fundamental nesse processo de socialização e de formação. Por esta razão, quando dizemos que a educação e a formação têm como elemento central o próprio sujeito que aprende, não se trata de uma figura de retórica, mas sim de uma afirmação que tem de ter consequências ao nível das actividades educativas e escolares que nós desenvolvemos, qualquer que seja a idade ou a composição do público.

A socialização é um processo social também marcado pelo constrangimento, no sentido em que corresponde, também, a um processo de adaptação das pessoas à vida social. É esta perspectiva de constrangimento que está presente nas concepções de Durkheim que atribuíam essa função socializadora à escola, entendida como uma socialização sistemática, “metódica”, como ele lhe chamava. Ora, a socialização, enquanto processo largo, multiforme e cobrindo todo o ciclo vital, não pode ser reduzida à vivência escolar, nas suas vertentes formalizadas. Pelo contrário, são os momentos escolares que têm que ser integrados nesta grande matriz, sendo fundamental que nos espaços escolares se esteja atento para tirar partido de todos os aspectos não formais. Isto não significa negar a especificidade da instituição. O que emerge como fundamental é que essa dimensão não formal possa ser tida em conta, para repensar, e enriquecer as situações propriamente escolares. Ou seja, podemos dizer que se pode encarar o processo largo, difuso, multiforme e complexo a que chamamos socialização, como um processo de formação e de educação que não é deliberada. Enquanto que, por outro lado, podemos encarar a educação formal e as situações escolares como momentos deliberados e formais de socialização. A diferença não se exprime, pois, por uma dicotomia ou por uma exclusão, são diferenças de grau, *nuances*, nalguns casos muito difíceis de distinguir. Quer isto dizer que cada vez mais vivemos situações nas escolas que estão a meio caminho entre o formal e o informal, a cuja importância educativa não estamos atentos, que não anali-

samos ou que não temos em conta. É aquilo a que por vezes chamamos “currículo oculto” para designar tudo aquilo que acontece na escola, que tem efeitos, mas não é deliberado, nem “visto”, nem objecto de análise.

Esta maneira de ver remete para a valorização da formação informal, mas a partir da distinção entre aquilo que são as intenções e aquilo que são os efeitos das situações educativas. Para valorizarmos e percebermos a importância estratégica das aprendizagens que são feitas por via não formal, não podemos fazer uma definição das situações educativas a partir das suas intenções, uma vez que em grande parte não são deliberadas. Elas devem ser apreciadas a partir dos seus efeitos. Só esta perspectiva nos permitirá perceber todas as potencialidades educativas que existem no contexto social e escolar e pô-las ao serviço da transformação das situações puramente escolares, as tais formalizadas em que há um programa para cumprir e um professor que dá o programa e que avalia. É deste ponto de vista que faz sentido colocar a hipótese da prioridade estratégica da educação informal.

Do escolar ao educativo

A aprendizagem implica sempre uma tripla relação, com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Estes três aspectos são indissociáveis e é a articulação entre estas três dimensões que dá ou não dá *sentido* às aprendizagens. Só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito, portanto a questão central da escola é a *construção do sentido*. Por esta razão, a escola não se pode preocupar exclusivamente com as questões técnicas e didácticas da aprendizagem formal, nomeadamente em termos de disciplinas, porque a grande questão que está presente nas escolas é a ausência de sentido para o trabalho escolar, não só para os alunos, mas também para os professores. É este o traço essencial da crise de legitimidade da instituição escolar. A inserção social das actividades escolares numa realidade territorial que transcenda as fronteiras escolares constitui um aspecto decisivo para esta construção de sentido. É por este facto que se torna importante saber muito bem com que significado estamos a utilizar o conceito de território, nomeadamente de “território educativo”.

Entre nós, ele tem vindo a ser utilizado, fundamentalmente, como sinónimo de “território escolar”, correspondendo a uma área que os poderes públicos se esforçam por organizar através de uma carta escolar, isto é, através da criação de uma rede pedagógico-administrativa de estabelecimentos de ensino.

É inteiramente pertinente falar de territórios escolares nesta perspectiva, falar de carta escolar e de organização pedagógica e administrativa da rede escolar. Mas o que já não é pertinente, do nosso ponto de vista, é confundir e sobrepôr esta visão pedagógico-administrativa com os conceitos muito mais amplos e ricos de “território educativo” e de “espaço educativo” de que a realidade escolar é, apenas, uma dimensão. É este pendor escolarizante e administrativo que tende a reduzir o processo de territorialização da acção educativa a um processo de reforma dos normativos de gestão dos estabelecimentos de ensino e à produção de “agrupamentos verticais” que muitas escolas são obrigadas a escolher livremente. Confundem-se aqui duas coisas que são igualmente pertinentes, mas que ganham em ser discutidas, pelo menos num primeiro momento, de forma separada. Elas são, por um lado, a dimensão espacial da educação a nível local, e, por outro lado, as questões, muito mais particulares, relativas à administração do sistema escolar, à organização da rede escolar e às formas de governo dos estabelecimentos de ensino.

A chamada “territorialização das políticas educativas”, nos termos em que está a ser conduzida, corre o risco de não corresponder a nenhuma “conquista”, em termos de ganhos de autonomia, por parte das instâncias locais, mas, fundamentalmente, a decisões e a políticas determinadas a nível nacional, que são pretendidas, organizadas, definidas e postas em prática pela administração central. Em matéria de mudanças a metodologia é, em regra, tão ou mais decisiva do que o conteúdo, e aquilo a que continuamos a assistir, na sequência de uma longa tradição nossa, é a de se quererem tomar medidas descentralizadoras e favorecedoras da autonomia a partir de metodologias que são, em si, extremamente centralizadoras. Este paradoxo está, do nosso ponto de vista, presente nas actuais políticas de “territorialização educativa” cujo principal desígnio parece ser de ordem

administrativa: “racionalização” da rede escolar e reformulação dos normativos de gestão das escolas.

A descentralização continua a ser tendencialmente pensada em termos do sistema educativo e escolar, a partir do centro e a partir do interior do sistema escolar. É entendida, portanto, de acordo com as novas missões que são confiadas às escolas e à periferia, e geralmente acompanhada da criação de equipas de missão para controlar aquilo que se vai fazer no terreno, o que é absolutamente contraditório com o desenvolvimento da autonomia. O raciocínio é, fundamentalmente, este: “Como é que vamos conseguir que as escolas e os actores educativos traduzam na acção os objectivos e a racionalidade da administração, consubstanciada nos normativos legais?». Esta metodologia tem efeitos perversos e que se traduzem não por uma descentralização, mas por uma mera desconcentração, ou seja, por um acréscimo de *complicação*. Um processo de efectiva descentralização implica colocar a questão ao contrário, ou seja: como é que as actividades educativas se inscrevem, ou é desejável que se inscrevam espacialmente, ao nível local? Que consequências é que isso tem em termos de administração pública e de funcionamento político? Como é que as escolas se inserem em parcerias e se articulam com outros parceiros que também têm funções educativas? É a partir destas questões que faz sentido repensar o papel da administração central e não fazer ao contrário, ou seja, constituir novos órgãos, que se vêm juntar aos antigos que, em regra, permanecem. É sabido que a tendência de qualquer órgão é justificar a sua existência e quando não lhe dão nada para fazer, normalmente faz propostas, ainda que artificiais e inúteis, para dar conteúdo à sua existência. Esta forma de conceber a descentralização é concomitante com um conceito de autonomia cuja necessidade é defendida pelas piores razões. A pior razão para defender a autonomia é a que se fundamenta no facto de a administração central ser incapaz de governar o sistema porque ele se tornou gigantesco (fenómeno que transcende, contudo, a realidade portuguesa). Aquilo que justifica a autonomia das instituições educativas e a possibilidade de configurar políticas educativas (não apenas escolares, mas educativas) a nível local, é o facto de aí

coexistirem, e só aí poderem ser articuladas, distintas lógicas de acção. Reside aqui a principal justificação para uma outra inscrição espacial das actividades de educação e de formação, o que tem a ver directa e fundamentalmente com o trabalho cognitivo que realizam os alunos. Factores que, muitas vezes, tendemos a dissociar completamente. Queremos ter em conta uma dimensão espacial da educação para permitir que os alunos, os professores, os pais, os outros parceiros, construam, interactivamente, situações educativas pertinentes. É por esta razão que se sustenta a necessidade de existir uma articulação da escola com o contexto social e cultural envolvente: os alunos têm que ser capazes de integrar e relacionar a sua experiência escolar com todas as suas experiências de vida, porque é isso que lhes permite construir um sentido.

É conveniente lembrar que a questão central das transformações a todos os níveis que possamos pensar para o sistema escolar, para o funcionamento das escolas, para a sua articulação, tem que ter como ponto de referência aquilo que nós queremos que os alunos aprendam, como é que pensamos que eles devem aprender e como é que pensamos organizar as suas aprendizagens. Uma resposta a estas questões deverá ter como ponto de partida uma visão que se preocupa com os *problemas que a instituição escolar cria aos alunos* e não com uma *visão dos alunos, enquanto problema*. Só esta inversão de pontos de vista poderá contribuir para uma reinvenção da forma escolar.

Territorialização: duas lógicas

Apesar do aparente “consenso” em torno da “territorialização” das políticas e das práticas educativas, coexistem, de facto, visões muito diferentes e até contraditórias desta questão. A clivagem é particularmente evidente se compararmos os processos e as dinâmicas que têm origem a partir da administração, segundo uma lógica de reforma (mudança instituída), com os processos que no terreno se afirmam a partir da iniciativa de actores locais, segundo uma lógica de inovação (mudança instituinte). Esta clivagem não é nova, nem recente e, de acordo com a nossa experiência directa, remonta já aos conflitos vividos no terreno entre o Projecto Eco e o Pípsse, no fim da década de 80.

Com efeito, as experiências de “territorialização”, entendida esta no sentido de reforçar a dependência da acção educativa em relação ao contexto, ou seja, de produzir um acréscimo de pertinência, correspondem a um capital rico mas tendencialmente ignorado pela Administração. Esta não tem sabido, não tem querido ou simplesmente não lhe é possível aprender com a experiência dos colectivos de acção locais porque nada pode substituir-se-lhes.

Alguns dos projectos a que, por intermédio do Instituto das Comunidades Educativas (ICE), temos estado ligados há mais de dez anos, dizem respeito a questões consideradas como fulcrais para a Administração, tais como: a educação de infância, a rede escolar do 1º ciclo do Ensino Básico, a promoção do sucesso escolar, a intervenção junto de minorias étnicas em situação de “exclusão”. Estes projectos representam iniciativas, certamente imperfeitas e discutíveis, mas indiscutivelmente importantes e em regra pioneiras. A política oficial é cega para com estas e outras experiências de idêntica natureza. Em cada momento começa-se do zero, com base no voluntarismo e na ideia de fazer dos professores a “alavanca” das mudanças impostas de “cima”. Contudo, estamos a falar de projectos conhecidos e documentados de forma acessível: referimo-nos, nomeadamente ao Projecto Eco (Espiney e Canário, 1994); ao Projecto das Escolas Isoladas (Espiney, 1994; Canário, 1996); ao Projecto da Educação de Infância Itinerante e dos CAIC (Montenegro, 1997) e ao Projecto Nómada (Montenegro, 1999).

A política de “territorialização” que vem sendo conduzida pela administração corresponde, no essencial, a um processo de exportação de problemas para a periferia, segundo uma lógica “*gestionária*” que tem como referentes principais as questões da “eficácia” e da “qualidade”. Os projectos que se baseiam em dinâmicas locais, como aquele que referimos privilegiam a questão da “*pertinência*”, ou seja, o ponto de vista e os saberes dos actores locais, sejam eles as crianças, as famílias, os educadores ou os autarcas. Para utilizar a expressão de José Alberto Correia (1999) estamos, no primeiro caso, perante uma *lógica de exterioridade* e, no segundo caso, perante uma *lógica de interpelação*, relativamente ao con-

texto local. É pela ruptura com uma lógica de exterioridade que uma lógica de interpelação pode funcionar de forma mobilizadora em termos de produção de mudanças sociais de sentido democratizante e emancipatório, por contraste com a subordinação funcional da educação a uma racionalidade económica baseada na “mercantilização de tudo” (Wallerstein, 1999).

Esta ruptura supõe, na construção de novas práticas educativas, a capacidade de superar a “forma escolar” e a organização escolar, por oposição às políticas oficiais que permanecem “reféns da forma escolar” (Canário, Alves e Rolo, 1999; Canário, 1999). Supõe também a capacidade de articular a produção de mudanças no campo da educação como modos globais de pensar as grandes questões de sociedade, ou seja, de recolocar a educação no centro do debate filosófico e político. Estes traços estão presentes em muitos projectos de intervenção construídos a partir de dinâmicas e iniciativas locais, nomeadamente naqueles a que fizemos referência.

A tendencial superação da “forma escolar” exprime-se pela tentativa de tomar como ponto de partida estruturante dos processos de aprendizagem a experiência e os saberes dos aprendentes o que implica romper com a visão dos “défices” e enfatizar a importância da construção do sentido, por oposição à definição de pré-requisitos. Isto significa romper com a visão desvalorizada das comunidades e das crianças, presente nas políticas oficiais, e pelo contrário privilegiar a visibilidade dos pontos de vista dos aprendentes. Esta postura implica que os professores possam aprender e formar-se *com* os alunos, ou seja que haja na situação educativa reversibilidade dos papéis (no caso do Projecto Nómada isto corresponde a “tentar ver o mundo com os olhos dos ciganos”). Exprime-se, finalmente pela importância estratégica conferida aos processos de educação não formal, entendidos como matriz e como elemento estruturante da acção educativa. Este ponto de vista traduz-se, em termos de intervenção, pela importância decisiva da animação na construção de dispositivos educativos (é o caso dos “dias diferentes”, no contexto das escolas rurais, ou da “animação de mercados”, no quadro da intervenção junto das comunidades ciganas).

A superação das modalidades históricas (e naturalizadas) da organização escolar é in-

dispensável num processo de contextualização da acção educativa, na medida em que só essa superação poderá permitir construir respostas adequadas à diversidade. A organização escolar que conhecemos serviu precisamente o contrário, a homogeneidade e a organização do trabalho didáctico em função do “aluno médio”. Uma outra concepção dos espaços escolares e uma outra relação entre espaços escolares e não escolares constituem a espinha dorsal de projectos como a Educação de Infância Itinerante ou a experiência do Caic do Bairro da Bela Vista (em Setúbal). A construção de outros tempos e outros ritmos é indissociável da dimensão espacial da acção educativa e imprescindível se a “socialização escolar”, ou seja, a transformação das crianças em “alunos” não for encarado como o pré-requisito número um.

Finalmente está em causa a articulação do pensamento sobre a educação com o pensamento sobre as grandes questões de sociedade, quer dizer sobre o nosso devir colectivo. Um projecto como o das Escolas Isoladas deve ser apreciado no contexto da visão que propõe do mundo rural e no modo inovador como articula essa problemática com a construção de práticas educativas alternativas. Um projecto de intervenção como o Nómada ajuda-nos a recolocar na sua verdadeira dimensão societal a questão das minorias étnicas e da “luta contra a exclusão”, propondo uma interpretação em que os ciganos não são um problema menor, nem periférico, nem exterior a nós. São o “nosso” problema, na medida em que exprimem as questões fundamentais da diversidade, da igualdade e da justiça, subjacentes às diferentes formas de racismo. Por fim, o estatuto, comum a estes projectos, que é atribuído aos aprendentes enquanto produtores de saber questiona a natureza do trabalho escolar e, através dele a questão mais vasta de o trabalho poder vir a corresponder a formas de expressão e realização das pessoas em sociedade.

Um olhar retrospectivo sobre a nossa experiência educativa recente mostra que existe um património rico de experiências com o qual é possível aprender para construir respostas educativas contextualizadas, com base na iniciativa e na autonomia locais. Pensar a territorialização a partir das nossas práticas, dos nossos projectos de transformação, dos nossos problemas é possível e potencialmente fecun-

do. Se pensarmos a territorialização da acção educativa a partir das propostas do Ministério receio bem que fiquemos cada vez mais parecidos com ele.

Referências bibliográficas:

- Canário, Rui (1996). Un projet pour les écoles isolées. *Revue internationale d'éducation*, 10, pp. 111-120
- Canário, Rui (1999). *A escola face à exclusão social*. (a publicar)
- Canário, Rui; Alves, Natália e Rolo, Clara (1999). *Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a "igualdade de oportunidades" e a "luta contra a exclusão social"*. (a publicar)
- Correia, José Alberto (1999). Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*, 22, pp. 129-134
- Espiney, Rui e Canário, Rui, orgs. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto Eco (1986-1992). Experiências e reflexões*. Lisboa: IIE.
- Espiney, Rui, org. (1994). *Escolas isoladas em movimento*. Setúbal: ICE.
- Montenegro, Mirna, org. (1997). *Educação de infância e intervenção comunitária*. Setúbal: ICE
- Montenegro, Mirna, org. (1999). *Educação e ciganos*. Setúbal: ICE
- Wallerstein, Immanuel (1999). *O capitalismo histórico seguido de A civilização capitalista*. V.N. Gaia: Estratégias Criativas

A Participação da(s) Família(s) na Vida da(s) Escola(s) : perspectivas e realidade

Carlos Brandão*

Interacção Escola-Família: algumas perspectivas

Hoje como ontem, o diálogo entre a escola e a família, quando existe, é frágil e mutável, tem o seu epicentro na escola e caracteriza-se por diferentes graus de dificuldade. Segundo Davies (1989, pp. 37), existem vários factores que têm contribuído para esta situação. Entre os quais se destacam: (a) “a limitação do capital cultural (da família) por referência à cultura da escola”, (b) “os conflitos entre as funções da família e as funções da escola” e (c) “as características organizacionais da escola”.

Durante muito tempo considerou-se que o relacionamento escola-família deveria situar-se, basicamente, no plano dos contactos ocasionais, pouco estruturados e circunscritos a assuntos muito restritos como os resultados académicos dos alunos ou os problemas de comportamentos mais “desviantes”. A partir dos anos sessenta, porém, o debate aprofundou-se e generalizou-se, tendo surgido diferentes perspectivas sobre o assunto em resultado da “crise endémica” da(s) escola(s). Começou então a emergir em alguns países (EUA, p. ex.) um movimento de contestação face ao insucesso da escola, propondo que a família fosse encarada como recurso a potenciar em favor da melhoria dos resultados das aprendizagens (Frost, 1966).

Segundo Davies (1987), a maioria das discussões, acções e propostas actuais no domínio do relacionamento escola-família permite organizar as diferentes actividades de interacção em quatro grande categorias: (a) actividades de co-produção, em que ambas as instituições são

co-responsáveis e desenvolvem de modo partilhado certo tipo de actividades tendo em vista melhorar o aproveitamento escolar; (b) actividades relacionadas com a tomada de decisões, sendo a família um instrumento de poder na escola ao participar em algumas das decisões da instituição, designadamente quando integra órgãos escolares; (c) defesa de interesses e pontos de vista, que inclui, por exemplo, a constituição e a participação em associações específicas como as associações de pais, etc.; e, finalmente, (d) as actividades de livre escolha, que permitem à família fazer vários tipos de opções no que se refere à escolha da escola, de disciplinas, de cursos, etc. Também Epstein (1987) propõe uma categorização das diferentes actividades de interacção escola-família em parte semelhante à anterior. Assim, são apresentados seis níveis de complexidade variada, a saber: (a) apoio dos pais aos filhos em casa, com a participação também da escola e de outras entidades nos casos de famílias com necessidades específicas nos planos material e ou cultural, (b) criação de canais de comunicação escola-família, (c) envolvimento dos pais em actividades da escola, quer em apoio voluntário aos professores, quer participando em reuniões de trabalho na escola ou participando em programas de formação para pais, por exemplo, (d) participação dos pais nas actividades de aprendizagem das crianças em articulação com a escola (trabalhos de casa, apoio a projectos das crianças, etc.), (e) participação dos pais na gestão e administração da escola, quer de forma directa, integrando órgãos internos da instituição, quer em representação de associações de interesses como as associações de pais, finalmente (f) colaboração entre escola e entidades da comunidade, quer em actividades es-

* Prof. Coordenador na ESEP

pecíficas quer na utilização partilhada de recursos e espaços, disponibilizados tanto pela escola como por essas entidades.

Entre as diferentes perspectivas de abordagem do relacionamento escola-família, parece-nos particularmente interessante o modo como Seeley (1983, 1985) equaciona a questão, ao definir o “partenariado” como o modelo mais ajustado para o estabelecimento de uma interacção efectiva, numa óptica de estratégia de acção e de mudança. Segundo o autor, é necessário haver uma mudança de perspectiva e de filosofia no pensamento dominante sobre esta matéria. Uma mudança nos modos tradicionais de relacionamento escola-família, no funcionamento da escola e na definição do papel da família no processo educativo.

Em vez da tradicional perspectiva que considera a escola como prestadora de serviços, dever-se-á desenvolver a ideia da co-responsabilização e da partilha no processo educativo por parte de ambas as instituições, ainda que com papéis distintos e bem definidos de parte a parte. Nas palavras do autor que temos vindo a referenciar, o conceito de partenariado “pode ser sintetizado nos seguintes termos: se pais, professores, alunos e comunidade trabalharem em conjunto, os resultados académicos podem melhorar substancialmente. Inversamente, se eles não o fizerem, esses resultados tenderão a decrescer.” (pp. 10). Apesar desta aparente simplicidade com que o problema é colocado, é necessário ter algum cuidado para se evitarem “simplismos”. Trata-se da facto de uma matéria complexa, porque “Simple não significa necessariamente fácil. Existem sérios obstáculos ao desenvolvimento do partenariado na educação, o principal dos quais vem do modelo dominante de organização e de ensino que se institucionalizou há muitas décadas, e que está profundamente enraizado nas políticas e nas práticas da escola e nos hábitos e atitudes de professores, decisores, pais, alunos, população em geral.” (pp. 10).

O consenso é hoje cada vez maior sobre a necessidade de se introduzirem profundas alterações na forma e na natureza das relações entre escola e família. Montandon et al. (1987), por exemplo, defende que “A partilha de tarefas educativas é o princípio que deve presidir ao relacionamento entre a escola e a família” sob pena desta actividade de interacção perder

todo o sentido. (pp. 14). Também Andrews (1982) se refere ao assunto nos mesmos termos: “(...) há um sentimento crescente de que se as escolas são para servir os alunos que serão os adultos do século vinte e um, então nós devemos mudar a nossa perspectiva racionalista e burocrática sobre a escola para uma perspectiva ecológica, e criar novos vínculos entre escolas, famílias e comunidade (pp. 154).

A defesa de um eco-sistema educativo é partilhada também por Goodlad (1984), ao afirmar que existem duas formas de encarar o papel da escola no contexto de um tal sistema: a primeira é considerar a possibilidade da escola estender os seus serviços para além do seu horário regular de funcionamento, e disponibilizar espaços, serviços e recursos à comunidade. Neste sentido, a escola poderia também ser transformada num centro comunitário ao serviços dos cidadãos; a segunda, diz respeito à institucionalização de dispositivos de cooperação inter-institucional, envolvendo a escola, a família e outros parceiros da comunidade, sem subverter a natureza básica da escola de modo a que ela continue a assegurar as suas funções essenciais, nos domínios da formação, informação e educação de crianças e jovens, num quadro de articulação horizontal com as mais diversas entidades da comunidade.

No mundo actual, lato senso, reconhece-se que cada vez mais as tarefas educativas se repartem por várias organizações e instituições, sendo a escola uma das mais importantes. O que hoje temos é “uma ecologia de instituições educativas - escola, família, media, museus, bibliotecas, empresas e muitas mais.” (Goodlad, 1984, pp. 181).

Se encararmos a interacção escola-família numa perspectiva de “partenariado” como a define Seeley (1985), a qual, por seu lado, se desenvolve num contexto “ecológico” conforme explicita Goodlad (1984), então resta-nos concluir que as actividades educativas desenvolvidas na escola e fora dela devem ser articuladas, a família e a escola devem ser co-responsáveis nesse processo e este deverá pautar-se preferencialmente pela continuidade e consistência.

As perspectivas até aqui explicitadas assentam, basicamente, em três grandes pressupostos: (a) a educação de crianças e jovens é, por natureza, um processo global, cooperativo

e partilhado; (b) a co-responsabilização de pais e professores no processo de educação dos filhos/alunos constitui um princípio e uma obrigação a observar; e (c) a continuidade funcional escola-família deve ser assegurada por mecanismos e processos de trabalho adequados (Andrews, 1982, Seeley, 1985). É a assumpção destes pressupostos que permite reequacionar de outro modo o problema da participação da família na vida da escola, com todas as implicações daí decorrentes. Por exemplo, a descontinuidade entre escola e família é um dos pontos de fractura nas relações inter-institucionais, que só pode ser superado com intervenções de carácter global e integrado, com o envolvimento e participação da família, e institucionalizando modalidades de trabalho que passam pelo “partenariado”.

No entanto, o desenvolvimento de um modelo de “partenariado”, num contexto marcado pela burocratização, governamentalização e profissionalização das escolas torna a tarefa mais difícil e exige a escolha acertada de pontos de entrada sob pena da sua rejeição mais ou menos passiva (Seeley, 1985). O vector comunicação/informação pode ser um desses pontos de entrada, não obstante as dificuldades actuais caracterizadas por ambiguidades várias, diferenças de linguagens e recriminações mútuas. (Perrenoud, 1987). Neste domínio podemos inventariar vários dispositivos e meios, como os contactos ocasionais tradicionais (reuniões, recepção de pais, etc.), as actividades recreativas em momentos particulares (festividades, p. ex.), a correspondência periódica, o contacto telefónico, a realização de actividades sócio-culturais com a participação de pais, o jornal escolar como espaço de participação, etc.

As diferentes perspectivas e tipologias de relacionamento escola-família - quer as que acabamos de apresentar quer muitas outras que não interessa agora abordar -, apesar das naturais diferenças que as tipificam e as distinguem umas das outras, apresentam também traços comuns, que podemos categorizar em três domínios: (a) o do apoio parental, (b) o da comunicação/informação e (c) o da capacidade de decisão da(s) família(s). A análise das múltiplas tipologias classificatórias existentes, levamos a concluir que o relacionamento escola-família pode assumir diferentes formas e pode ser organizado hierarquicamente segundo o grau

de complexidade das actividades desenvolvidas pelos actores. O que mais distingue os autores, porém, é o ângulo por que abordam o problema: uns concentram-se mais sobre questões do processo relacional enquanto outros se centram sobretudo na natureza das actividades desenvolvidas.

Concluimos esta apresentação citando Macbeth (1989, pp. 33), que afirma: (...) nos anos sessenta os pais eram solicitados a ajudar e a encorajar os seus filhos no processo de ensino/aprendizagem; na década de setenta a questão foi vagamente colocada no plano da complementaridade entre a família e a escola; e nos anos oitenta propôs-se que os professores estabelecessem uma colaboração estreita com a família no sentido de levar os pais a interessarem-se pelos problemas da escola bem como pelas actividades escolares dos filhos.” E podemos nós acrescentar que a partir da década de noventa opera-se porventura uma das mais importantes mudanças: não basta colaborar “estritamente”, é preciso conceber estratégias globais de acção e de intervenção que envolvam a escola, a família e a comunidade num sistema coerente, assentes em princípios e concretizadas por dispositivos que assegurem a continuidade do relacionamento.

Relacionamento Escola-Família: alguns dados

Perante as dificuldades que se colocam à participação da família na escola, reconhecidas por vários estudiosos, importa diagnosticar os principais obstáculos a essa participação, sejam eles exógenos ou endógenos à instituição escolar, evitando assim, tanto quanto possível, alimentar uma visão idílica do problema, porque quaisquer que sejam os mecanismos de relacionamento que se consigam institucionalizar, “(...) as relações pais-escola são por natureza conflituais (...)”. Segundo Ballion (1982), “Podemos encontrar três razões para esse antagonismo: os professores estão em competição com os pais no seu papel de educadores; eles estão mal preparados para qualquer confrontação com a família e recusam ser presa do sistema educativo.” (p. 175). A este propósito, Stallworth (1982) considera que “Apesar da publicação de muitos artigos e estudos que concluem que o envolvimento parental proporcio-

na benefícios inegáveis, isso ainda não se traduziu em práticas consequentes nas escolas. Por isso, um número razoável de investigadores tem procurado conhecer as principais barreiras que impedem o envolvimento parental.”

Entre nós já se tem feito alguma investigação neste domínio, pese embora o reduzido número de estudos e de investigadores que se têm dedicado ao assunto.

Num estudo feito em Portugal sob a orientação de Davies (1989), concluiu-se que existem diferentes e variados factores que impedem a participação da(s) família(s) na(s) escola(s). Entre eles estão: (a) a indiferença e distância cultural da família relativamente à escola, (b) baixas expectativas dos professores em relação aos estratos mais baixos da população, (c) incompatibilidade entre os horários da escola e os das famílias, (d) aceitação passiva pelas famílias das funções tradicionais da escola. Tratando-se embora de um estudo exploratório, é de realçar que foi o primeiro a realizar-se entre nós, pelo menos com carácter nacional. Ainda assim os resultados estão próximos ou corroboram mesmo outros estudos idênticos feitos noutros países. Num outro trabalho conduzido por Marques (1988), que estudou três escolas de diferentes níveis de ensino (1.º ciclo, 2.º ciclo e secundário), com recurso à observação, concluiu-se que existem quatro barreiras ao envolvimento parental na escola (portuguesa): (a) a legislação existente - na altura não se contemplava a participação das famílias em órgãos internos de decisão, (b) a falta de formação dos professores na área do relacionamento escola-família, (c) a tradição centralista da escola em Portugal, que criou “atitudes e hábitos passivos nas famílias e também nos professores”, (d) a falta de formação específica dos directores de turma no domínio da relação escola-família e (e) o limitado número de horas semanais destinadas ao trabalho dos directores de turma.

Nos dois estudos referidos são apontados diversos tipos de factores que impedem o envolvimento e/ou a participação das famílias na escola, quase todos endógenos (relativamente à escola), excepção feita apenas no primeiro trabalho, que identifica barreiras externas mas directa ou indirectamente reportadas também à instituição escolar.

Num estudo mais recente por nós realizado (1992), em que foram estudadas três es-

colas do 2.º Ciclo, os resultados obtidos evidenciaram dois tipos de obstáculos ao relacionamento escola-família: (a) endógenos, isto é, internos à escola e (b) exógenos, ou seja, os que estão para além dela. No primeiro grupo incluem-se: (a) organização e funcionamento da escola, (b) estilo de liderança e de gestão, (c) atitudes dos professores, (d) clima e cultura de escola, (e) mobilidade do corpo docente e (f) estratégias de cooperação escola-família. No segundo, inventariaram-se os seguintes: (a) características das famílias (nos planos sócio-económico e cultural), (b) nível de escolarização dos pais, (c) atitudes da família face à escola e à educação, (d) posicionamento de certos agentes da comunidade (associações, autarquia, etc.) e (e) constrangimentos decorrentes da natureza do sistema educativo (políticas, normativos legais, estatuto profissional dos docentes, etc.).

Particularizando um pouco mais, podemos afirmar que os dados finais deste trabalho apontam para dois tipos de conclusões: umas mais genéricas e outras de carácter mais específico. Assim, entre as primeiras, destacamos: (a) os factores que mais obstaculizam o relacionamento escola-família são predominantemente endógenos à escola, (b) os processos de interacção escola-família são, basicamente, definidos e dominados pela escola e (c) a cooperação escola-família privilegia as componentes informativa e extra-curricular. Entre as conclusões mais particulares citam-se: (a) a estrutura organizacional bem como o modelo de funcionamento de cada escola é um factor de apoio ou de constrangimento ao desenvolvimento do relacionamento escola-família, (b) o estilo de liderança e de gestão de cada escola fomenta ou condiciona o relacionamento com a família, (c) a institucionalização de canais de comunicação escola-família facilita a aproximação e a interacção entre ambas as instituições, (d) a adopção pela escola de uma política de abertura à família e a sua consequente valorização como parceira da organização educativa atenua as dificuldades de relacionamento e facilita a construção de um clima de confiança, (e) as actividades de colaboração estruturadas e planeadas têm maiores probabilidades de sucesso e (f) o projecto educativo de escola é um instrumento fundamental para a construção de uma estratégia consistente de colaboração com a família.

Não obstante as três escolas estudadas dependerem directamente do Ministério da Educação, o qual, basicamente, estabelece as principais políticas, concebe e elabora os currícula, regulamenta os procedimentos, determina e paga os salários, forma, recruta e contrata os professores bem como o pessoal não docente e fiscaliza toda a actividade da escola, o facto é que cada uma delas adoptou(a) padrões e estilos diferenciados no seu funcionamento quotidiano. Por exemplo, enquanto numa das escolas (A) se procurou otimizar os recursos e as potencialidades do sistema e da comunidade local, ultrapassando a mera execução rotineira das actividades prescritas nas políticas, regulamentos e currícula, na outra (B), pelo contrário, instalou-se um estilo de funcionamento rotineiro e, às vezes, até de resistência contra directivas superiores. A terceira escola (C), por seu lado, optou por uma modalidade de funcionamento também rotineira mas, simultaneamente, de aparente disponibilidade à mudança, embora a sua praxis tivesse sido dominada pela acomodação às circunstâncias. Estas diferenças de funcionamento reflectiram-se na forma como as três instituições se relacionaram com a família e nos resultados obtidos com essas actividades de cooperação. As formas mais estruturadas de cooperação ocorreram na escola "A", onde também se obtiveram os resultados mais satisfatórios. O seu estilo de funcionamento, caracterizado pela procura da inovação e da mudança, pela definição de políticas e estratégias de desenvolvimento e pela mobilização dos professores, constituiu um factor facilitador nas actividades de interacção escola-família. Inversamente, nas escolas "B" e "C", embora sobretudo na primeira, o estilo de funcionamento, caracterizado pela acomodação e rotina, pela ausência de políticas e de estratégias de desenvolvimento e pela fraca mobilização dos professores, constituiu um factor de constrangimento às actividades de interacção escola-família.

O estilo de liderança e de gestão em cada uma das escolas foi igualmente diferente. A direcção da escola "A" desenvolveu um estilo de liderança forte, segura, dialogante e participada. O presidente da escola partilhou poderes, responsabilizou professores pelos cargos que exerciam, estabeleceu canais de comunicação horizontal, constituiu equipas de traba-

lho, contribuiu para a existência de uma atmosfera escolar positiva, definiu políticas e estratégias, valorizou e incentivou os professores nas suas actividades e mobilizou o colectivo da organização educativa. No domínio da interacção com a família os dados evidenciaram as vantagens positivas deste estilo: atitudes positivas dos actores envolvidos, apoio da família e da comunidade e desenvolvimento de actividades estruturadas. Na Escola "B" foi adoptado um estilo totalmente diferente: na pessoa da presidente do conselho directivo fomentou-se a conflituosidade interna, centralizaram-se o poder e as responsabilidades, não se valorizaram convenientemente os professores, não se promoveu o trabalho colectivo, não se definiram políticas nem estratégias, não se abriu a escola à família e não se promoveu a inovação. No que se refere ao trabalho de interacção com a família o estilo de gestão da escola "B" teve um impacto negativo: interacções ao nível mais elementar, fraca mobilização de pais e professores, existência de conflitos entre a escola e a família, predominância das actividades dispersas relativamente às estruturadas. Na escola "C", por seu turno, a direcção procurou a colaboração de todos, fomentou o diálogo entre os actores, mas limitou-se, no essencial, a cumprir normas. Fal-taram as iniciativas, as políticas, os projectos, a inovação. O estilo de "low profile" adoptado não mobilizou nem docentes nem pais: sobrepu-saram-se também as actividades de colaboração não estruturadas.

As atitudes dos diferentes actores, no que concerne à escola, aos professores, aos pais, ao Ministério da Educação, ao ensino, às actividades curriculares e não curriculares, aos alunos, à comunidade e à profissão foram igualmente diferentes em cada uma das escolas. Na escola "A", por exemplo, as atitudes foram maioritariamente favoráveis relativamente a quase todos os aspectos citados, excepto quanto ao Ministério, à profissão e à sociedade em geral. Naturalmente que a problemática das atitudes deve ser vista de forma integrada no contexto da organização educativa e da comunidade local. Na escola "B", no entanto, a maioria dos actores demonstrou uma perspectiva negativa face a quase todos os domínios anteriormente referidos, excepto o desempenho dos professores, visto de forma positiva pelos pró-

prios. Na escola “C” a situação foi idêntica à da escola “A”, com atitudes positivas da maioria dos actores face à escola, à família, às actividades, à liderança institucional, aos professores, menos quanto ao Ministério da Educação. Enquanto nas escolas “A” e “C” as perspectivas maioritariamente positivas favoreceram as actividades de colaboração escola-família, na escola “B” sucedeu o inverso: as atitudes desfavoráveis de uma maioria sobre diversos aspectos da escola e da família fomentaram conflitos internos e externos à instituição, e não promoveram a aproximação entre professores e pais.

O domínio da comunicação assumiu-se como um dos factores mais importantes na problemática da interacção escola-família. Na escola “A”, por exemplo, essa comunicação foi mais fluída, aberta e, de certa forma, institucionalizada, o que permitiu um melhor trabalho com os encarregados de educação, principalmente ao nível dos directores de turma, enviando e recebendo periodicamente informação sobre a escola e a família. Na escola “B” tal não sucedeu, o que se reflectiu no nível de cooperação e de relacionamento entre pais e professores: ausência de dados, aparecimento de equívocos, emergência de desentendimentos e de conflitos, instauração de um clima de desconfiança mútua. Na escola “C”, por seu turno, reinou a apatia e a indiferença de parte a parte.

A definição de políticas precisas em relação à família e à comunidade acabaram por ter um impacto positivo no caso da escola “A”. Esta instituição abriu as portas aos pais, manteve um diálogo frequente e permanente, aproveitou as iniciativas da família e encarou-a, de certa forma, como parceira no processo educativo. Este posicionamento facilitou e incrementou o nível de colaboração e de comunicação entre escola e instituição familiar. Ao invés, as escolas “B” e “C” não apresentaram qualquer estratégia definida e clara neste domínio e por isso também tiveram as suas dificuldades no relacionamento com os encarregados de educação.

A estruturação das actividades de colaboração são também um factor de sucesso no processo de colaboração com a família. Foi o que ocorreu na escola “A”: as actividades estruturadas permitiram uma certa continuidade e regularidade e uma maior implicação e

mobilização dos actores. Nas escolas “B” e “C” o impacto de algumas das actividades mais consistentes não foi significativo, por ausência de projecto, de política e de estratégia de acção.

A excessiva mobilidade docente nas três escolas estudadas - muito em particular nas escolas “A” e “C” - foi um factor de constrangimento à implementação de actividades de colaboração com a família: a mudança de uma parte significativa do corpo docente todos os anos condiciona a continuidade dos projectos e das políticas e implica um esforço adicional no princípio de cada ano com vista à integração dos novos professores. Por outro lado, é também um factor de desmotivação para quem anda sempre a mudar de escola e está deslocado da sua residência e distante dos seus familiares. Esta situação teve uma incidência particular nas escolas “A” e “C” e menos na “B”. No entanto, o seu impacto não foi significativo se compararmos as actividades de cooperação escola-família das três escolas: a “A”, com uma mobilidade de cerca de 50%, foi a que apresentou melhores resultados, enquanto na “B”, com a menor taxa de mobilidade, foi a que apresentou os piores resultados. Os resultados sugerem, assim, que a mobilidade pode ser um constrangimento à colaboração em certos contextos mas não foi um factor decisivo no caso da escola “A”.

Quanto à família, os resultados evidenciaram a importância da formação escolar no processo de interacção com a escola: foram as famílias médias mais escolarizadas e mais próximas, portanto, da cultura escolar, que mais colaboravam e mais frequentemente se deslocavam às escolas para dialogar, ajudar ou simplesmente informar-se. O mesmo se pode afirmar relativamente ao estatuto sócio-profissional: as famílias pertencentes aos estratos médio e médio alto, ligadas a profissões liberais (médicos e advogados, p. ex.), à actividade intelectual (professores, nomeadamente), à actividade empresarial (proprietários de pequenas ou médias empresas agrícolas, de estabelecimentos comerciais) ou aos serviços por conta de outrem (funcionários públicos intermédios, empregados bancários) foram as mais intervenientes na escola, informando-se e acompanhando as actividades escolares dos filhos. Esta população era, porém, minoritária no universo das famílias analisadas.

No caso da escola "A", a disponibilidade e abertura de certas instituições e associações da comunidade serviram de motivação e funcionaram como apoio às actividades de colaboração com a família, concebidas e implementadas pela organização educativa. Foi o caso da participação da Autarquia, da Associação de Pais e da Santa Casa da Misericórdia num projecto comum liderado pela escola.

No domínio das políticas de formação de professores, da responsabilidade do Ministério da Educação, que define modelos e modalidades e emprega uma parte significativa dos professores, os dados sugerem que em duas das três escolas investigadas, cerca de 45% dos professores não possuía a formação académica e profissional adequadas, ocupando por isso vagas provisórias. Esta situação implica que todos os anos se proceda à contratação de professores para aquelas vagas, o que gera excessiva mobilidade no interior do sistema - de umas escolas para outras -, sem alteração qualitativa das condições de ensino/aprendizagem, e também de e para o sistema - candidatos que entram e docentes que saem.

Cooperação Escola-Família: meios e estratégias

Segundo os dados obtidos nas três escolas, as actividades de colaboração previamente planeadas e estruturadas são as que, tendencialmente, obtêm maior sucesso. Isto é, as actividades que tenham um programa elaborado a partir de um diagnóstico de situação e de uma avaliação de necessidades, onde constem os objectivos, as estratégias, as actividades, o calendário de execução, a definição de papéis e de responsabilidades dos intervenientes e implique uma avaliação, apresentam, à partida, melhores condições de êxito. Este programa, por seu turno, deve estar enquadrado no projecto educativo de escola, o qual define as orientações de política geral da instituição, traça as grandes finalidades, enumera as principais opções estratégicas e estabelece um dispositivo global de avaliação. O programa de actividades é aqui visto numa perspectiva instrumental e operatória, como meio de melhor concretizar a interacção escola-família.

O relacionamento escola-família deve assentar, por outro lado, em processos claramen-

te identificados e definidos. Incluem-se nesta categoria a comunicação sob todas as formas, o envolvimento e a participação. Os meios de comunicação podem ser os mais simples como os cartões, os postais, as cartas, os telefonemas, os encontros regulares, as visitas domiciliárias ou à escola, até à institucionalização de formas mais complexas como o jornal, a linha telefónica de atendimento permanente, a correspondência regular, etc. O envolvimento supõe a colaboração da família em actividades curriculares e extra-curriculares, o acompanhamento das actividades escolares do aluno em casa, a colaboração em projectos da escola, etc. A participação implica a capacidade de intervenção da família na definição de políticas da escola e na tomada de decisão em aspectos de funcionamento e organização da instituição educativa. As finalidades dos programas de cooperação visam dois destinatários principais: (a) os alunos e (b) as instituições escolar e familiar. Para os alunos pretende-se que as actividades de colaboração contribuam para a melhoria das suas aprendizagens e para a sua formação integral. Para a família e para a escola, pretende-se que essas actividades promovam a aproximação e a interacção entre ambas, proporcionem apoios mútuos, conduzam à partilha de responsabilidades e contribuam para a resolução eficaz dos problemas. Relativamente ao impacto global da cooperação, considera-se que a sua incidência recai predominantemente sobre o aproveitamento escolar, o funcionamento da escola e as atitudes dos actores.

Tendo por referência as principais conclusões do estudo que temos vindo a citar, importa agora equacionar um conjunto de medidas, umas de carácter mais genérico aplicáveis ao sistema educativo, e outras de âmbito mais restrito, passíveis de implementação no plano da escola.

Segundo estudos de vários autores (Davies, 1989; Epstein, 1987; Andrews, 1982; Goodlad, 1984; Bronfenbrenner, 1974), uma das grandes dificuldades no domínio do relacionamento com a comunidade é a distância cultural e a diferença de valores entre a escola e as famílias dos estratos económico-sociais mais desfavorecidos e nalguns casos a situação de pobreza em que vivem algumas famílias. A implementação de programas de apoio e acompanhamento a essas famílias, que incluem

actividades de alfabetização, cursos de formação para completamento da escolaridade obrigatória, acções de formação sobre higiene, alimentação, apoio social e médico e, em casos extremos, apoio económico-financeiro, designadamente na aquisição de livros e de material didáctico, podem ter efeitos benéficos quer no plano da vida diária da família e nos resultados das aprendizagens dos alunos, quer no plano do relacionamento com a escola.

Também no domínio da formação de professores é necessário intervir, incluindo nos programas de formação, por exemplo, uma componente que contemple a problemática do relacionamento com a comunidade, com a família e com os pais. No contexto actual verifica-se que uma parte significativa dos professores tem dificuldades em lidar com as famílias, sobretudo com as pertencentes aos estratos socio-económicos mais desfavorecidos, cuja cultura e linguagem estão distantes da escola formal.

No plano curricular é também possível intervir, regionalizando e descentralizando parcialmente a concepção e a elaboração do currículo por forma a que cada escola ou grupo de escolas associadas os elaborem segundo critérios nacionais mínimos e uniformes, definidos pelo Ministério da Educação. Sendo o currículo um instrumento estratégico da escola, é incongruente que o processo da sua construção esteja separado do da gestão e aplicação. Os responsáveis pela sua gestão, que são os professores, que praticamente não são ouvidos nem participam de forma decisiva na elaboração do currículo que vão aplicar colocam-se geralmente numa posição de resistência e de contestação. Basta assistir às reuniões dos conselhos de grupo ou dos conselhos de turma, onde as críticas aos programas das disciplinas são extensas e severas. A descentralização do processo de elaboração do currículo, atribuindo maior autonomia e responsabilidade à escola, pode ajudar a vencer alguns obstáculos no plano da gestão curricular e criar um espaço de autonomia para o planeamento de actividades de colaboração com a família, integradas no currículo formal.

No plano da(s) escola(s) devem ser tomadas medidas de política educativa geral e de gestão e administração correntes. Quanto às primeiras, é necessário que a escola tenha um projecto educativo próprio, ou que ela própria

se constitua e se assuma como um projecto colectivo de professores, alunos e pais. O projecto educativo deverá ser o resultado de um processo mais ou menos demorado que implique debates internos, negociações e compromissos, com a participação dos professores e da comunidade. O projecto educativo de escola será, simultaneamente, um plano de intenções mas também um instrumento de concretização de actividades, segundo princípios e estratégias previamente definidos e aceites pelos intervenientes. Ainda relativamente às medidas de política educativa, é imprescindível que a direcção da escola defina uma estratégia de relacionamento com a família e com a comunidade: política de porta aberta aos agentes exteriores, política de partilha de recursos com a comunidade, política de parceria com a família.

Por outro lado, no plano da gestão e da administração correntes, devem ser tomadas medidas que optimizem as estruturas internas da escola, que mobilizem os professores e os pais, que fomentem uma atmosfera escolar positiva. O cargo de director de turma, por exemplo, deve ser optimizado numa perspectiva pedagógico-científica e desvalorizada a sua vertente administrativa, o que permitiria facilitar e rendibilizar as interações com a família. A atribuição deste cargo deve obedecer a critérios rigorosos de natureza científica, pedagógica e psicológica e não a meros princípios administrativos e de oportunidade como acontece na generalidade dos casos. O conselho pedagógico deve assumir uma liderança forte na condução das actividades pedagógico-didácticas da escola e preparar planos de acção no domínio do relacionamento com a família, que podem contemplar reuniões periódicas com os pais, conferências e debates com diferentes agentes da comunidade, cursos de formação para pais, criação de sistemas de comunicação regular entre a escola e a família, desenvolvimento de projectos que envolvam igualmente a família, directa ou indirectamente. Também as outras estruturas intermédias da escola, como os conselhos de turma e os conselhos de grupo, devem elaborar e propor ao conselho pedagógico medidas de acção e de intervenção junto da família, como o convite a pais para virem à escola demonstrar as suas competências em áreas específicas, em articulação com o currículo for-

mal, ou o convite à família para participar na preparação e execução de festividades, visitas de estudo ou projectos diversos que a escola queira desenvolver. A liderança educativa na escola é um instrumento central no relacionamento com a família. Uma liderança forte, aceite, competente e eficaz pode contribuir, decisivamente, para o êxito das actividades de colaboração com a família. Em primeiro lugar porque é uma liderança com projecto, com estratégia e com objectivos. Depois porque é capaz de negociar, estabelecer compromissos, dialogar e afirmar-se sem autoritarismo. Na escola "A" este aspecto foi o que mais se evidenciou e mais contribuiu para o êxito parcial de algumas das actividades desenvolvidas com a comunidade e com a família. Em terceiro lugar uma liderança segura e firme é mobilizadora e serve de catalizador para os professores, alunos, funcionários e encarregados de educação no desenvolvimento das suas actividades. Finalmente ainda, gera entusiasmo, implica os actores e fomenta a inovação.

- Seeley, D. (1985). *Education Through Partnership*. Washington: American Enterprise Institute.
- Stallworth, J. T. (Ed.). (1982). *Identifying Barriers to Parent Involvement in the Schools: A Survey of Educators*. New York: Southwest Educational Development Laboratory.

Referências bibliográficas

- Andrews, P. (1982). *What Every Parent Wants to Know*. *Childhood Education*, 52 (6), 304-305.
- Ballion, R. (1982). *Les Consommateurs d'École*. Paris: Stock/Laurence Pernoud.
- Brönfenbrenner, U. (1974). *Is Early Intervention Effective?* *Day Care and Early Intervention*, 2 (11), 14-18.
- Davies, D. (1987). *Parent Involvement in the Public Schools: Opportunities for Administrators*. *Education and Urban Society*, 19 (2), 147-163.
- Davies, D. (Ed.). (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal - Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- Epstein, J. L. (1987). *What Principals Should Know About Parent Involvement*. *Principal*, January, 6-9.
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School - Prospects for the Future*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Macbeth, A. (1989). *Involving Parents - Effective Parent - Teacher Relations*. Oxford: Heinemann Educational.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). *Entre Parents et Enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Editions Peter Lang.
- Seeley, D. (1983). *Home - School - Community Partnership as an Educational Reform Strategy*. Flint: ERIC n°. ED 252641.

A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas

Natércio Afonso*

O argumento principal deste texto é o de que a promoção da autonomia das escolas públicas e a intensificação da avaliação da qualidade do seu desempenho organizacional constituem duas linhas complementares das políticas públicas nas áreas sociais, caracterizadas pela tentativa de reconfigurar os papéis dos diversos níveis da administração pública, num contexto global marcado pelo deficit de governabilidade da burocracia estatal, e pela consequente crise de legitimidade do próprio Estado. Em consequência, a pressão destas linhas de política sobre o funcionamento das escolas tende a criar um novo contexto para a gestão escolar, fazendo ressaltar a necessidade de uma visão estratégica ao serviço do interesse público, e desocultando o pouco subtil jogo do poder que tem sustentado a auto-gestão burocrática de raiz corporativa.

Em primeiro lugar, procede-se à delimitação e aprofundamento do conceito de autonomia, a partir do entendimento da escola como uma organização. Numa segunda parte, procede-se ao enquadramento das políticas de expansão da autonomia no âmbito da já referida crise de governabilidade do Estado, mobilizando-se dois eixos de análise complementares. Por um lado, recorre-se à análise dos problemas decorrentes da crescente complexidade das sociedades ocidentais e da consequente diversificação das políticas públicas. Por outro lado, salienta-se a especificidade da situação portuguesa, onde a administração educativa do Estado, tradicionalmente muito centralizada, rotineira, distante e ineficaz, tem vindo a gerir cada vez com mais dificuldades, a expansão da escola de massas, a qual, embora tardia, nem por isso tem

sido menos contraditória e explosiva. Em terceiro lugar, relaciona-se a promoção da autonomia com as pressões para a avaliação do desempenho das escolas, no quadro mais geral de expansão da vigilância pública sobre a qualidade do desempenho dos serviços públicos, num contexto marcado simultaneamente pela descredibilização do Estado e pela expansão das iniciativas públicas não estatais de que são exemplo as associações de defesa dos consumidores, de defesa ambiental e, em geral, as Organizações Não Governamentais (ONGs).

Autonomia: a gestão das dependências

Neste primeira parte, propõe-se uma definição ampla do conceito de autonomia, desenvolve-se uma análise da sua aplicação à realidade organizacional das escolas públicas, e caracterizam-se as políticas de promoção de autonomia, no que respeita aos respectivos campos, magnitude e modalidades.

O conceito de autonomia

Neste texto, o ponto de partida para a abordagem do conceito de autonomia é o da consideração da escola como uma organização, numa perspectiva de análise estratégica. Significa isto que se aborda a organização escola a partir da acção dos actores sociais que lhe dão consistência. Na realidade, são as interacções mútuas destes actores, na prossecução de interesses próprios e estratégias específicas, que dão origem a uma estrutura social singular, uma organização escolar concreta. Por seu lado, esta estrutura delimita um contexto para as interacções dos actores, dando origem a regularidades relacionais em permanente transfor-

*Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade de Lisboa

mação. Assim, uma escola é uma realidade socialmente construída, a partir da acção dos actores sociais envolvidos, definindo desse modo um contexto em contínua reconstrução, um espaço de afrontamento e negociação (explícita ou latente), de conflito e de cooperação (formal e informal). Sendo ao mesmo tempo resultante e estruturante da acção, a organização escola é um locus de produção e de reprodução de finalidades formais, de políticas internas e de relação com o exterior, de procedimentos padronizados, de afinidades, cumplicidades e antagonismos, ou seja, a escola, cada escola, produz e reproduz um espaço identitário, uma cultura organizacional específica.

Do que fica dito decorre uma primeira consequência no que respeita à questão da autonomia. Com efeito, as escolas (todas as escolas), enquanto organizações, são necessariamente e intrinsecamente autónomas, na medida em que o atributo da autonomia faz parte do próprio conceito de organização. Uma escola é um contexto da acção estruturado e reestruturado pela própria acção, delimitador de um espaço social, físico e psicológico (o território), face ao exterior (ambiente ou meio), e de uma fronteira que é simultaneamente barreira de isolamento e canal de comunicação, um espaço onde se estrutura uma identidade, um sentido de pertença, a distinção fundamental entre o “nós” e os “outros”.

A delimitação do território organizacional é maleável e define-se fundamentalmente nos planos simbólico e abstracto. Para os actores, e de modo diferente para cada um deles, a escola é muito mais do que o espaço físico e a relação pedagógica. A escola abrange uma grande multiplicidade de actores, de relações, de vivências, cujo dinamismo é fonte de maleabilidade e justifica a plasticidade da própria organização, tal como é construída e reconstruída pelos actores. Assim, por exemplo, o modo como os pais e encarregados de educação são percebidos pelos professores pode colocá-los no exterior da escola como “clientes”, ou no interior da escola como “parceiros”, com as conseqüentes reconfigurações das legitimidades, do jogo político e do próprio território organizacional.

A especificidade e identidade de cada escola dependem pois das dinâmicas internas, mas também das relações com o exterior. Na

verdade, a escola é simultaneamente receptora e geradora de “mensagens”, de influências, de pressões, recebidas do exterior e enviadas para o exterior. Estas transacções inserem-se no processo de permanente reconstrução dos contextos e das práticas organizacionais, fazendo com que a escola mantenha com o ambiente exterior uma articulação ao mesmo tempo complexa e flexível. Deste modo, por mais intensas que sejam as dependências de uma escola, o seu funcionamento nunca é uma resposta mecânica, automática e completamente previsível em relação aos estímulos vindos do exterior. Esta capacidade de gerir as relações com o exterior, e a conseqüente imprevisibilidade relativa do seu funcionamento constituem justamente a raiz da autonomia intrínseca da organização escola.

Conclui-se portanto que a autonomia da escola é constitutiva da própria realidade organizacional e resulta da irreduzível capacidade de gerir as relações com o exterior, e de produzir internamente uma identidade. Deste modo, porque são organizações, todas as escolas são autónomas. Em termos analíticos, do que se trata é de caracterizar a substância e a amplitude dessa autonomia.

A gestão das dependências

No contexto teórico que acima se enunciou, o conceito de autonomia surge associado ao conceito de dependência. As relações da escola com o exterior definem uma teia de dependências múltiplas, configurando articulações cuja maleabilidade é a expressão da autonomia. Assim, gerir a autonomia significa gerir as dependências. Quando maior for a capacidade de uma escola para definir os termos das dependências com que se articula com o exterior, maior será a sua autonomia.

A multiplicidade e variedade destas dependências aconselha algum esforço de organização e categorização. No que respeita às escolas públicas, podem definir-se quatro tipos de dependências que enquadram quatro possíveis planos de análise da sua autonomia.

Em primeiro lugar, existem as dependências de teor político, técnico e pedagógico, referenciadas fundamentalmente às relações com o Estado através da administração educativa, mas que envolvem também outras instâncias como, por exemplo, as instituições

de formação, nomeadamente de docentes, e ainda as associações profissionais e os sindicatos. No plano político, a dependência face à administração educativa expressa o exercício do poder de tutela do Estado sobre o serviço público de educação, e abrange igualmente todas as escolas, quer públicas, quer privadas. O seu conteúdo centra-se na imposição de princípios e valores fundamentais estabelecidos na Constituição e nas leis, e expressa-se em normativos de carácter técnico e pedagógico que as escolas devem respeitar. Contudo, outros factores de dependência técnica e pedagógica são veiculados pelas universidades e escolas de educação, já que, através da formação inicial e contínua de docentes, é exercida influência sobre os discursos e as práticas dos professores, e por essa via, sobre a estrutura e o funcionamento da escola. Do mesmo modo, as associações profissionais e os sindicatos exercem influência sobre a escola, quer directamente sobre os seus associados e simpatizantes, quer indirectamente através de negociações, acordos e contratos estabelecidos com os órgãos de tutela política, sobre matérias relevantes para o funcionamento da escola (dispositivos de gestão, horários, gestão de carreiras, questões curriculares, etc.).

A gestão destas dependências marca diferentes níveis de autonomia da escola. No plano político, podem definir-se linhas de crescente autonomia, da regulamentação apertada à desregulamentação, da fiscalização burocrática à avaliação do desempenho. Nas relações de tipo técnico e pedagógico, as dependências podem variar a partir de um polo marcado pelo isolamento, apego a rotinas e resistência à inovação, o que configura uma situação de maior autonomia, até ao polo oposto, de grande abertura e permeabilidade às influências inovadoras, situação que assim se caracteriza como expressão de um nível mais reduzido de autonomia.

As relações de dependência de natureza jurídica, administrativa e financeira estabelecem-se com os serviços da administração educativa, na medida em que, em Portugal, as escolas públicas estão sob administração directa do Governo, através do Ministério da Educação. O peso desta tradição de governamentalização da administração da escolas públicas é tão dominante na sociedade portu-
guesa que chega a ser “naturalizada”, isto é, por escola pública entende-se a escola do Estado, administrada directamente pelo Ministério da Educação, não se concebendo outras configurações de âmbito igualmente público. Neste plano, as relações de dependência centram-se na tensão entre a intervenção da administração educativa na gestão operacional da escola, através da provisão de recursos e da produção de normativos e de directivas avulsas, e a capacidade da escola para reformular esses inputs, em função das lógicas de funcionamento dominantes no seu interior. Quanto maior for a margem de manobra adquirida neste processo de reconversão, maior será a autonomia da escola.

A dependência da escola face à comunidade e à opinião pública manifesta-se através da produção de uma imagem pública da escola, e do questionamento sobre o seu funcionamento. Estes processos de controlo social sobre a escola são veiculados pelos media nacionais e locais através de notícias e reportagens, que, pela própria natureza da sua função, se centram geralmente em problemas, conflitos e disfunções. Outra fonte de controlo social reside na acção de “opinion makers” que, representando sectores com prestígio e poder (a nível nacional, os intelectuais, o mundo empresarial; a nível local, os notáveis, as “forças vivas”) veiculam atitudes, produzem juízos de avaliação e promovem expectativas de desempenho com impacto mais ou menos significativo no quotidiano da escola. No plano local, a imagem pública da escola, e portanto as expectativas sobre o seu funcionamento são influenciadas por factores como a tradição (a escola secundária prestigiada que foi o antigo liceu da cidade; a escola do 1º ciclo do ensino básico situada na periferia, frequentada maioritariamente por crianças de meios sociais marginalizados e excluídos), ou por incidentes críticos com impacto na opinião pública (situações de violência, de vandalismo, de consumo de droga, etc).

Perante a pressão do controlo social, a gestão da autonomia situa-se entre dois polos opostos que marcam também duas formas antagónicas de conceber a escola pública. Por um lado, a reacção perante tal pressão pode reforçar o entendimento da escola como um “serviço do Estado”, fechada e deliberadamente alheia ao escrutínio público, onde só se assume

o dever de prestação de contas em relação à administração educativa. No polo oposto, surge a escola entendida como um serviço público, ou seja, “do público” e não do Estado, com abertura, transparência e gestão pró-activa da imagem pública, e receptividade às necessidades e interesses dos destinatários do serviço. No primeiro caso, assume-se uma atitude de maior autonomia, através da negação da própria dependência perante a comunidade, enquanto que no segundo caso, aceitando-se a dependência, se reconhece menor autonomia, para, a partir daí, se procurar gerir a relação e condicionar o teor da pressão social.

Finalmente, um quarto tipo de dependência resulta das relações com o mercado, na medida em que as escolas são simultaneamente fornecedoras e consumidoras de bens ou serviços. No plano da oferta, o provimento do serviço público de educação surge frequentemente associado à prestação de serviços complementares, nomeadamente ao nível da restauração, da cafetaria, da papelaria, ou periféricos (aluguer de instalações). No plano da procura, a relação com o mercado tem como exemplo mais significativo a utilização de materiais pedagógicos, nomeadamente os manuais escolares, não só pelo volume financeiro movimentado em cada ano escolar, como pelo facto de a maioria dos respectivos autores serem eles próprios professores das escolas. Nesta relação de dependência, a gestão da autonomia pode conceber-se também como uma tensão entre dois polos. Por um lado, a procura de mais autonomia pode passar pela opção de dispensar o uso dos manuais escolares disponibilizados pelo mercado, substituindo-os pela utilização de materiais pedagógicos elaborados internamente, assim como pela opção de assegurar internamente a prestação dos serviços complementares. Pelo contrário, o uso habitual e generalizado de manuais escolares, e o recurso ao “out-sourcing” na provisão dos serviços complementares configura uma opção de maior dependência e menor autonomia face ao mercado.

Em conclusão, a análise destes diversos tipos de dependência da escola pública mostra que o conceito de autonomia recobre realidades muito diferentes e até contraditórias no que se refere às práticas de gestão mais generalizadas, não podendo assim ser transformado numa mera receita política. Com efeito, não parece

evidente que a expansão da autonomia da escola represente necessariamente um benefício acrescido em termos da prestação do serviço de educação.

A promoção da autonomia

Efectuada esta panorâmica geral sobre as dependências da escola pública, restringe-se agora a análise do conceito de autonomia às relações com a burocracia da administração educativa.

Como já foi referido, estas relações assumem uma dupla dimensão política e administrativa. A relação política consiste no exercício da tutela do Estado sobre a provisão do serviço de educação, abrange escolas públicas e privadas e concretiza-se nomeadamente pela fixação de normas e princípios gerais como, por exemplo, os que estão consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo. A relação administrativa consiste na provisão de recursos e na regulamentação dos dispositivos e procedimentos de gestão que caracterizam um modelo de administração estatal directa. A produção de normativos de gestão sobre a distribuição do serviço docente constitui um exemplo deste tipo de relação.

Na tradição portuguesa caracterizada pela promiscuidade entre o político e o administrativo, é frequente a confusão entre estes dois planos, tanto na produção legislativa e normativa como nas práticas dos actores, sejam os agentes políticos, os dirigentes e técnicos da administração educativa, ou os gestores e professores nas escolas.

Assim, tomando esta dupla dimensão como um todo, definem-se como políticas de promoção da autonomia, as iniciativas que visam aumentar o poder de decisão localizado no interior da escola, por transferência de poder anteriormente localizado num qualquer nível da burocracia da administração educativa.

Esta política de promoção da autonomia pode caracterizar-se em função de três critérios. O primeiro diz respeito ao conteúdo dos poderes de decisão transferidos para a escola. O segundo refere-se à magnitude desses poderes. O terceiro consiste na modalidade dessa transferência, no que diz respeito ao modo como os poderes transferidos serão exercidos no interior da escola (Drury e Levin, 1994).

Quanto ao critério substantivo, os poderes transferidos podem situar-se nos três campos fundamentais da gestão escolar: a gestão orçamental, a gestão de recursos humanos e a gestão do currículo.

No que respeita à magnitude da autonomia, o que está em causa é a consideração do volume de poder de decisão efectivamente transferido.

Assim, no âmbito da gestão orçamental, a variação da dependência depende do modo como é feita a provisão dos recursos financeiros. Uma autonomia alargada pode verificar-se quando tal provisão é efectuada através de uma transferência financeira global, ou por grandes rubricas orçamentais (com base em critérios previamente negociados), podendo depois ser gerida livremente pela escola. Pelo contrário, a autonomia da escola é praticamente nula quando não existe sequer orçamento e as responsabilidades financeiras são directamente assumidas pela burocracia da administração educacional. Entre estes polos podem existir situações intermédias, onde é possível alguma maleabilidade na transferência de verbas entre rubricas, ou na transferência de saldos.

Neste campo, a transferência de poder para a escola não parece que possa ter um impacto significativo, dado o peso esmagador dos encargos fixos com pessoal, e em cuja gestão a escola não tem intervenção. Contudo, em situações de dependência extrema, onde não existam dotações orçamentais, como tem sido o caso dos jardins de infância e das escolas do 1º ciclo do ensino básico, a aquisição de um orçamento e de poder para o gerir, mesmo com as limitações referidas, pode constituir um significativo acréscimo de autonomia formal.

No campo da provisão dos recursos humanos, a magnitude da autonomia pode avaliar-se em relação a duas questões centrais da gestão das carreiras do pessoal docente e não docente: o recrutamento e a progressão. Em ambos os casos podem também identificar-se dois referenciais para avaliação de situações existentes e das perspectivas de evolução. Quanto ao recrutamento, a gestão pode efectuar-se através da realização de concursos documentais nacionais ou regionais, sem intervenção da escola, situação que configura uma total ausência de autonomia. Pelo contrário, se o recrutamento for efectuado localmente pela escola, em

função das necessidades que identifica e de acordo com normativos negociados com a administração educacional, a autonomia ganhará relevo significativo, em função da margem de manobra adquirida na definição do referido normativo.

No que diz respeito à progressão, o critério de análise da autonomia da escola passa também pela consideração de dois polos opostos. Por um lado, a existência de carreiras nacionais muito regulamentadas, centradas na progressão por antiguidade, negociadas no plano político-sindical, e estabelecidas por via de instrumentos legislativos, determina uma situação em que a autonomia da escola é diminuta. Um polo oposto, em que autonomia da escola seria mais alargada, caracterizar-se-ia pela existência de carreiras flexíveis, centradas na promoção por mérito, negociadas a nível local, no quadro de instrumentos legislativos reguladores definidos a nível nacional. A realidade da gestão escolar portuguesa corresponde à primeira situação identificada, pelo que, neste campo, a magnitude da autonomia das escolas públicas é muito reduzida. Apesar de tudo, porém, as escolas públicas mantêm alguma autonomia marginal e informal neste domínio da gestão dos recursos humanos, nomeadamente através da manipulação de incentivos informais, em especial ao nível da distribuição do serviço (distribuição selectiva de tarefas entre os funcionários não-docentes, atribuição selectiva de turmas, disciplinas, anos, cargos, ou “dias livres” entre os professores).

No campo da gestão curricular, podem definir-se níveis sucessivos de intensificação da regulamentação, os quais correspondem a níveis cada vez mais restritivos da autonomia das escolas. Num primeiro plano mais amplo, podem definir-se as finalidades gerais do currículo e as correspondentes grandes áreas disciplinares. Sucessivamente podem impor-se os planos de estudos, a designação das disciplinas, os tempos lectivos numa base semanal, programas nacionais para as disciplinas, com maior ou menor especificação, podendo chegar ao ponto de incluir directivas de natureza metodológica e didáctica.

Na realidade, é esta a formatação nacional da gestão do currículo, definindo-se assim, neste campo, um contexto de reduzida autonomia das escolas. Contudo, existe ainda assim

uma autonomia residual importante, centrada na gestão operacional do currículo, e cujo núcleo central é constituído pelo poder de seleccionar os manuais escolares (poder nada despreciando dada a sua relação com opções de natureza pedagógica, e as implicações de natureza financeira), e pelo controlo fáctico sobre o processo de avaliação dos alunos (dado o peso reduzido dos mecanismos de avaliação externa que se têm reduzido quase exclusivamente aos exames finais do ensino secundário).

Algumas linhas de política educativa desenvolvidas nos últimos anos parecem configurar, ainda que apenas implicitamente, novos polos de desenvolvimento da autonomia no domínio curricular. Tais polos têm-se centrado sobretudo em sectores periféricos ao núcleo duro do currículo (área-escola, apoio pedagógico acrescido, actividades de complemento curricular), mas também, mais recentemente, no próprio núcleo duro do currículo ("currículos alternativos" no ensino básico, gestão flexível do currículo nos ensinos básico e secundário). Contudo, em termos globais, a realidade das escolas portuguesas no campo da gestão curricular, caracteriza-se por um autonomia muito reduzida, dada a formatação tão intensiva do currículo nacional.

Em síntese, no que diz respeito à magnitude da autonomia, o ponto de partida é uma situação de grande dependência, em que a autonomia das escolas se expressa fundamentalmente no plano informal, e em alguns focos isolados, em especial no plano curricular. As políticas de devolução de poderes que começam a ser ensaiadas surgem muito condicionadas por constrangimentos globais que parecem de difícil superação, nomeadamente no plano da gestão dos recursos humanos.

A questão das modalidades constitui o terceiro critério de análise da autonomia, consistindo na consideração da forma como são efectivamente exercidos os poderes transferidos para a escola. A investigação empírica parece ter identificado três modalidades típicas (Drury e Levin, 1994). Numa primeira modalidade, os poderes transferidos para o interior da escola são concentrados na figura de um responsável individual, um director ou gestor. Numa segunda modalidade, os poderes de decisão são atribuídos a órgãos colegiais internos da escola onde os pais e encarregados de edu-

cação e demais representantes comunitários têm uma posição preponderante. Numa terceira modalidade, os poderes transferidos são exercidos por órgãos de gestão de natureza colegial, onde os docentes têm uma posição dominante.

Independentemente das pequenas alterações morfológicas que têm vindo a ser introduzidas, nomeadamente na década de noventa, o dispositivo de gestão escolar dominante em Portugal, desde o 25 de Abril, corresponde a uma matriz auto-gestionária e corporativa (Afonso, 1994). Não se alterando esta matriz, como parece ser o caso, a transferência de poderes a efectuar no quadro da promoção da autonomia corresponderá à terceira modalidade, caracterizada pela eleição de uma estrutura de gestão por um corpo eleitoral maioritariamente constituído por docentes, e pelo controlo docente sobre os órgãos de participação social da escola.

Em conclusão, parece claro que a iniciativa política de promoção da autonomia das escolas públicas se desenvolve no quadro de bloqueamentos estruturais significativos, tanto no que se refere à lógica de funcionamento da administração educativa, como no que diz respeito ao exercício do poder no interior da escola.

A autonomia das escolas públicas e a reestruturação do Estado

A análise do processo de promoção da autonomia formal das escolas públicas revela claramente que se trata de uma iniciativa política do Estado, veiculada através de medidas concretas da administração educativa. Aparentemente não se trata de uma resposta a exigências do público ou de grupos de pressão organizados (por exemplo, sindicatos de professores, autarquias, directores de escolas, instâncias das comunidades locais, etc). Na realidade, o que está em causa nesta situação concreta é um amplo, complexo e demorado processo de reestruturação do Estado, implicando uma reformulação global dos modelos tradicionais de construção das políticas públicas, por forma a dar resposta a problemas críticos de governabilidade do sistema educativo e ao deficit de credibilidade da administração educativa.

Esta crise de legitimidade do Estado-Providência pode ser analisada no plano mais amplo da crescente complexificação das sociedades ocidentais, e no âmbito mais específico da evolução do sistema educativo nacional no contexto de uma administração educativa centralizada.

Complexidade social e diversificação das políticas públicas

Como ponto de partida e seguindo a argumentação de Papadopoulos (1994), adopta-se aqui a perspectiva de Luhmann (1993), segundo a qual a complexidade social é entendida como um limite incontornável à acção do Estado. A explosiva diferenciação funcional que ocorreu no seio das sociedades ocidentais constitui um factor central daquela complexidade: as sociedades são formadas por subsistemas poderosos e hiperestruturados, fechados uns em relação aos outros, e pouco permeáveis às lógicas que lhes sejam alheias. Neste contexto, a acção do Estado é constantemente atravessada pelas contradições resultantes da sobreposição das lógicas dos vários sistemas em funcionamento. A lógica interna de cada sistema baseia-se num código com uma fórmula binária. Por exemplo, o sistema económico funciona numa lógica de rentável/não rentável; o sistema científico funciona numa lógica de verdadeiro/falso; o sistema jurídico funciona numa lógica de legal/ilegal; o sistema educativo funciona numa lógica de sucesso/insucesso; o sistema desportivo funciona numa lógica de vitória/derrota, etc. Assim, cada sistema tende a funcionar de forma a ignorar, contrariando-a, a lógica dos outros sistemas.

Quanto mais complexas se têm tornado as sociedades ocidentais, mais se têm multiplicado estes processos de codificação que funcionam como dispositivos de isolamento entre sistemas, tornando cada vez mais míopes os actores cuja actividade social se inscreve privilegiadamente num deles. Deste modo, a autonomização dos sistemas nas complexas sociedades ocidentais limita as tradicionais pretensões reguladoras do sistema político. Este tende assim a posicionar-se como mais um sistema entre outros, numa relação de horizontalidade. Tal relação é profundamente contraditória com a vocação vertical do siste-

ma político, inscrita na sua lógica interna, enquanto sistema regulador. Em consequência, nas complexas sociedades ocidentais, o sistema político tende a perder a antiga preponderância sobre os outros sistemas, reduzindo-se a sua capacidade de interferir, de modo autoritário, nas suas lógicas de funcionamento, e nos comportamentos dos respectivos agentes.

A complexidade a que acima se referiu revela-se numa tripla dimensão analítica. Por um lado, existe o nível propriamente social: quando se trata de formular uma política, um número considerável de actores, com os seus interesses, as suas prioridades e as suas lógicas específicas, entram em acção em momentos diferentes do processo de tomada de decisão. Trata-se do fenómeno que tem sido designado como de “superpopulação das políticas públicas”.

Por outro lado, há que considerar o nível de complexidade dos problemas, quando um número muito elevado de parâmetros técnicos e sociais deve ser tomado em consideração para a definição de uma política, podendo provocar, no limite, o bloqueamento da decisão por incapacidade de lidar com a complexidade. Tais dificuldades são agravadas pelo facto de a complexidade dos problemas implicar a impossibilidade de raciocinar com base em esquemas de causalidade simples (causa e efeito), implicando o recurso a formas de racionalidade circular de matriz sistémica (Senge, 1990), aumentando deste modo o peso da contingência, do acaso e da incerteza.

Por outro lado, há ainda que ter em conta um nível de complexidade propriamente organizacional. As estruturas de decisão são também cada vez mais complexas, gerando uma situação paradoxal em que a complexidade estrutural imposta pela complexidade do ambiente limita significativamente a própria capacidade de decisão. Isto é, quanto mais complexa se vai tornando a estrutura para captar e compreender problemáticas também mais complexas, mais limitada fica a sua capacidade para tomar decisões. O processo tende a caracterizar-se pela multiplicação de dispositivos de estudos dos problemas (grupos de trabalho, grupos de missão, estudos prévios, reuniões de “brainstorming”), enquanto a formulação das políticas e a sua aplicação tendem a ser protegidas.

A complexidade social assim sumariamente caracterizada tem como consequência necessária a complexificação da acção do Estado, a qual tem vindo a passar pela diversificação e multiplicação dos seus meios de acção, pela pluralização dos registos e reportórios na base do sistema político. Em consequência, verifica-se uma expansão e diversificação do tipo de políticas públicas disponíveis. Às estratégias tradicionais de intervenção “reguladora” do Estado”, centradas na lei, na violência e no mercado, juntam-se agora novas estratégias centradas na gestão da informação, e que passam pela negociação, pela delegação, pela coordenação e pela avaliação. Ao Estado minimalista típico da concepção liberal tradicional, e ao Estado intervencionista na tradição “New Deal” rooseveltiana e social-democrata europeia, começa a contrapor-se um Estado “reflexivo”, centrado naquelas novas estratégias de intervenção, e que alguns autores apelidam de Estado “neo-corporativo” (Papadopoulos, 1994).

Neste contexto, a participação alargada dos actores sociais nos processos legislativos do Estado “reflexivo” assume um relevo central para o sistema político, não tanto como uma exigência “de princípio” decorrente do respeito por uma ideia de aprofundamento da democracia, mas principalmente como um apoio indispensável à governabilidade, em sociedades tão complexas. Nesta perspectiva, as políticas de “diálogo” e de envolvimento dos actores explicitamente assumidas por alguns governos ocidentais, nomeadamente o governo português a partir de 1995, representam algo mais profundo e estratégico do que um mero expediente de marketing eleitoral, reflectindo antes o reconhecimento de novas condições do exercício do poder, e do estatuto do sistema político face aos outros sistemas.

A evolução da política educativa e a autonomia das escolas

No nosso país, a administração da educação concretiza-se no quadro de um sistema centralizado e hiper-regulamentado. A centralização corresponde a uma tradição que é comum a toda a administração pública portuguesa, com profundas raízes na própria construção histórica do Estado, tradição reforçada durante

o Estado Novo, por razões de natureza ideológica e política.

A provisão de recursos humanos através de concursos documentais nacionais, a rígida configuração orçamental da provisão de recursos financeiros, desenvolvida centralmente numa base incrementalista, sem fundamento em opções estratégicas da gestão escolar, e a prescrição de um currículo nacional uniforme, regulamentado até ao nível dos planos de estudo e dos programas das disciplinas, constituem elementos centrais da lógica centralizadora que domina a administração das escolas públicas.

A formatação organizacional intensiva, nomeadamente nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, constitui outro elemento fundamental da lógica centralizadora. Produto da tensão entre as necessidades do controlo burocrático da administração educativa, e as pressões corporativas e auto-gestionárias dos professores, cristalizada num “status-quo” que data de 1976, esta regulamentação intensiva do funcionamento das escolas acabou por se inscrever na sua cultura organizacional, transformando os gestores escolares em executores de uma complexa teia de normativos, sem um projecto coerente e uma visão estratégica que dê sentido aos seus actos de gestão (Afonso, 1994). Na realidade, este processo de hiper-regulamentação é característico da dinâmica política que ocorre no seio das grandes organizações burocráticas, correspondendo a pressões convergentes oriundas do topo da hierarquia e do pessoal, numa lógica de esvaziamento do poder efectivo dos gestores das unidades locais (Crozier, 1963). Nestas organizações, a regulamentação detalhada do funcionamento e a normativização da gestão quotidiana funciona como um colete de forças para os gestores nas suas relações com o pessoal, reduzindo a sua capacidade de decisão, e portanto a sua autonomia face aos interesses do pessoal que formalmente está sob a sua direcção. Assim, mesmo que seja desencadeado pela administração educativa um processo de desregulamentação do funcionamento das escolas, no contexto de uma política de promoção da autonomia, é provável que os professores nas escolas insistam numa regulamentação apertada, que, do seu ponto de vista, os protege de gestores demasiado pro-activos. Quanto menos autonomia, estatuto e poder tiverem os

gestores escolares, menos os professores correrão o risco de se confrontarem, no seio do seu próprio território que é a escola, com estratégias e decisões de gestão contrárias aos seus privilégios enquanto grupo social dominante no interior da organização escolar.

Apesar do discurso retórico sobre a autonomia, desenvolvido desde a década de oitenta, e de algumas iniciativas tímidas sem impacto significativo e logo dissolvidas na lógica de funcionamento dominante da burocracia ministerial e das escolas, a administração da educação permanece fortemente centralizada, e continua a manter uma vocação fundamentalmente regulamentadora na forma como se relaciona com as escolas. Nesta lógica, a escola é entendida e tem funcionado como um serviço periférico do Estado, lugar de execução de políticas definidas centralmente para a prestação do serviço de educação.

O lançamento de grandes reformas globais do sistema educativo, no início dos anos setenta e nos anos oitenta, reforçou o carácter centralista e burocrático da administração da educação. Na realidade, o que era pressuposto em tais reformas era a concepção e desenvolvimento de mudanças, concebidas por peritos ou técnicos especializados, e impostas a partir do topo, numa lógica positivista de experimentação e generalização. Esta abordagem tecnocrática e iluminista da mudança em educação, típica dos países europeus tributários da tradição napoleónica do Estado tentacular, fundamenta-se na ilusão de que as escolas são todas semelhantes, pressupondo-se que o que funciona bem durante a “experiência”, também terá êxito em termos gerais. Para além disso, baseia-se na crença ingénua de que as “reformas” decretadas são efectivamente levadas à prática em cada escola, na forma como foram concebidas, desde que exista o adequado esclarecimento técnico (a miraculosa “formação contínua”, de preferência creditada), e se conquiste a cooperação dos actores através de campanhas de marketing político, centradas no apelo ao “espírito de missão” ou ao “profissionalismo” dos docentes. Finalmente, o que está por detrás desta tecnocracia educativa é o pressuposto de que existe (ou pode ser definida) uma única maneira correcta de ensinar e organizar as escolas, passível de ser transmitida às organizações escolares, e por elas fielmente adoptada.

A lógica de funcionamento deste modelo centralizado e tecnocrata tem vindo a ser progressivamente posta em causa pela escola de massas. A partir dos anos sessenta, e com um atraso significativo em relação à maior parte dos países europeus, assistiu-se em Portugal a uma aceleração do processo de massificação da escola, para além do patamar tradicional da escolaridade elementar. A partir de então, e até aos anos noventa, o fenómeno da “explosão escolar” tornou-se no factor central de todas as políticas educativas.

No plano quantitativo, este processo deu origem a um crescimento vertiginoso do número de alunos, de escolas e de professores, no sub-sistema intermédio entre o ensino básico elementar (os quatro primeiros anos de escolaridade) e o ensino superior. No plano qualitativo, a explosão escolar do pós-primário deu origem a uma complexificação crescente do serviço de educação prestado pelas escolas, forçadas a multiplicarem e a diversificarem a oferta educativa, em função da diversidade da massa estudantil escolarizada, e que antes não frequentava a escola: diversidade social, de habitat, de contexto familiar, e também de carácter étnico e cultural, dado o desenvolvimento da imigração que entretanto começou a ocorrer.

Tendo-se mantido uma lógica de administração centralizada, esta expansão e diversificação da oferta educativa, aliás muito mais imposta pela procura do que favorecida pela oferta, veio a produzir um processo de gigantismo acelerado da burocracia da administração educativa. Este gigantismo tem vindo a levantar crescentes problemas de governabilidade, conduzindo, de facto, a uma efectiva redução da capacidade do Estado para gerir o sistema público de educação.

Por outro lado, a manutenção das escolas públicas sob a administração directa do Estado, através das estruturas executivas do poder central, tem originado, pela própria natureza e urgência das decisões, a prevalência das preocupações quotidianas de administração e gestão operacional das escolas públicas, sobre as questões estratégicas e globais do exercício da tutela política do sector da educação (cuja provisão envolve escolas públicas e privadas). Esta sobrevalorização de uma lógica administrativa envolve a liderança política em processos decisórios de natureza tipicamente

gestionária (negociação de carreiras e de salários, por exemplo), esbatendo a distinção entre administração e tutela política, entre negociação laboral e discussão de políticas públicas. Em consequência, tem-se vindo a verificar uma progressiva dificuldade do Estado na concepção e desenvolvimento estratégico de políticas educativas inovadoras com significativo impacto na melhoria da qualidade do serviço de educação.

Assim, o gigantismo da administração educativa e a prevalência do administrativo sobre o político constituem um verdadeiro risco de “desresponsabilização” do Estado (por omissão resultante da reduzida capacidade de intervenção), deixando a definição das políticas educativas cada vez mais vulnerável à pressão de interesses particulares, nomeadamente de carácter localista ou corporativo. Deste modo, ao contrário do que por vezes se tem afirmado, é a manutenção de uma pesada estrutura burocrática de administração directa das escolas públicas que pode vir a pôr verdadeiramente em risco o sistema público de educação, descredibilizando-o pela imagem da ineficácia e de ausência de prestação de contas (Afonso, 1995).

Ao nível do governo central, a constatação destas dificuldades tem conduzido os decisores políticos ao desenvolvimento de novas estratégias e modelos de intervenção que se traduzem no abandono do autoritarismo reformador de cariz iluminista e tecnocrático, e na tentativa de reconfigurar os papéis das várias instâncias do Estado na administração do sistema educativo. Esta nova abordagem ao modo de fazer política educativa pressupõe uma abordagem estratégica ao funcionamento das organizações escolares, concebidas como “sistemas de acção concreta” (Friedberg, 1993), cujas lógicas internas possuem grande capacidade de refração em relação à intervenção normativista do Estado. Com efeito, cada escola em particular tem a sua lógica de desenvolvimento própria, cristalizada em rotinas e padrões de relacionamento estabilizados pelos jogos de poder entre os vários actores, e pelas necessidades específicas decorrentes da execução das tarefas organizacionais inerentes à concretização das actividades do quotidiano.

As escolas são portanto “sistemas de acção concreta”, com uma dinâmica

organizacional e uma maleabilidade “política” que lhes permite “trabalhar” internamente as “reformas” decretadas, adaptando-as e assimilando-as à sua lógica própria, reduzindo ou mesmo anulando as pretendidas potencialidades inovadoras dessas reformas. Por outro lado, essas mesmas dinâmicas próprias das escolas podem constituir-se como factores de inovação com impacto potencial na qualidade do serviço educativo, à revelia dos princípios decretados pelo reformismo iluminista, ou mesmo em contradição com esses princípios.

Em consequência, a definição das políticas educativas e a prática da administração da educação por parte do Governo têm vindo a revelar uma tendência para o abandono do reformismo, preferindo-se novos repertórios de acção baseados no envolvimento dos diversos actores nos processos de decisão. Nota-se uma progressiva utilização, pelo menos ao nível do discurso político, de dispositivos de negociação, descentralização, contratualização, diferenciação e avaliação, no contexto de uma tentativa de redefinição dos vários níveis de intervenção do Estado, nomeadamente do poder central e do poder autárquico.

O reconhecimento formal da autonomia da escola, o reforço da capacidade de decisão da gestão escolar, e a criação de condições que permitam a sua consolidação e aprofundamento, num quadro de responsabilização pública, surgem como desenvolvimentos fundamentais na referida redefinição. Se este processo político se desenvolver e ganhar dimensão significativa, as escolas deixarão de ser entendidas como extensões locais do aparelho do Estado, para passarem a ser concebidas como instituições públicas, onde a intervenção do poder central tende a concentrar-se em segmentos estratégicos de interesse nacional; a definição de um quadro político de coerência e equidade, a provisão global de recursos e a avaliação externa.

Em oposição à “Reforma Educativa” dos anos oitenta, esta nova estratégia, centrada no diálogo social e na identificação dos interlocutores, surgiu delineada no programa do governo que tomou posse em 1995, e mais especificamente no Pacto Educativo para o Futuro (1996), tendo vindo a ser concretizada em políticas específicas, como por exemplo, as abordagens à expansão da educação pré-escolar, aos programas de revisão e flexibilização

curricular nos ensinos básico e secundário, e ao estabelecimento de “contratos-programa” com instituições de ensino superior. Em consequência, as políticas educativas tendem a centrar-se cada vez mais nas organizações escolares, num contexto de progressiva diversificação, incentivada pela proliferação do financiamento atomizado e selectivo, em função de projectos e programas que pressupõem a iniciativa das escolas.

A outra face da autonomia: escrutínio público e prestação de contas

Do ponto de vista do exercício da tutela política sobre a provisão do serviço de educação a cargo das escolas públicas, compete ao Estado, perante os cidadãos, assegurar que as escolas respeitem quatro valores fundamentais: liberdade, equidade, qualidade e eficiência. Na perspectiva tradicional, o Estado procurava garantir o respeito por tais valores através de uma regulamentação minuciosa seguida de inspecção correctiva, configurando um modelo de administração directa apoiada no controlo burocrático. A nova estratégia, em fase de desenvolvimento, pressupõe que os esforços do Estado se concentrem no enquadramento político e na avaliação, transferindo-se para outras instâncias os poderes de decisão mais operacionais. Deste modo, as políticas de promoção da autonomia das escolas não são um capricho, uma moda, ou uma dádiva da administração do Estado. São uma nova estratégia concebida para enfrentar o problema do défice de governabilidade.

Assim, as políticas de reforço da avaliação das escolas vêm necessariamente em paralelo com as políticas de promoção da autonomia. A transferência de poderes para a escola aumenta a responsabilização e o escrutínio público sobre a escola, na medida em que a atenção da opinião pública tende a orientar-se para onde as decisões são tomadas. Em consequência, a promoção da autonomia cria condições favoráveis à intensificação de dois tipos de avaliação externa das escolas. Por um lado, verifica-se um reforço da avaliação institucional por via de serviços próprios como a Inspeção-Geral da Educação, ou por via de dispositivos concretos como a publicação dos

resultados escolares. Em ambos os casos foram anunciadas recentemente medidas destinadas a concretizar estas tendências: a divulgação do lançamento de uma programa de avaliação do desempenho das escolas a realizar pela Inspeção-Geral da Educação, o anúncio da realização de provas de avaliação externa da aprendizagem no quarto ano de escolaridade. Por outro lado, a autonomia das escolas tende a funcionar como um incentivo para o desenvolvimento da avaliação informal das escolas, pela via de uma maior vigilância crítica sobre a escola por parte da sociedade civil. Esta tendência poderá ser reforçada pela provável evolução das relações entre os professores e as famílias. O aumento das taxas de escolarização na população portuguesa e a desvalorização do estatuto social dos professores resultante da expansão da escola de massas, cria condições favoráveis para uma redução do fosso social entre pais e professores, e para um reforço da capacidade de intervenção crítica daqueles, no que se refere ao funcionamento das escolas.

Em síntese, através desta política com duas vertentes complementares (mais autonomia e mais avaliação), o Estado procura melhorar a prossecução das suas funções de regulação da provisão do serviço de educação. Por um lado, pretende reduzir a sua intervenção para a tornar mais eficaz, concentrando-a num menor número de funções (“fazer menos para fazer melhor”). Por outro lado, procura criar condições para que possa aumentar a pressão social sobre a escola, como forma de desenvolver incentivos externos para a melhoria do seu desempenho.

Conclusão

A análise das políticas de promoção da autonomia e de desenvolvimento da avaliação do desempenho das escolas públicas conduz a três conclusões fundamentais. Em primeiro lugar, constata-se a existência de uma relação estreita entre autonomia e deficit de governabilidade do sistema educativo, num contexto de descredibilização da administração educativa, esmagada pelo seu próprio gigantismo. Em segundo lugar, conclui-se que a autonomia implica uma acrescida responsabilização da gestão escolar, em consequência do previsível reforço dos pode-

res de decisão de natureza operacional situados no interior da escola. Em terceiro e último lugar, sublinha-se a relação entre a acrescida visibilidade da gestão escolar e o aumento da pressão avaliadora externa, nomeadamente no que se refere à vertente informal veiculada por entidades representativas da sociedade civil e pelos pais e encarregados de educação.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: IIE.
- Afonso, N. (1995). *A imagem pública da escola: inquérito à população sobre o sistema educativo*. Lisboa: IIE.
- Crozier, M (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Drury, D. & Levin, D. (1994). *School-based management: the changing locus of control in American public education*. Washington, D.C.: EORI, U.S. Department of Education.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle; dynamiques de l'action organisée*. Paris: Éditions du Seuil.
- Luhmann, N. (1993). *Risk: a sociological theory*. Berlin-Ney York: de Gruyter.
- Pacto Educativo para o Futuro* (1996). Lisboa: Ministério da Educação.
- Papadopoulos, Y. (1994). *Complexité sociale et politiques publiques*. Paris: Montchrestian.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Ney York: Doubleday.

Eleição de diretores - Uma mudança na cultura escolar?¹

Sílvia Helena Vieira Cruz *

Maurício Holanda Maia *

Sofia Lerche Vieira **

Desde meados da década de oitenta, muitos Estados e Municípios brasileiros têm desenvolvido processos diversos de inovação da gestão educacional, envolvendo maior participação e orientando para a escola o foco das políticas educacionais. Dentre essas iniciativas destacam-se: a eleição de diretores escolares com participação da comunidade, a destinação de recursos diretamente às escolas, a criação de colegiados e conselhos escolares. Este estudo busca captar os efeitos de uma dessas inovações – a eleição de diretores - em um dos estados onde esta prática foi instituída – o Ceará. A investigação foi financiada pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará, tendo sido realizada por uma equipe constituída por treze pesquisadores², baseando-se em revisão da literatura, análise de documentos, entrevistas com dirigentes educacionais e coleta de dados junto a 30 escolas localizadas em 5 diferentes regiões do Estado, tendo o trabalho de campo se realizado entre outubro e dezembro de 1998. Em cada uma das unidades pesquisadas foram realizadas entrevistas com 8 membros da comunidade escolar: o(a) diretor(a), 2 professores, 1 funcionário, 2 alunos e 2 pais, totalizando 240 depoimentos. As informações coletadas através do trabalho de campo foram transformadas em 5 relatórios parciais (um para cada região pesquisada) e um relatório-síntese. O estudo empreende uma análise detalhada dos seguintes temas: avaliação geral da atual gestão; gestão administrativa; gestão do trabalho escolar; gestão das relações internas; e gestão das rela-

ções escola-comunidade. A discussão aqui apresentada contempla elementos da reflexão teórica elaborada sobre o tema, bem como alguns dos principais achados da investigação, no que se refere à visão da comunidade escolar sobre o processo de inovação instituído.

Gestão democrática e eleição de diretores

A busca de alternativas de *gestão democrática* na América Latina relaciona-se com processos mais amplos rumo à consolidação democrática. No Brasil, os primeiros movimentos nesse sentido se esboçam já no final dos anos setenta, quando o país inicia um processo de “*abertura lenta e gradual*”, vindo a consolidar-se a partir de meados da década de 80, com a eleição indireta do primeiro presidente civil, após o regime autoritário.

Iniciativas de maior participação dos diferentes atores sociais nos destinos da educação, a propósito, são identificadas já no final dos anos setenta, a exemplo de experiências nos municípios de Boa Esperança (ES), Lages (SC), Piracicaba (SP) e Blumenau (SC)³. O advento de eleições diretas para governos estaduais, por sua vez, sinaliza na direção de uma série de mudanças na condução do projeto educativo em diversas unidades da federação, a exemplo das experiências de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, analisadas por Cunha (1991). No âmbito federal, por sua vez, o início da década de oitenta é marcado pela experiência do “*planejamento participativo*”, orientação que subsidiou a elaboração do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - III

* U.F.C., Brasil

** U.E.C.E., Brasil

PSECD (BRASIL, 1980), durante a gestão de Eduardo Portella frente ao Ministério da Educação e Cultura.

A partir da segunda metade dos anos 80, o Brasil vive a experiência de elaboração de uma nova Constituição (1988), da qual participam os partidos políticos representados no Congresso e amplos segmentos sociais, através de associações, sindicatos, etc. De fato, pela primeira vez na história do país, a sociedade civil organizada participa ativamente de um processo constitucional, estando presente em centenas de audiências públicas, encaminhando propostas e emendas populares.

O processo constitucional representa um marco importante para a educação brasileira. Registra algumas das principais demandas dos atores sociais envolvidos com o fazer educativo, ao mesmo tempo que institui um conjunto de princípios orientadores para a política educacional. Dentre os princípios da Carta Magna, destaca-se a “*gestão democrática do ensino público na forma da lei*” (CF, Art. 206). (CF, Art. 206). O início dos anos noventa é um período fértil de inovações educacionais no âmbito da gestão educacional, como revelam os estudos coordenados por Sousa e Silva (1993) e organizados por Xavier e outros (1995).

A regulamentação do dispositivo constitucional através de legislação complementar, de certa forma, veio a ocorrer com a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996), a qual explicita que a gestão democrática é feita “*na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*” (Lei nº 9.394/96, Art. 3º, VIII. Grifo nosso). Na verdade, o texto da nova LDB pouco incorpora da concepção de gestão do primeiro projeto aprovado em junho de 1990 pela Câmara dos Deputados. Enquanto aquela versão previa a participação da comunidade escolar na gestão escolar e no processo de escolha dos dirigentes (Projeto nº 1.258/90, Art. 21, II e III)⁴, a nova LDB foi bem mais modesta. A gestão democrática parece estar restrita à “*participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola*”; e à “*participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*” (Lei nº 9.394/96, Art. 14, I e II), não deixando margem para a realização de processos de escolha de dirigentes que envolvam, além da qualificação técnica, a escolha pela comunidade escolar. Também

as instâncias colegiadas, que tiveram destaque no texto original da Câmara, a exemplo do Fórum Nacional de Educação (Projeto nº 1258/90, Art. 10, Parágrafo Único e Art. 25), não figuram no texto da lei aprovada. O princípio, assim, perde sua força na medida em que não se traduz em dispositivos concretos. Seja como for, esta é a primeira LDB que incorpora algo da idéia de gestão democrática.

É óbvio que a legislação não é um instrumento suficiente para garantir a introdução de inovações. Na verdade, como já se disse, por muito tempo vivemos a experiência de que a grande norma jurídica poderia mudar a fisionomia do sistema, em virtude da herança de um sistema centralista e autoritário (Cóx, 1996). A realidade, todavia, tem mostrado que a legislação, por si mesma, é insuficiente para imprimir novos rumos à realidade. Para mudar a fisionomia de um sistema educacional, a legislação necessita associar-se a políticas que busquem efetivar tais mudanças.

Por outro lado, é importante assinalar que dadas as freqüentes mudanças de poder político e técnico que ocorrem nas diferentes esferas do Poder Público (União, Estados e Municípios) a cada quatro anos, não há garantia de continuidade das inovações, que estão sujeitas a avanços e retrocessos. Assim, em muitos Estados e Municípios que desenvolveram experiências inovadoras houve descontinuidade de tais processos.

Vinculando-se a processos políticos de partilha do poder decisório, a gestão democrática articula-se com processos de descentralização administrativa. Sua implementação na escola é especialmente complexa. Isto se deve tanto às mudanças políticas e culturais que um processo de tal ordem requer, como às peculiaridades da própria escola.

A escola é uma organização socialmente construída que vivencia, a partir das relações estabelecidas entre seus membros, códigos e sistemas de ação que expressam crenças, valores, sentimentos. Este modo de conceber, compreender e fazer as coisas *da e na* escola constituem sua *cultura organizacional*, tecida muito mais no imaginário social que perpassa as relações internas entre seus membros do que no conjunto de regras e regulamentos estabelecidos pelo Estado (Morgan, 1996).

A compreensão deste caráter da organização escolar – *sistema sócio-cultural* – impli-

ca reconhecimento de que a cultura organizacional não é um elemento imposto, ela é tecida na trama das relações internas e externas da organização e a mudança, mesmo que motivada, não se faz por imposição (Teixeira, 1998, p. 07). Significa dizer que todo e qualquer processo de mudança cultural tem uma dupla exigência: de um lado, o compartilhamento de crenças e de valores novos; do outro, tempo para sua consolidação.

Assim, a mudança de uma cultura de gestão centralizada para uma gestão descentralizada requer um tempo diferente, que pode ser lento e doloroso e, portanto, só é possível no longo prazo (Cóx, idem). O tempo necessário às mudanças depende menos da qualidade técnica da proposta apresentada, relacionando-se muito mais com as resistências presentes no interior da organização escolar, consequência da permanência de valores e crenças cristalizadas. Analisando a resistência às mudanças diante das inovações organizacionais, Teixeira lembra que as mudanças têm que se basear em razões intrínsecas, em novos valores e crenças para o que é necessário que as pessoas sejam levadas a perceberem o valor daquilo que está sendo proposto e a sentirem que seus pressupostos já não estão sendo confirmados pela realidade (idem).

É necessário, portanto, que os valores e crenças predominantes nos membros da organização social, mais especificamente da escola, sejam questionados, colocados em xeque, pois, através da mediação, do diálogo, cria-se o espaço de legitimação necessário ao surgimento de um outro consenso. É o sentimento de ansiedade, a perda da auto-confiança nos antigos pressupostos que gera a motivação interna necessária para a adoção de um novo comportamento e a construção de uma nova cultura (idem). Enfim, quebra as resistências às inovações e consolida uma nova prática social.

No que diz respeito à eleição de diretores, os estudos sobre inovações institucionais na educação brasileira remetem esta experiência ao início da década de oitenta. Procedendo a um balanço de tais iniciativas no Brasil, a partir de estudo realizado em 1992 para o IPEA, Xavier [et. alli.] (1994) destacam o aspecto político subjacente a tal iniciativa, observando que este *Tem sido um processo sujeito a avanços e recuos, pois implica a renúncia, de parte do secretário de educação ou do governador,*

do direito de nomear diretores para um grande número de escolas, fato de grande dimensão política em muitos estados (p. 70).

Segundo os referidos autores, as motivações políticas estariam na base da interrupção, suspensão e extinção de tais experiências em muitos estados da federação. Com efeito, as políticas sociais no Brasil têm estado sujeitas às contingências políticas de cada período histórico, à mercê da marca de cada gestor. As descontinuidades das políticas implantadas, mais especificamente da política educacional, sinalizam também a necessidade de criação de uma nova cultura no espaço social onde estas se definem.

O surgimento desta nova cultura é considerado central na consolidação das transformações organizacionais em curso nas instituições mantidas pelo Estado. A escola neste cenário é um dos principais espaços no processo de mudanças das organizações sociais frente ao redimensionamento sócio-político de seu papel. Esta visão é fundamental na compreensão da experiência eletiva na escolha de diretores escolares.

Discutindo as expectativas em relação a esta inovação e suas limitações, Paro (1996) destaca que a defesa desta agenda apoiou-se tanto na crença da *capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal*, inibidora de posturas que favorecem a cidadania e a democracia (p. 378), quanto na expectativa de que a eleição *conseguiria eliminar o autoritarismo existente na escola e a falta de participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões*. O autor ressalta, contudo, que apesar da eleição reduzir a influência clientelista promovida pelos agentes políticos, esta ainda permanece nas relações internas e externas à escola, conforme mostram diversos estudos a respeito do tema (Zabot:1984; Canesin:1993; Dourado:1990; Mello e Silva:1994; Calaça: 1993; Castro:1992; Holmesland: 1989). Este fato é analisado como sendo tributário de uma questão mais ampla, *remanescente de uma cultura tradicionalista que só a prática da democracia e o exercício autônomo da cidadania poderão superar* (p. 380).

Ainda de acordo com Paro, a associação entre eleição de diretores e eliminação do

autoritarismo existente na escola vem sendo outra expectativa *frustrada*. Este sentimento decorreu da suposição inicial de que o autoritarismo existente na escola se devia, *em grande parte ou exclusivamente, ao fato de o diretor, não tendo compromisso com o pessoal escolar ou com o usuário da escola, por não ter sido escolhido por estes, tendia a articular-se apenas com os interesses do Estado, voltando as costas para a unidade escolar e sua comunidade* (idem). A realidade veio colocar em xeque tal premissa, revelando que as práticas autoritárias decorrem da *conjunção de uma série de determinantes externos e internos à unidade escolar* integrantes tanto da *forma como se estrutura a própria escola*, quanto do *tipo de relações* nela estabelecidas, como das características das relações entre os órgãos centrais e a escola. A compreensão desta trama de relações é básica para não se atrelar a eleição de diretores a competências que não lhe são exclusivas.

Quanto à *falta de participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões*, Paro alerta que, *como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas, enquanto sujeitos na condução das ações, é apenas uma possibilidade, não uma garantia*. A ausência de uma cultura da participação social tem favorecido a omissão dos sujeitos em relação ao coletivo, transferindo suas obrigações para o dirigente. Esta prática ainda subsiste mesmo com a eleição, o que vem contribuindo para que a eleição dos diretores transforme-se, na maioria das vezes, na escolha de uma 'âncora' que permita aos atores envolvidos na comunidade escolar eximirem-se de sua participação e não na escolha de um *líder para a coordenação do esforço humano coletivo na escola* (idem, p. 381). Em contexto onde o processo de eleição de diretores não resulta de uma construção coletiva da comunidade escolar, é possível que *a simples eleição do diretor pouco signifique para a escola, mesmo se realizada com base em critérios transparentes e técnicos. Movimenta a escola por um período; depois, volta-se para a rotina de sempre. O diretor, uma vez eleito, tende a sentir-se desprotegido e solitário frente a uma escola precária. A participação dos professores termina, muitas vezes, no momento de colocar seu voto na urna* (Holmesland, 1989, p. 70).

Embora a eleição de diretores possa não exercer influência imediata sobre a vida escolar, tais práticas institucionais vêm se consolidando em diversos estados - a exemplo de Minas Gerais, Paraná, Distrito Federal e Ceará (Paro, 1996) - e municípios brasileiros. A investigação sobre os impactos dessa nova prática a partir da ótica daqueles que lha vivenciam apresenta-se como um caminho fértil ao aprofundamento do debate e da análise sobre os rumos da gestão democrática no país.

Algumas lições da experiência

A pesquisa empreendida junto àqueles que constroem cotidianamente a cultura escolar oferece um conjunto de contribuições férteis para aprofundar o conhecimento sobre os processos de gestão democrática, constituindo um subsídio que poderá colaborar no debate sobre a redefinição de rumos da política educacional.

As entrevistas realizadas com a comunidade escolar sobre os efeitos da eleição de diretores na escola permitem apontar alguns elementos de conclusão, reunidos em um conjunto de considerações, a seguir sintetizadas e discutidas:

1. O processo de escolha através da eleição é importante para a comunidade escolar

Todos os segmentos da comunidade escolar ressaltaram a importância de poder eleger a sua direção. Vale registrar que os funcionários, alunos e seus pais, personagens que normalmente têm menos voz na escola, foram os que mais vivamente expressaram a sua satisfação por terem participado desse processo. Pode-se supor que esse sentimento tenha sido determinante para que, de um modo geral, todos tenham se envolvido nos processos eleitorais, mesmo quando não havia a concorrência de duas ou mais chapas.

2. A escolha pela comunidade legítima a figura do diretor e estimula o compromisso com a comunidade

É preciso ressaltar o sentimento de legitimidade em relação à diretoria eleita, experimentado pelos diversos segmentos da escola.

Esse sentimento contribui para que os diretores se comprometam mais com os destinos da escola e se percebam devendo satisfações à comunidade que o elegeu, a qual, por sua vez, se sente mais à vontade para cobrar sua participação. Este fato, por si só já aponta para a adequação e mesmo necessidade do processo de eleição de diretores.

3. Em muitas escolas, o processo eleitoral provocou rupturas insuperáveis

Também merecem destaque os vários conflitos gerados nas disputas pelo poder, os quais traduzem as dificuldades da escola para lidar com a diferença de interesses e opiniões. Na maioria dos casos os encaminhamentos dados não enfrentaram a situação criada: os oponentes às atuais diretorias eleitas se aposentaram ou pediram transferência para outras escolas, o que parece bastante grave.

4. A eleição não assegura renovação de quadros e práticas

Alguns aspectos em torno do processo de eleição chamam a atenção. Entre estes, se sobressai um forte traço de continuísmo nas diretorias eleitas, o que parece expressar que a possibilidade de mudança precisa ainda vencer certos valores e atitudes que foram se cristalizando pelas práticas existentes. Tal continuísmo se manifesta de diferentes formas. De um lado, pela permanência dos próprios diretores anteriores (seja pela ausência de outros candidatos ou pela aprovação da comunidade), pela ascensão ao poder de candidatos próximos ao antigo diretor ou ainda pela expectativa de continuidade no poder por parte dos próprios diretores. De outro, o continuísmo também se expressa através da permanência de velhas práticas que muitas vezes se escondem sob novos rótulos; assim, por exemplo, o clientelismo pode se travestir de atenção às necessidades da comunidade...

5. Recursos na escola representam um passo decisivo na conquista da sua maioria

Há claras indicações de que a descentralização da gestão dos recursos finan-

ceiros, tem tido um papel muito importante nas escolas. Apesar das limitações registradas em grande número das entrevistas, o fato da comunidade ser chamada a opinar sobre a utilização das verbas repassadas tem provocado mudanças significativas no sentido de tornar os membros da escola mais responsáveis por ela (especialmente pelo seu patrimônio). Vale ressaltar que a existência de tais recursos e as realizações que eles tornam possíveis são freqüentemente associados a atributos da diretoria eleita.

É preciso reiterar ainda as reclamações acerca da insuficiência de recursos e da limitada autonomia da escola para geri-los. Tal problema desencadeia situações complexas onde o diretor se vê obrigado a aplicar recursos em obras ou aquisições que não se apresentam como prioritárias para a escola. Por outro lado, ela é levada a gerar recursos adicionais (através de cobranças de taxas, realização de bingos etc.) para contratar serviços e funcionários indispensáveis ao seu funcionamento.

6. Ainda faltam algumas condições básicas para o pleno funcionamento das escolas

Há insatisfação devido a diversos problemas, entre os quais destacam-se o atraso no recebimento e insuficiência do material didático, a baixa qualidade e também insuficiência dos equipamentos disponíveis, o número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de funcionários (especialmente para limpeza e vigilância) e a precariedade das instalações físicas – com destaque para as áreas destinadas à convivência, esporte e lazer. Tais problemas têm dificultado o bom funcionamento das escolas não só em relação às suas atividades estritamente pedagógicas como também as relacionadas a uma maior interação com as comunidades em que estão inseridas.

7. O acesso e a permanência dos alunos na escola parece estar melhorando

Embora as causas apontadas nos diversos depoimentos sejam até contraditórias (vão desde a melhoria da qualidade do ensino até a maiores facilidades de aprovação), há uma percepção de que na maioria das escolas o número

de matrículas tem aumentado nos últimos anos. Ao mesmo tempo, os índices de evasão e repetência têm diminuído, permanecendo ainda elevados apenas no turno noturno. A atuação dos novos diretores, no entanto, não é referida como decisiva nesse sentido.

8. O projeto pedagógico ainda não parece internalizado na vida escolar

As indagações acerca do projeto pedagógico revelam que este sequer é conhecido de muitos dos membros da escola. Mesmo entre boa parte dos diretores e professores, ainda há pouca compreensão acerca do que realmente é um projeto pedagógico e qual a sua função. A origem do reduzido envolvimento da comunidade escolar com o tema parece estar na própria construção desse projeto, em geral pouco partilhada, segundo os depoimentos. De qualquer forma, parece que, no momento, a escola está mais voltada para aspectos rotineiros de seu cotidiano. Esse fato é preocupante, considerando-se a importância do projeto pedagógico para que a escola possa, de fato, atingir os seus objetivos.

Pode-se arriscar dizer que a escola precisa investir mais no aspecto pedagógico; atribuição definidora de sua existência. De certo modo, ela tem despendido boa parte de suas energias em atividades-meio, não conseguindo dispensar a atenção necessária à sua atividade-fim – a educação de crianças e jovens. Assim, a reivindicação por mais recursos e maior autonomia demandaria maior clareza em relação à sua proposta pedagógica, o que traria melhor definição sobre como exercer essas prerrogativas.

9. Há mudanças significativas em termos de capacitação docente e acompanhamento pedagógico

Vários depoimentos expressaram a boa receptividade dos professores em relação aos cursos de capacitação para as séries iniciais do ensino fundamental promovidos pela Secretaria de Educação do Estado. Tais iniciativas têm se mostrado úteis para o aprimoramento profissional dos professores, o que tem levado a um maior interesse e participação dos docen-

tes, que gostariam que esses cursos fossem mais frequentes e tivessem duração mais longa. Há reclamações localizadas em relação às séries terminais do ensino fundamental, devido a um longo período em que essas oportunidades não aconteceram, bem como à sua ausência no ensino médio.

10. As inovações propostas pela Secretaria da Educação enfrentam problemas de diversas ordens

A implantação e o funcionamento de diversas iniciativas, como ciclos de aprendizagem e conselhos escolares, parecem ser bastante influenciados pela forma como tais inovações têm chegado à escola. No primeiro caso, ficou evidente que os entrevistados se sentiram sendo pegos de surpresa por mais uma medida “vinda de cima”. O fato de alguns professores estarem entusiasmados com a proposta é um indicativo das boas qualidades dessa inovação e de que a discordância e resistência geradas em relação a esta medida é tributária da falta de uma melhor preparação da escola para operacionalizá-la. Quanto aos conselhos escolares, antiga aspiração de vários profissionais da área, chegou como uma condição para receber os recursos financeiros repassados à escola; assim, muitas vezes, seus integrantes (especialmente os pais) são recrutados sem uma clara consciência da função desse colegiado e têm uma participação muito pobre, assumindo uma postura claramente passiva de referendar as decisões da diretoria. De acordo com os depoimentos, outra característica do funcionamento de grande parte desses conselhos é a sua restrição aos aspectos administrativos e financeiros, quase nunca se detendo à dimensão pedagógica do trabalho escolar.

Outra inovação proposta – o Plano de Desenvolvimento da Escola – aparece como uma substituição à proposta pedagógica da escola. O seu potencial enquanto síntese dos objetivos e das ações da escola parece estar bem distante de ser concretizado.

O sistema de acompanhamento pedagógico proposto pelo órgão central, de uma maneira geral não revela uma presença marcante, não tendo sido sequer referido pela maioria dos entrevistados, exceto em uma região do Esta-

do, onde o acompanhamento tem permitido avanços significativos, donde decorrem pedidos para aumentar a quantidade de profissionais responsáveis por esse programa.

Pode-se concluir que, nas condições em que foram implantadas e têm funcionado, o sucesso de algumas iniciativas da Secretaria da Educação está na estreita dependência de pessoas-chaves no processo de gestão. É a compreensão que têm de tais inovações e das ações que desenvolvem no sentido de implantá-las que viabiliza o envolvimento da comunidade escolar, a qual é levada a assumi-las.

11. Ter uma diretoria eleita não é instituinte de uma prática coletiva

Uma das características detectadas nessa pesquisa foi o forte personalismo que marca as percepções e relações entre os diversos segmentos e o cargo da direção. Tal personalismo assume diversas facetas que vão desde a atribuição de poderes e privilégios ao próprio ocupante desse cargo (a obtenção de recursos para a escola, a melhoria da disciplina etc.) até a identificação de inovações resultantes da própria política governamental com a figura do diretor.

A própria proposta do Estado afirma a importância do envolvimento de professores, funcionários, alunos e pais na construção de uma cultura de gestão democrática na escola, onde a eleição dos diretores é apenas um dos passos, sendo necessário avançar na construção de mecanismos de participação realmente efetivos. O que a pesquisa permitiu constatar, no entanto, foi a ainda precária atuação dos conselhos escolares e dos grêmios estudantis, os quais não parecem ter visibilidade para os demais membros da comunidade escolar.

12. A escola está mais aberta à comunidade; esta aproximação, entretanto, ainda é tímida

De um modo geral, parece que a possibilidade de interferência das famílias no processo de eleição da diretoria tem influenciado a relação entre elas e a escola: vários pais têm estado mais presentes na escola e aumentaram

os comunicados às famílias. No entanto, há referência à diminuição de reuniões gerais de pais e mestres, que continuam tendo o mesmo teor de sempre, isto é, comunicar sobre o desempenho e a disciplina dos alunos e solicitar maior cooperação. Além disso, a escola não mantém relações com outras entidades da sua comunidade circunvizinha; o termo *comunidade* é associado automaticamente aos pais/famílias dos seus alunos. Os poucos exemplos de trabalhos conjuntos ocorrem principalmente com a igreja católica e são restritos à cessão do seu espaço físico para alguns eventos.

13. Apesar das dificuldades, a escola caminha para uma gestão mais democrática

Os depoimentos acerca da gestão da diretoria eleita indicam que, apesar das diversas dificuldades ou “desvios de rota”, essa experiência trouxe ganhos efetivos para a vida escolar. Dentre os aspectos positivos encontra-se a postura mais flexível do diretor e o seu maior compromisso com a comunidade, o maior conhecimento sobre o que acontece na escola e a maior participação nas decisões. Grandes desafios ainda precisam ser enfrentados para que a gestão democrática realmente se efetive, mas, aos poucos, a comunidade escolar caminha na direção desse modelo, e os seus diversos segmentos começam a assumir um papel mais ativo.

Não se pode deixar de considerar que tal inovação não foi gerada a partir de necessidades sentidas em cada escola em que ela está acontecendo. Apesar de fazer parte das reivindicações de várias organizações de educadores, para a maioria das escolas a oportunidade de eleger seu próprio diretor chegou como uma novidade oferecida pela Secretaria da Educação. Provavelmente não escapou aos membros da escola que, abrindo mão de um privilégio seu de indicar nomes para ocupar esses cargos, o Estado estava compartilhando o seu poder com as diversas comunidades escolares. No entanto, o fato dessa possibilidade não ter sido conquistada a partir da insatisfação genuína com a situação anterior marcou tanto o processo eleitoral como a vivência da nova gestão dos diretores.

A adoção dessa medida pelo Estado não poderia aguardar até que todas as escolas esti-

vessem “prontas” para vivenciar a eleição de seus diretores. No entanto, faltaram algumas iniciativas preparatórias desse processo, incentivando uma melhor percepção acerca da sua importância e fomentando mudanças de atitudes em relação a temas afins (qualidade da educação, direitos dos cidadãos, relação com a comunidade etc.).

É fato que uma inovação de tal envergadura demanda um tempo que, como afirma Cox (1996), pode ser lento e doloroso. Mas, se adequadamente preparada e acompanhada, há possibilidade dessa inovação ser implantada mais rapidamente, ser menos dolorosa e alcançar melhor os seus objetivos.

Da proposta à construção de uma nova cultura escolar

A gestão democrática do ensino público no Brasil tem sido referida a processos que envolvem participação e poder de decisão dos que fazem educação, ou com ela têm a ver diretamente: professores, funcionários, alunos, pais. O autoritarismo, a centralização e o legalismo, todavia, têm fortes raízes em nossa sociedade. Nesse sentido, o período pós-ditatorial é cenário de políticas que buscam se contrapor a essa herança. No âmbito dos estados e municípios florescem iniciativas de matizes políticos os mais diversos, que buscam a incorporação dos diferentes atores sociais.

Tais iniciativas pretendem romper com paradigmas tradicionais de inovação, onde a formulação de políticas educacionais tem sido orientada pela estratégia da grande reforma educativa introduzida através da legislação. No caso das iniciativas de gestão democrática, dentre elas a eleição de diretores, está em jogo uma ótica de planejamento concebida a partir da perspectiva de que a inovação se dá através de *um fazer*. Para que isto ocorra, todavia, é preciso que *os que fazem* ascendam ao palco do cenário educativo. E isto implica em que a escola se constitua no centro deste *novo fazer* da política educacional.

Numa visão tradicional de planejamento, a concepção se faz no âmbito das secretarias de educação e a execução nas escolas. Com a mudança de paradigma em curso procura-se considerar os atores que se movimentam no interior da escola, o que constitui aspecto central de

um projeto de *gestão democrática*. Sua incorporação se faz através de um processo voltado para o exercício de um diálogo entre os diferentes integrantes do sistema escolar. Procura-se, assim, romper com a auto-referência que cerca o sistema educativo, com abertura às diferentes instâncias, gerando interações entre os atores. Buscou-se uma mudança através da mobilização dos atores sociais - algo que se faz pela ação e não pela legislação.

Já se disse que a metáfora do jogo de futebol é uma imagem interessante para ilustrar as dificuldades com que se depara na gestão de um sistema educativo (López, 1996). Se os jogadores sabem que a conquista do gol é o que lhes move, em educação as coisas nem sempre são tão claras. A complexidade deste jogo muitas vezes dificulta a compreensão dos caminhos para conduzir à vitória. Do esforço de mobilização para ganhar a partida, algumas lições podem ser aprendidas.

Uma importante lição diz respeito à constatação de que, uma vez começado, *o movimento de mobilizar a população e a escola adquire um ritmo próprio*, que o organismo administrativo não é capaz de acompanhar. Ou seja, há muita vida inteligente na escola. Ela responde bem quando provocada. O mesmo não se passa com o organismo central que, por vezes, perde-se em rotinas que já não se justificam num processo de mudança de paradigma, onde se busca colocar a escola como ponto de partida das políticas educativas.

A despeito do esforço deliberado de redimensionar o processo de gestão, envolvendo os mais diversos atores sociais na proposta de educação, ainda há muito por avançar. Mudar uma cultura organizacional não é fácil. O sistema educacional e a escola sempre guardaram distância da sociedade. Assim, é ambicioso esperar grandes resultados no início de um processo que tem a participação como princípio. *Os processos participativos são lentos, por vezes, dolorosos*, mesmo porque *os períodos de gestação são largos. Não há milagres* (Prawda, 1996).

Bons projetos, por vezes, esbarram nas dificuldades operacionais. Na verdade, um processo de inovação requer um modelo e uma estratégia de implantação. Leis e decretos não são suficientes (Prawda, 1996), ainda que, sob muitos aspectos, se possa dizer que *gestão de-*

mocrática se aprende fazendo. Nos sistemas educacionais que hoje convivem com diretores eleitos há um processo de vida em construção que, embora muito lentamente, imprime novos rumos à cultura escolar, descortinando novos paradigmas para a melhoria da qualidade da educação.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1988.
- BRASIL. MEC. SG. *III plano setorial de educação, cultura e desporto; 1980/1985*. Brasília, MEC/DDD, 1980.
- CALAÇA, Celina Ferreira. *Eleição de diretores de escola e gestão democrática: um estudo de caso*. São Paulo: 1993. Dissertação de mestrado. PUC/SP.
- CANESIN, Maria Tereza. *Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores na rede pública de 1º e 2º grau em Goiás, na conjuntura 79-89*. São Paulo: 1993. Tese. PUC. São Paulo.
- CASTRO, Maria Luz Sisson de [et. alii.]. *Eleição de diretores: a experiência do Estado do Rio Grande do Sul*. *Revista brasileira de administração da educação*. Porto Alegre. V.7, n.12, p. 80-112, jan.-dez. 1991.
- COX, Christian. *Conversatorio IV*. In. VIII Seminario-Taller Regional de Políticas y Gestión Educativas. UNESCO/OREALC. Santiago do Chile, nov./1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Democratização da escola: eleição de diretores, um caminho?* Goiânia: 1990. Dissertação de mestrado. UFG.
- HOLMESLAND, Içara da Silva [et. alii.]. *A liderança nas escolas na nova democracia social: uma análise interestadual*. Porto Alegre. PUC/RS, 1989. Relatório de Pesquisa.
- LÓPEZ, Jesus. *Modulo V*. In. VIII Seminario-Taller Regional de Políticas y Gestión Educativas. UNESCO/OREALC. Santiago do Chile, nov./1996.
- PARO, Vitor Henrique. 'Eleições de Diretores de Escolas Públicas: avanços e limites da prática'. 19ª ANPEd/ Caxambu, 1996 (mimeo).
- PRAWDA, Juan. *Modulo II*. In. VIII Seminario-Taller Regional de Políticas y Gestión Educativas. UNESCO/OREALC. Santiago do Chile, nov./1996.
- MELLO, Guiomar Namó de e SILVA, Rose Neubauer. *Seleção competitiva de diretores: estudo de caso de uma inovação educacional no Brasil*. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, n. 10, p. 7-45, jul.-dez. 1994.
- MORGAN, Gareth. *Imagens da organização*. Trad. Cecília Whitaker Bargamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

SOUSA E SILVA, Maria Alice Setúbal de [et. alii.]. *A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros*. São Paulo: UNICEF/CENPEC, 1993.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. "Reorganização do Ensino Fundamental em Minas Gerais: uma mudança decretada". 21ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1998 (mimeo).

XAVIER, Antonio Carlos [et. alii.] (orgs.). *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília: IPEA, 1995.

[et. alii.] (orgs.). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília: IPEA, 1994.

Zabot, Nicélio. "Eleições para diretores escolares: uma importante conquista democrática". *Revista brasileira de administração da educação*. Porto Alegre. V.2, n.1. p. 88-91, jan.-jun. 1984.

Notas

¹Trabalho aprovado pelo Comitê Científico da 22ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 26 a 30 de setembro de 1999.

²Além dos pesquisadores acima mencionados, integraram também a equipe do estudo: Bernadete de Souza Porto, Irenice de Oliveira Campos, Isabel Sabino de Farias, José Eudes Baima Bezerra, Josete de Oliveira Castelo Branco Sales, Kelma Socorro Lopes de Matos, Manoel Alves de Sousa, Marcília Chagas Barreto, Maria Gláucia Menezes T. Albuquerque e Zuleide Fernandes de Queiroz.

³ Para um aprofundamento do tema, ver: Cunha, 1991.

⁴ Ver: Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Cortez: ANDE, 1990.

Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique

Stephen Ball**

Agnès van Zanten***

Dans les analyses des politiques éducatives, la question des valeurs véhiculées par ces politiques n'est pas toujours absente mais elle est posée soit dans des termes relativement abstraits à travers l'examen des idéologies des différents groupes concernés (hommes politiques, syndicats, enseignants...), soit de façon très personnalisée à travers l'étude des convictions et des mobiles des réformateurs¹. En outre, les interrogations sur les valeurs concernent le plus souvent l'examen des processus d'élaboration et de lancement des réformes. Elles sont généralement négligées lorsque les chercheurs abordent leur mise en place et leurs effets concrets sur le terrain. En revanche, l'approche que nous proposons ici s'intéresse aux politiques éducatives à partir de l'hypothèse que celles-ci ne modifient pas seulement l'environnement technique dans lequel évoluent les acteurs de l'éducation mais également leur environnement moral. Autrement dit, ces politiques, qui reposent toujours sur des conceptions explicites ou implicites de la nature humaine, de la société, et de ce qui est bon et possible, créent un système de contraintes et d'incitations dans lesquelles

certaines finalités et certaines activités sont favorisées et d'autres découragées. Dans cette optique, la morale n'est pas abordée comme un ensemble de règles de conduite valables de façon durable et absolue, mais comme un construit social, caractérisé certes par la prétention à l'universalité et par l'effet de contrainte, mais susceptible de variations dans le temps et l'espace (Balandier, 1990; Ricœur, 1990; Terrenoire, 1991). De la même façon, nous considérons les acteurs non pas comme des agents devant se conformer étroitement à des systèmes normatifs imposés du dehors mais comme des interprètes actifs qui évaluent et font des choix, bien que de façon inégale en fonction de leurs dispositions, de leur accès aux informations et des situations auxquelles ils sont confrontés. C'est pourquoi nous utiliserons la notion d'« éthiques contextualisées » plutôt que celle de « morale professionnelle », la première rendant à notre avis mieux compte de la construction individuelle et collective de la régulation actuelle des activités professionnelles dans les systèmes d'enseignement des sociétés considérées.

Le parti pris d'illustrer cette approche par une analyse de l'introduction d'une logique de marché dans les systèmes scolaires français et britannique obéit à plusieurs raisons. La première est sans doute l'actualité et l'importance du phénomène. Sans prétendre qu'un nouveau système de valeurs a entièrement remplacé ceux qui l'ont précédé, nous pensons, en effet, que la diffusion de cette logique constitue une dimension dominante des politiques éducatives

62

TEMA
CENTRAL
Autonomia e
Gestão das
Escolas

*Este artigo foi publicado na revista *Education et Sociétés - Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, n° 1, 1998, pp.47-71.

Agradecemos aos autores bem como a Jean-Louis Derouet, chefe de redacção da revista, a autorização que nos concederam para publicá-lo na *Aprender*.

**Centre for Public Policy Research King's College London

***Centre d'étude et de recherche sur les liens sociaux CNRS - Université René Descartes Paris V



depuis au moins le début des années quatre-vingt. La seconde est l'intérêt de fournir une entrée pertinente pour une approche comparative. En effet, si l'introduction de cette logique en Grande-Bretagne² et en France comporte des différences importantes étant donné les spécificités des contextes politiques, des modes d'organisation des systèmes d'enseignement et des cultures professionnelles des acteurs de l'éducation dans les deux pays, des similitudes profondes au niveau des orientations devraient permettre un éclairage mutuel fructueux. Enfin, et cela constitue un argument central dans notre analyse, les défenseurs de logiques de marché dans le domaine éducatif, s'ils se plaisent à célébrer l'individu³ ou la libre entreprise à un niveau général, font le plus souvent preuve d'une grande discrétion à l'égard des implications des changements qu'ils souhaitent impulser en ce qui concerne les pratiques et les principes concrets qui guideront ces pratiques chez les décideurs et les acteurs de terrain. Cet appauvrissement du discours public (Bottery, 1992), complé avec le recours étatique à un vocabulaire de type managérial ou techniciste centré sur les procédures (Clark et Newman, 1997), conduit un certain nombre d'observateurs à évoquer « la fin des idéologies » ou « l'ère du vide » (Lipovetsky, 1983). Or en accord avec un certain nombre de critiques (Ricœur, 1991), nous soutenons que de telles interprétations ne font que renforcer la pénétration diffuse d'une orientation libérale qui n'a plus besoin de s'afficher comme telle pour exercer une influence puissante. L'analyse sociologique doit d'autant plus alors s'efforcer de débusquer les effets de cette orientation dans les décisions politiques prises au plus haut niveau comme dans l'infime détail de la gestion quotidienne des établissements (Ball, 1987).

1. De l'école unique pour tous aux «marchés éducatifs»: réformes éducatives et déplacement des valeurs

L'histoire récente des politiques éducatives en France et en Grande-Bretagne offre un exemple fascinant des changements rapides et profonds que peut introduire la puissance publique en matière d'éducation. Dans l'espace

de trente ans, du milieu des années soixante au milieu des années quatre-vingt-dix, les systèmes scolaires des deux pays ont connu des mutations profondes avec le passage de politiques centrées sur l'unification et la démocratisation de ces systèmes par la création d'établissements d'enseignements secondaires polyvalents (*comprehensive school*, collège unique) à l'encouragement plus ou moins actif de la concurrence entre établissements et du libre choix des parents. Ces changements de structure se sont accompagnés de déplacements importants au niveau des valeurs, que nous allons essayer de pointer même s'il n'est pas toujours facile de situer la rupture entre ces deux orientations à la fois en raison des ambiguïtés et des contradictions du discours politique et du décalage entre le discours politique et les choix concrets effectués à différents niveaux.

Les valeurs de la *comprehensive school* britannique à l'épreuve du marché

La politique des *comprehensive schools* qui voit le jour en 1965 avait comme objectif principal une plus grande justice sociale. Il s'agissait alors d'assurer «la distribution des mêmes connaissances pour le plus grand nombre possible pendant le plus longtemps possible» (Kelly, 1978). Au plan institutionnel, un tel objectif conduisit à prôner l'abandon de la sélection à l'âge de onze ans ainsi que des filières et des classes de niveau et la constitution d'établissements et de classes hétérogènes (*mixed ability*). Le mélange scolaire des populations encouragé par la délimitation de secteurs de recrutement (*catchment areas*) aussi socialement et «intellectuellement» hétérogènes que le permettait la distribution des populations dans l'espace, devait en outre contribuer à stimuler les élèves les plus en difficulté et à développer la compréhension et la tolérance mutuelles dans de nouvelles « communautés scolaires » (*school communities*). Au plan pédagogique, la notion fixiste d'aptitude (*aptitude*) laisse alors la place à la notion plus contextualisée de besoin (*need*), ce qui va entraîner la redistribution des moyens en faveur de certains établissements et de certains élèves à travers différentes politiques de discrimination positive comme les Aires d'éducation prioritaire (*Educational Priority Areas*) ou la reconnaissance des « besoins spécifiques » de

certaines élèves (*Special Educational Needs - SEN pupils*). De même, des modes de travail inspirés du courant « progressiviste » alors dominant dans les écoles primaires sont encouragés (travaux de groupe, études intégrées, apprentissage par la découverte...) ainsi que le développement du tutorat et du suivi des élèves ayant des difficultés de comportement (*pastoral care*) (Ball, 1984).

Certes, les recherches conduites sur cette période soulignent les ambiguïtés des décideurs qui tantôt décrivent la sélection, tantôt incitent les *comprehensive schools* à se calquer sur le modèle des *grammar schools* sélectives, et qui exaltent parfois le rôle de ces établissements en termes d'égalisation des chances et subordonnent d'autres fois ce rôle à celui du maintien de la cohésion sociale et de plus en plus à celui de l'efficacité économique. Ces recherches constatent également un décalage important entre le discours officiel et les pratiques effectives: dans un système largement décentralisé, certaines LEA, dont le rôle dans le fonctionnement du système éducatif est alors crucial, résistent longuement à la mise en œuvre de cette politique; d'autres ont laissé des écoles sélectives (*grammar schools*) coexister avec les nouvelles écoles polyvalentes. Au sein des établissements eux-mêmes, les chefs d'établissement rechignent à faire disparaître les filières ou les recréent sous des formes différentes (options ou classes de niveau). Par ailleurs, les classes hétérogènes (n'ayant véritablement vu le jour, d'après Davies et Evans (1984) que dans un tiers des établissements) n'ont pas toujours fait l'objet d'une réflexion politique ou pédagogique approfondie concernant leur organisation et le choix des méthodes d'enseignement; elles ont souvent été créées pour résoudre des problèmes de structure et de discipline (Ball, 1981). Leur bon fonctionnement, ainsi que celui des écoles polyvalentes en général, a de surcroît été compromis par les difficultés de cohabitation entre des enseignants issus des *grammar schools* ou l'accent était mis sur les disciplines académiques et la réussite aux examens et ceux issus des écoles « secondaires modernes » qui préparaient les élèves à intégrer la vie active et mettaient l'accent sur les relations sociales au sein des établissements (Sikes, 1984). Enfin, les parents des classes moyennes, dans un premier temps favorables à un système qui permettait à leurs enfants d'avoir accès à l'enseignement général, sont progressivement devenus de plus en plus critiques à l'égard des établis-

sements et des classes « hétérogènes » et de l'allocation prioritaire des ressources aux élèves les plus défavorisés (Edwards, 1983).

Il est indiscutable cependant que les *comprehensive schools* ont joué un rôle important dans la définition d'un modèle national d'équité en éducation et d'une éthique de service intégrée dans la conception de la professionnalité chez les chefs d'établissement et les enseignants (Daunt, 1975). Or les bases structurelles de ce système de référence ont été progressivement démantelées par les mesures introduites par le gouvernement conservateur. Le rôle emblématique de l'école publique a été, dès l'arrivée des conservateurs au pouvoir, mis en question par l'*Assisted Places Scheme* qui prévoyait des aides financières pour les élèves les plus brillants de milieu défavorisé afin de leur permettre d'intégrer les meilleures écoles privées. Le rôle central des autorités éducatives locales a été largement minoré par l'autorisation accordée aux écoles qui le souhaitent, après vote des parents d'élèves, de renoncer à dépendre des autorités éducatives locales et de recevoir une subvention directement de l'administration centrale (*grant maintained schools*), par la création de nouveaux « collèges technologiques citadins » (*city technology colleges - CTC*) indépendants et par le Local management of schools dans le cadre duquel les écoles gèrent elles-mêmes des budgets établis à hauteur de 85 % en fonction du nombre d'élèves inscrits. Enfin, le choix parental est vivement encouragé par la libéralisation totale des règles d'inscription et par la diffusion auprès des parents des résultats des tests et examens et des conclusions des nouveaux rapports d'inspection effectués tous les quatre ans dans les établissements. Une « Charte des parents » a même été établie en 1991 (Edwards et al., 1989; Fitz et al., 1993; Flude et Hammer 1990; 1994).

Ces mesures s'accompagnent également d'une véritable transformation des idéologies véhiculées par le discours officiel. Alors que dans le discours public du gouvernement travailliste l'éducation était présentée comme une activité collective à la charge d'un État visant le « bien commun », la politique conservatrice va s'appuyer sur une conception très individualiste de la démocratie, ou l'objectif devient celui d'assurer le libre jeu des mécanismes de marché afin que les intérêts personnels puissent être satisfaits. On passe donc ainsi d'un

modèle idéal de « démocratie citoyenne » à un modèle idéal de « démocratie de consommation ». En outre, la recherche de la satisfaction des usagers-parents va s'accompagner d'une valorisation du « robuste bon sens » de ces derniers et d'une critique en règle des pratiques des autorités administratives et des enseignants. Contrairement au modèle du professionnel conscient de l'importance de sa mission et porteur des valeurs du service public, le discours officiel affirme ou suggère que, protégés du marché et encadrés par des bureaucraties uniformes, fermées sur elles-mêmes et inefficaces, les chefs d'établissement développent des pratiques de survie conservatrices et prennent des décisions qui sauvegardent leurs propres intérêts et ceux des enseignants, plutôt que ceux des parents, ce qui contribuerait à la « baisse de niveau » et à l'abandon de la poursuite de l'excellence (Ball, 1993).

Pourtant le discours et les pratiques officielles ne sont pas exempts d'équivoques concernant le rôle de l'État. D'une part, la régulation étatique des « marchés éducatifs » est évidente: les nouveaux types d'établissements (*grant-maintained* et *CTC*) sont des créations de l'État central et dépendent de celui-ci pour leur survie; les examens, les inspections et la Charte des parents sont également des émanations du pouvoir central qui contrôle leur application. En outre, il ne faut pas oublier que parallèlement à l'introduction d'une logique de marché, l'État a mis en place une autre réforme très importante, à savoir l'imposition d'un curriculum national recentré autour des matières de base et de la transmission des valeurs traditionnelles. On peut donc caractériser la politique conservatrice comme un mélange complexe d'un discours anti-étatique et d'un degré de centralisation inconcevable même dans les projets d'ingénierie sociale les plus ambitieux des travaillistes d'une part, et d'un engagement néolibéral à l'égard de la toute-puissance du marché en ce qui concerne les structures d'enseignement, assorti d'un autoritarisme néo-conservateur en matière de curriculum et de pédagogie d'autre part (Dale, 1983).

Logique égalitariste et logique marchande au sein du collège unique français

En France, pour des raisons étroitement liées aux modèles politiques et éducatifs qui se

sont progressivement imposés après la Révolution, les hommes politiques et les cadres de l'administration répugnent à associer directement des valeurs marchandes à l'activité d'enseignement (Derouet 1992). Les actions qui relèvent de cette optique sont, de façon plus euphémisée, légitimées au nom de principes comme la diversification, l'ouverture ou la modernisation du système scolaire au travers desquels on peut pointer les défaillances du système public actuel sans pour autant remettre explicitement en cause la mission civique des institutions scolaires. En tenant compte de cette dimension, il est important de montrer, comme le fait Robert (1993), que si c'est au nom de la démocratisation que toutes les réformes sont alors menées en France comme dans d'autres pays comparables (Van Haecht, 1985), la logique égalitariste et la logique marchande sont présentes dès les premières mesures qui conduisent au début des années soixante à la création d'un enseignement moyen pour tous. Ainsi la réforme Berthoin de 1959, qui prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans et institue un cycle d'orientation de deux ans, et la réforme Fouchet de 1963, qui crée la structure collège, s'inspirent de façon évidente de projets antérieurs (projet d'« école unique » des Compagnons de l'Université Nouvelle à la fin de la première guerre mondiale, Plan d'Alger de 1944 et surtout Plan de 1947 préparé par la commission Langevin-Wallon), où les idéaux de justice sociale étaient très présents. En même temps, les réformateurs, s'inspirant des théories du capital humain, voient aussi l'éducation comme un investissement rentable et cherchent à combiner égalité formelle de chances et sélection des plus aptes en vue de la modernisation économique. La coexistence de ces logiques est particulièrement visible dans l'institution d'une carte scolaire qui vise simultanément à accroître l'efficacité économique et la rationalité administrative du système d'enseignement par la meilleure distribution des filières et à rendre le système plus égalitaire en réduisant les inégalités d'accès aux équipements scolaires.

On doit d'ailleurs mettre en parallèle les principes qui animent cette réforme et ceux qui inspirent à la même période la Loi Debré sur l'enseignement privé. Comme l'a montré Tanguy (1972), cette loi représente un tournant dans la mesure où l'État, bien que se définissant tou-

jours comme l'interprète de l'ordre social, se présente cependant de plus en plus comme le garant d'une pluralité d'idéologies, comme le lieu de coordination des initiatives privées et comme le moteur de la modernisation des institutions éducatives. Cette double orientation est repérable dans la réforme Haby (1975-1977) dont la volonté d'encourager de façon volontariste l'égalité des chances est évidente à travers la décision de supprimer les filières au collège et de développer des actions de soutien en direction des élèves en difficulté, mais qui prône simultanément la multiplication des options suivant le choix des élèves et de leurs familles et plus d'autonomie pour l'établissement scolaire dans la gestion des moyens financiers. En outre, déjà présent en filigrane dans le discours de certains de ces réformateurs, le « culte de l'entreprise » se développera fortement à partir de cette période, favorisé notamment par le ministre Beullac, ingénieur et ancien dirigeant industriel, partisan de la concurrence et de la prise en charge de la formation des jeunes par le patronat.

On aurait pu imaginer que l'arrivée au pouvoir des socialistes représenterait une rupture majeure dans ce domaine. En fait, il n'en a pas été ainsi pour diverses raisons. Une première raison tient aux pressions indirectes et directes des parents d'élèves. Dès les années soixante-dix on constate, en effet, que les parents des classes moyennes, inquiets des effets de l'hétérogénéité sociale et scolaire créée par le collège unique sur le niveau scolaire et sur les fréquentations de leurs enfants, contournent en sous-main ou officiellement, par la voie des dérogations, les établissements qui leur sont imposés par la carte scolaire. Se développe également la fréquentation « stratégique » du réseau privé comme recours en cas de désaccord avec les décisions et les pratiques de l'enseignement public qu'analyseront plus tard Langouët et Léger (1997). Le ministre A. Savary surtout, qui tenta de rapprocher, sans les fusionner, les deux réseaux public et privé, dut faire face à des manifestations d'une très grande ampleur, qui ont mobilisé bien au-delà des sympathisants du privé en faveur de la liberté de l'enseignement. Or, pour faire face aux demandes de ces nouveaux « consommateurs d'école » (Ballion, 1982; Dutercq, 1992) et avant de devoir démissionner, A. Savary lança les pre-

mières expériences d'assouplissement de la carte scolaire qui concernent aujourd'hui à peu près la moitié des établissements d'enseignement (Ballion, 1991).

De façon plus subtile, une autre raison qui a contribué dans les législatures de gauche à brouiller les frontières entre l'optique égalitariste et l'optique marchande concerne la question de la rénovation du système éducatif, devenue indispensable du fait que, dans les réformes structurelles des années soixante-soixante-dix, les dimensions pédagogique et professionnelle de la démocratisation avaient été négligées. Dans les mesures prises par A. Savary, qu'il s'agisse de la politique de zones d'éducation prioritaires ou de la rénovation des collèges, l'idée centrale était ainsi de lier la démocratisation à l'élargissement de la marge d'autonomie et d'initiative des acteurs de la base au travers de l'idée de « projet »: « projet de zone », « projet d'établissement ». Il s'agissait également de favoriser des évolutions du travail des enseignants vers le travail en équipe à l'intérieur et à l'extérieur des établissements. Fraîchement accueilli au départ par des enseignants du secondaire pour qui les changements des objectifs et du public de l'enseignement secondaire avaient généré une « crise morale » se traduisant par un repli sur la fonction d'instruction et un refus d'assumer des tâches éducatives (Chapoulie, 1987), ce « modernisme pédagogique » a néanmoins favorisé la mobilisation professionnelle des enseignants dans les établissements les plus en difficulté. Or, peu de temps après, ces mêmes modes de fonctionnement étaient encouragés au nom d'une toute autre logique, celle du « modernisme organisationnel » impulsé notamment par les circulaires du ministre Rocard concernant la rénovation du service public (Demailly, 1991). Il ne s'agit pas encore ici tout à fait de marché, le terme d'« usager » plutôt que de « consommateur » servant à marquer la limite entre « modernisation » et « libéralisme » mais bel et bien de management. Les problèmes du service public d'éducation, comme ceux d'autres services publics, sont vus comme des problèmes de coordination des tâches et des activités, de gestion et d'évaluation en vue d'améliorer le rendement et de revaloriser l'usager face aux professionnels de l'éducation (van Zanten, 1996b; Derouet, Dutercq, 1997).

La diffusion « en douceur » de cette orientation managériale à forte connotation entrepreneuriale a continué sous le ministère

Chevènement qui écrivit un ouvrage intitulé *Apprendre pour entreprendre*, et encore davantage sous des ministères d'une droite élue sur un programme à tendance très libérale («une école de la qualité, une école de la liberté, une école de la responsabilité») qui ne sera pas tout à fait appliqué. Elle a aussi prospéré à la faveur de la décentralisation. Ce que les ministres de l'Éducation les plus libéraux ont hésité à introduire de façon radicale au niveau centralisé gagne progressivement du terrain grâce à l'activité des collectivités territoriales. En effet, allant bien au-delà des compétences qui leur ont été juridiquement dévolues, certaines collectivités, par le biais d'outils comme les projets, la formation continue ou l'évaluation, dont la neutralité axiologique est rarement mise en question, participent activement à la diversification du système d'enseignement, à l'introduction d'une logique de concurrence entre chefs d'établissement ou à la diffusion des pratiques managériales parmi les enseignants. C'est aussi à partir de multiples micro-décisions ou il est nécessaire d'opérer des catégorisations, de répondre à des demandes précises et parfois pressantes et de trancher dans le vif entre des options concurrentes que l'on peut repérer la diffusion souterraine de cette orientation à l'échelle locale. Un bon exemple de ceci est la gestion des dérogations dans l'enseignement élémentaire. Même dans de nombreuses municipalités de gauche dont le discours officiel est celui de la défense de l'enseignement public et de l'aide aux élèves les plus défavorisés, on observe que, dès lors qu'il y a des places disponibles dans les établissements, politiques et gestionnaires hésitent de plus en plus à aller à l'encontre des vœux parentaux qui mettent pourtant en péril le fonctionnement des établissements les plus en difficulté (Henriot-van Zanten, 1994; van Zanten, 1997).

2. Le marché de la théorie à l'action: les effets de la concurrence sur les pratiques et les éthiques des acteurs de l'éducation

Pour mieux comprendre les effets de ces orientations il est néanmoins nécessaire d'analyser de plus près les discours et les pratiques des acteurs de la base. Pour ce faire, nous utiliserons les résultats de deux enquêtes de terrain relativement comparables, l'une menée dans quatorze établissements⁴ de trois LEA de Lon-

dres et de la banlieue londonienne par l'équipe de S. Ball entre 1991 et 1994 (Gewirtz, Ball et Bowe, 1995) et l'autre, encore en cours, menée auprès de onze collèges et de trois lycées d'un district scolaire de la banlieue parisienne, coordonnée par A. van Zanten (Broccolichi et van Zanten, 1997) et nous nous focaliserons de façon précise sur les effets d'un phénomène précis, la concurrence, sur les choix des professionnels de l'éducation. L'objectif ici est de montrer comment les pressions nouvelles auxquelles sont soumis les établissements, en fonction des orientations impulsées directement ou indirectement par les politiques éducatives, modifient les décisions que prennent quotidiennement les chefs d'établissement et les enseignants et les valeurs qui sous-tendent et légitiment ces décisions. Les changements les plus importants dans les politiques de recrutement et le fonctionnement interne des établissements (l'organisation des classes, les contenus d'enseignement et l'évaluation, la discipline) seront examinés d'abord de façon globale, puis en tenant compte des différences suivant les contextes et les individus.

Le recrutement: attirer ou retenir les meilleurs grâce à des activités de promotion

Si des établissements entrent en compétition les uns avec les autres, c'est tout d'abord pour atteindre ou maintenir l'effectif minimal qui permet la survie institutionnelle ou, dans les cas beaucoup plus nombreux où le dépassement de ce seuil est assuré, ce qui apparaît comme l'effectif optimal d'élèves par rapport aux arrangements organisationnels et pédagogiques privilégiés. De ce point de vue, la situation est théoriquement fort différente actuellement en Grande-Bretagne et en France. Outre-Manche les changements introduits par le gouvernement conservateur, tels que l'élimination des arbitrages entre établissements qu'opéraient les autorités locales, le financement «par tête d'élève» et l'autonomie relative des établissements en matière de politiques d'admission encouragent explicitement la concurrence, bien que concrètement celle-ci varie sensiblement suivant les caractéristiques des contextes locaux et des établissements concernés. En France, le contrôle prévisionnel des flux et la gestion des

dérogrations et des affectations définitives à l'échelle des districts scolaires et des inspections académiques dans le cadre de la carte scolaire font que les établissements n'ont théoriquement pas de compétences directes en matière de recrutement. Pourtant, il est aisé de démontrer que ces régulations — qui ne s'appliquent véritablement qu'au niveau des établissements publics d'un même district et encore de façon variable suivant le degré de rigueur dans l'application des règles et la mobilisation de l'administration et des chefs d'établissement autour de cette question — sont largement inefficaces pour contenir les « fuites » des parents vers l'enseignement privé et vers des établissements publics hors district et hors département. Ceci est particulièrement le cas dans des districts scolaires de la banlieue de grandes villes ou un nombre important de familles d'élèves (entre 20 % et 30 % de la population scolaire dans le secteur que nous étudions) cherchent d'autant plus à contourner les effets de l'hétérogénéité sociale, ethnique et scolaire au sein des établissements, que la sélection à miparcours (à l'issue de la classe de cinquième) a été éliminée (Broccolichi, 1995) et que l'offre scolaire privée et publique est abondante, diversifiée et matériellement accessible.

Toutefois, au-delà des cas extrêmes des établissements risquant la fermeture ou de graves déséquilibres de fonctionnement interne, il apparaît évident que du point de vue des établissements tous les élèves ne sont pas également bons à prendre. Cette orientation n'est pas nouvelle. Dans l'enseignement, comme dans la plupart des métiers de service ou l'activité professionnelle est fortement régulée par les qualités des récepteurs de ces services, les professionnels distinguent nettement plusieurs types d'usagers suivant leur degré d'éloignement par rapport à un modèle idéal et développent des stratégies visant à attirer les usagers perçus comme les plus « convenables » (Becker, 1952). Néanmoins, dans un contexte où la concurrence est directement ou indirectement encouragée, les établissements qui sont en position dominante sont conduits à devenir encore plus sélectifs de façon à recruter des élèves qui apportent de la « valeur ajoutée » : élèves dont la tenue, le langage et le comportement servent de marqueurs de la « qualité sociale » de l'établissement, élèves dont les résultats scolaires con-

tribuent à l'image d'établissement performant, bien classé dans les évaluations nationales et les palmarès d'établissements. Du même coup, les établissements les moins bien placés doivent également se battre pour garder leurs « têtes de classe » et les élèves ne posant pas de problèmes en terme de discipline.

Il n'est donc pas étonnant de constater que les pratiques de sélection se développent fortement. Ainsi en Grande-Bretagne, en 1995, cinquante-sept établissements avaient demandé au secrétaire d'État pour l'Éducation d'introduire de nouveaux critères de sélection dans leurs politiques d'admission. Dans une des trois LEA que nous avons étudiées, cinq des neuf établissements qui la composent avaient introduit la même année des formes de sélection suivant les « capacités » ou les « aptitudes ». D'autres écoles parmi les seize étudiées pratiquaient également des formes de sélection plus subtiles au travers notamment des listes d'attente (ou les premiers sont généralement les parents les plus capables de décoder le fonctionnement complexe de ces nouveaux systèmes d'admission dérégulés), des « contrats » école-famille que les parents et les enfants doivent signer avant d'obtenir une place (dont les demandes explicites et implicites favorisent l'auto-sélection des parents désirés et l'auto-exclusion des autres) et d'entretiens avec les parents ou les signes sociaux échangés entre professionnels de l'éducation et parents constituent également des moyens de sélectionner les parents qui apparaissent comme les plus « motivés », les plus « responsables » et les plus (culturellement) « intéressants » du point de vue de l'école (Ball, Bowe et Gewirtz, 1994; Ball, Bowe, Gewirtz, 1996). De telles pratiques existent également en France. Les dossiers des élèves qui prennent contact avec des établissements autres que celui de leur secteur en vue de demander une dérogation ou de négocier un changement non déclaré aux autorités académiques sont toujours épluchés du point de vue des notes et des remarques concernant la discipline par les chefs d'établissement. Mais seuls les établissements les plus demandés ou ceux qui ne sont pas tenus officiellement (comme les établissements privés) ou officieusement (comme c'est le cas de certains grands lycées publics) de respecter les procédures de carte scolaire peuvent véritablement sélectionner. Dans le district étudié,

c'est le cas du seul collègue privé qui, enregistrant deux cents demandes pour seulement quatre-vingt places en sixième en 1996, ne prend que de très bons élèves au plan académique.

Parallèlement, bien qu'il ne s'agisse pas à nouveau d'une pratique tout à fait nouvelle, dans un contexte de concurrence, les établissements ont également plus tendance à chercher à «se refiler» les mauvais élèves et ceux qui sont perçus comme des élèves «difficiles», c'est-à-dire «perturbateurs», «violents», «anti-scolaires». Ceci est certes davantage encouragé par les changements introduits en Grande-Bretagne en matière de financement qui font que ces élèves, dont le traitement exige des moyens financiers et humains plus importants que pour les élèves moyens ou bons et dont la présence nuit à l'image des établissements, sont perçus encore davantage comme un fardeau dont il faut se débarrasser. Une telle orientation est également facilitée par l'autonomie plus grande dont disposent les établissements britanniques pour «écrémer» en terme de niveau et pour «exclure» en terme de comportement les élèves indésirables. En France, la forte pression institutionnelle pour garder les élèves au sein des établissements limite les possibilités des professionnels de l'éducation dans ce domaine. Pourtant, comme en Grande-Bretagne, les établissements qui se trouvent dans la situation la plus précaire du point de vue du nombre d'élèves constatent bien que certains de leurs collègues n'hésitent pas à profiter de cette situation pour agir de la sorte: «Les collègues, dès qu'ils ont un élève qui ne marche pas, ils se disent: "Il pourrait aller à Claudel, c'est tout petit, c'est familial.", donc je ne fais que recevoir des mères en désespoir à qui le chef d'établissement a dit: "Attention, ou vous le changez d'établissement ou c'est le conseil de discipline.". Ils se disent: "Elle n'a pas d'élèves donc on va lui en donner.", oui, mais lesquels? Si je les accepte, à long terme je deviens plus qu'une grosse SES (il y en a une actuellement dans l'établissement), je deviens une SES tout court.» (Principal, collègue Claudel).

D'autres changements encore sont perceptibles dans les stratégies mises en oeuvre par les établissements pour faire leur promotion. En effet, s'il est évident que de tout temps les établissements, avec des degrés divers d'intentionnalité, ont produit des images institutionnelles

qui véhiculent des messages en direction des parents, cette tendance est fortement renforcée dans un contexte de concurrence. Ainsi, dans les établissements britanniques, on a pu constater des transformations qui vont dans le sens de la production d'une image de marque de «qualité» s'appuyant sur des éléments similaires à ceux qui mobilisent les entreprises: logos et couleurs distinctives, devises et slogans spécifiques, port de costumes et cravates par les enseignants hommes, de tailleurs par les femmes, réfection des aîres de réception avec des tapis et des plantes... De même, les vieilles feuilles ronéotées et agrafées des documents «faits maison» ont été remplacées par des brochures de luxe éditées avec l'aide d'entreprises spécialisées et de consultants en marketing, voire par des cassettes vidéo utilisées dans les écoles primaires ou lors de journées portes ouvertes dans les établissements. Ces journées portes ouvertes ont elles-mêmes évolué pour ressembler de plus en plus à des foires commerciales ou tous les détails de l'organisation (programme de la visite, anticipation des questions des parents, préparation d'un discours officiel, consignes concernant la tenue des enseignants et le déroulement des éventuelles séances d'enseignement) sont soigneusement réglés à l'avance. Mais ce n'est pas seulement la forme qui change; le message évolue aussi. Avec l'hypothèse sous-jacente que les jugements des parents sont fondés sur des indicateurs superficiels plutôt que sur la compréhension des processus éducatifs, le langage est «commercialisé» de façon à mettre l'accent sur ce qui est visible et mesurable et à mobiliser des éléments de la symbolique des classes moyennes comme dans l'exemple suivant: «Les professeurs principaux à Flightpath ont beaucoup d'expérience. Il y a un superbe éventail de clubs. L'établissement a une réputation grandissante au plan national et international et un grand succès au plan local... des équipements et des ressources excellents et modernes. Dans les sections académiques notre curriculum de haut niveau offre des possibilités uniques de réussite et de développement personnel. Notre réputation d'excellence technologique a fait que plusieurs entreprises de pointe en informatique nous ont choisis pour exposer leur

derniers systèmes. » (Brochure de l'établissement).

En France, ou il y a une plus grande tradition d'opacité des établissements et où ces pratiques apparaissent encore partiellement incompatibles avec l'image du service public, des changements dans ce sens sont néanmoins perceptibles, certes bien davantage dans les lycées, qui ont plus de possibilités d'attirer des publics spécifiques et plus de moyens pour ce faire (y compris ceux issus de la taxe d'apprentissage), que dans les collèges. Même à ce niveau cependant certains principaux réfléchissent sérieusement avec leurs équipes pédagogiques et éducatives à des formes diverses de valorisation et de « réclame »: faire venir la presse locale dès que quelque chose est fait qui sort de l'activité pédagogique ordinaire, faire une distribution de prix en fin d'année, vendre des T-shirts ou des cartables avec un logo de l'établissement, distribuer une plaquette de présentation... Deux établissements parmi les onze du district que nous avons étudié ont véritablement une politique dans ce sens. Cette politique comprend l'édition d'une brochure d'établissement. Celle du collège Rousseau présente, par exemple, dans un dépliant assez sobre, L'établissement dont le logo est le portrait de son illustre éponyme, les principaux personnels qui y travaillent et les composantes essentielles du projet d'établissement, mais n'oublie pas de mettre en valeur, dans un encadré central, ses « classes européennes » destinées aux meilleurs élèves. Elle est envoyée aux futurs parents d'élèves avec une lettre personnelle du chef d'établissement. Celle du collège Voltaire est en apparence plus modeste puisqu'il s'agit de quelques feuilles dactylographiées. Celles-ci énumèrent toutefois toutes les activités culturelles impulsées par le chef d'établissement depuis l'ouverture et même lorsqu'il exerçait dans le précédent collège de centre-ville qui ferma ses portes il y a une dizaine d'années. Les deux principaux privilégient également les visites de l'établissement et les spectacles. Ils sont également friands de reportages dans les chaînes télévisées et la presse. Les autres chefs d'établissement demeurent toutefois hésitants vis-à-vis de telles pratiques, faute de moyens et d'expérience ou par peur, des dérapages s'étant déjà produits lors de visites et spectacles (bagarres entre élèves, jet de bombes lacrymogènes).

Le fonctionnement interne des établissements: changements de surface et changements de fond

Un certain nombre de changements sont également observables dans le fonctionnement interne des établissements dont il est difficile parfois de déterminer s'ils constituent des changements de surface, c'est-à-dire d'autres types d'activités promotionnelles, ou des changements de fond en matière de conceptions éducatives. Ces changements, souvent justifiés par rapport aux demandes ou aux attentes implicites des parents, correspondent en fait davantage à des anticipations et à des réponses aux politiques nationales et aux pratiques des autres chefs d'établissement (Woods, 1993). Un des aspects du fonctionnement les plus affectés par ces changements est la constitution des groupes-classe. En Grande-Bretagne, où les classes hétérogènes, comme nous l'avons vu, étaient déjà contestées par certains enseignants et parents dans le régime des *comprehensive schools*, L'introduction des logiques de marché a eu comme conséquence une diffusion très importante des classes de niveau par matière (*setting*). Il ne semble pas qu'il s'agisse ici d'un changement de surface bien que ce mode de fonctionnement soit systématiquement mis en avant dans les brochures et les présentations des établissements pour accrocher les parents, mais d'un changement de fond qui correspond à la fois aux pressions financières, à la méfiance à l'égard des classes hétérogènes de la part des autorités nationales, aux pressions induites par les nouveaux modes d'inspection et aussi aux demandes explicites des parents des meilleurs élèves: «*Je pense qu'il y avait... deux forces en fait. L'une c'était l'affaire des inspecteurs qui disaient... "Vous avez besoin de différencier davantage dans l'établissement."*». Donc ça c'était une pression, je pense, pour instaurer des classes de niveau, et alors je pense sans doute que l'autre pression était que l'école fût perçue comme capable de faire mieux avec les enfants de meilleur niveau scolaire. » (Présidente de la commission des parents, Martineau school).

En France, le regroupement des meilleurs élèves dans des classes « d'élite », qu'elles s'affichent ainsi ouvertement par le biais d'options nationales de langue ou d'enseignement artistique ou sportif ou d'options « maison » diver-

ses, apparaît aussi comme une stratégie privilégiée par de nombreux collègues pour attirer et retenir les meilleurs élèves, stratégie qui a pu se développer dans le cadre de l'impulsion officielle de la diversification et du développement de la spécificité de chaque établissement (Duru-Bellat et Mingat, 1997). Ceci vaut aussi bien pour les collègues plus «bourgeois» que pour les collègues de banlieue (Payet, 1995) ou la notion de « classe d'élite » ne renvoie pas nécessairement à un niveau d'excellence mais à un regroupement plus ou moins homogène d'élèves de niveau « bon » ou « moyen »: « *Pas une classe brillante, mais une classe où les élèves puissent travailler, ou l'écart entre le meilleur et le plus mauvais soit de 5-6 points, maximum 10 points, mais que celui qui a 0-1-2-3-4-5 et qui est a-scolaire, ne soit pas dans la classe.* » (Principal, collègue Apollinaire). Derrière ce regroupement transparaît également fortement l'idée d'une ségrégation scolaire qui « protège » les bons élèves des « méfaits » scolaires et sociaux du mélange avec les autres: « *Après le "collège pour tous", il faut faire le "collège pour chacun", c'est-à-dire que même les bons élèves des écoles primaires du secteur de recrutement puissent trouver leur place dans l'établissement par le biais en particulier de classes, je ne veux pas dire de niveau... En gros, on limite les dégâts, il suit ses cours dans sa petite classe protégée, il rentre chez lui donc à la limite, je ne veux pas dire qu'il n'y ait pas de brassage, mais c'est un peu ça, un peu comme s'il y avait deux univers.* » (Principal, collègue Verlain).

En ce qui concerne plus précisément les programmes d'enseignement plusieurs changements vont dans le sens d'une accentuation du court terme et du caractère instrumental de l'enseignement et d'un déplacement des investissements financiers et humains des élèves les plus en difficulté vers les élèves susceptibles de réussir. En Grande-Bretagne, où ces tendances sont particulièrement manifestes, les écoles réduisent ou éliminent totalement les activités et les matières qui ne font pas partie du curriculum prescrit et qui ne servent pas à améliorer le positionnement de l'établissement dans les évaluations nationales ou son image globale auprès des parents. De même, l'enseignement au sein de chaque matière se focalise davantage que dans le passé sur le contenu des exa-

mens et les techniques permettant d'y réussir. Enfin, les moyens mis à disposition des écoles sont déplacés des programmes en faveur des élèves en difficulté vers des activités programmées, soit pour les élèves les plus brillants, soit pour des élèves de niveau moyen (classement C ou D dans une échelle de A à F) qui sont susceptibles de réussir aux examens: « *Ce n'est plus aussi excitant pour les enfants, ce n'est plus aussi excitant pour moi. Je veux dire, je ne suis pas devenue complètement académique et j'espère que je ne le deviendrai jamais mais personnellement je trouve que je n'ai plus le temps de faire des expériences — c'est une matière très pratique — mais je sens que si je dois aider — certainement les meilleurs élèves — à obtenir des A ou des C alors j'ai juste la possibilité de transmettre des informations.* » (Professeur, 11-18 LEA School).

En France, les pressions concernant l'évolution des programmes d'enseignement restent contenues par l'existence d'un même curriculum pour tous les élèves au niveau du collège mais des tendances semblables risquent de se développer par exemple si la marge d'autonomie des établissements en matière de répartition des horaires d'enseignement s'élargit comme cela a été proposé (Fauroux, 1996)⁵. En outre, les effets de l'autonomie financière relative dont disposent déjà les établissements méritent d'être analysés de près car il n'est pas impossible que des moyens accordés au titre de la dotation horaire globale, voire des moyens spécifiques attribués au titre d'établissement de zone d'éducation prioritaire ou « sensible » ne servent davantage à la constitution de classes à options plus ou moins prestigieuses qu'au soutien des élèves en difficulté. Nous avons également pu observer des effets de la concurrence sur la préparation aux examens. Parmi les établissements qui se sentent concurrencés non seulement par les établissements privés et par les établissements publics parisiens mais par d'autres établissements publics locaux, certains pratiquent un entraînement intensif avant le passage du brevet des collèges (ou trichent un peu grâce à une certaine indulgence des professeurs en matière d'évaluation en cours d'année, la note finale de cet examen comportant une part de contrôle continu) pour améliorer leur image. Les pratiques d'orientation à la sortie de l'établissement, dont on sait qu'elles varient

fortement d'un établissement à un autre (Duru-Bellat et Mingat, 1988; Esquieu et Bertrand, 1996), vont dans le même sens, à savoir que ces établissements, à certaines périodes encouragés dans cette voie par les autorités académiques et départementales, sont également tentés d'augmenter leur taux de passage en seconde générale ou technique⁶. En revanche, les collèges locaux qui cherchent à se construire une image de marque d'établissement sélectif de bon niveau pour faire le poids par rapport au privé et à Paris revendiquent avec fierté leur taux relativement faible d'orientation en seconde générale en tant qu'indicateur de leur degré de rigueur dans l'appréciation des potentialités des élèves tout en dénigrant ouvertement le « laxisme » des autres collèges en la matière.

Les changements dans le fonctionnement interne concernent également le domaine de la discipline. En Grande-Bretagne, la concurrence a conduit un certain nombre d'établissements, qui combinaient autrefois un système de tutorat et de prise en charge collective des problèmes de comportement des élèves, à mettre en œuvre des solutions rapides et superficielles mais dont on attend qu'elles empêchent la dégradation de l'image de l'établissement auprès des parents et du public en général. Parmi celles-ci, on peut noter le rétablissement de l'uniforme, et la lutte en apparence acharnée contre l'absentéisme à travers des lettres et des coups de fil aux parents, et même, dans certains cas, à travers la gestion par ordinateur des absences. Si de tels changements peuvent sembler relativement anodins, voire positifs dans la mesure où ils peuvent encourager les parents à s'assurer de la fréquentation régulière de l'école par leurs enfants, en fait ils semblent s'accompagner d'un désintérêt croissant pour les causes profondes de l'absentéisme et de la discipline. De façon plus préoccupante encore, un autre moyen de résoudre les problèmes dans ce domaine qui a connu une évolution spectaculaire au cours de ces dernières années⁷ consiste à opérer des exclusions définitives qui renvoient le problème aux autres établissements, en même temps qu'elles signalent aux parents qu'une politique « ferme » en matière de discipline est renforcée au sein de l'établissement. Cette politique, qui peut aussi être appliquée de façon « constructive », c'est-à-dire en encourageant les parents à retirer leur enfant avant qu'il ne soit officiellement exclu

(ce qui permet à celui-ci d'éviter d'être ainsi stigmatisé mais aussi à l'établissement de maintenir ses statistiques dans ce domaine à un niveau « acceptable »), est particulièrement mise en œuvre dans les établissements les plus demandés: « *Si tu continues à te comporter comme ça... nous n'avons pas besoin de toi ici, nous avons des gens qui font la queue pour entrer et si tu ne veux pas rester ici et respecter nos règles, alors tu peux aller ailleurs, et nous prendrons quelqu'un qui les respectera.* » *Oui, ça intervient oui, dans n'importe quelle école très demandée.* » (Professeur, Martineau school).

En France, la plupart des chefs d'établissement, fort conscients du fait que les incidents et les rumeurs en matière d'insécurité et de violence jouent un rôle essentiel dans les représentations et les pratiques d'évitement des parents, sont également portés à investir particulièrement ces domaines. On observe ainsi dans les dernières années dans le district scolaire que nous étudions une tendance générale à « fermer », en élevant des murs et en installant des grillages, des établissements ouverts sur le quartier, à installer des systèmes d'ouverture et de fermeture automatiques des portes à distance, voire de vidéo-contrôle des entrées et des sorties. Ces transformations sont fortement mises en avant dans la présentation des établissements. De même, on observe un renforcement de la discipline qui va du contrôle pointilleux des absences, qui transforme le travail des surveillants en un véritable travail de gendarmes, à l'utilisation récurrente des exclusions pour un ou trois jours, voire, comme en Grande-Bretagne, bien que de façon plus modérée, des exclusions définitives prononcées par le conseil de discipline. Les menaces d'exclusion sont également agitées, comme le montrait déjà le discours du principal du collège Claudel cité plus haut, pour inciter les parents des élèves qui posent le plus de problèmes à « recaser » leurs enfants dans d'autres établissements.

Double code, compétition et coopération: les valeurs des professionnels à l'épreuve

La présentation ci-dessus de l'évolution des pratiques dans les établissements sous la pression de la concurrence pourrait laisser croire que tous les acteurs adhèrent au même degré à

ces orientations. Or ceci est loin d'être le cas: si tous subissent les effets des changements récents, certains y résistent plus que d'autres, parce qu'ils se trouvent placés à un moment dans des contextes qui les protègent ou atténuent les effets de ces changements, mais aussi parce qu'ils développent des éthiques professionnelles qui tiennent compte des évolutions de leur environnement technique et moral (Gewirtz, Ball et Bowe, 1993; Ball, Bowe et Gewirtz, 1994). Parmi ces stratégies de résistance, on doit mentionner d'abord l'usage d'un double code. Ainsi certains chefs d'établissement tiennent un discours qui correspond aux attentes effectives ou présumées de leurs supérieurs hiérarchiques ou des parents mais dont ils se tiennent à distance par des tactiques rhétoriques: *«Chaque fois qu'un terme comme celui de "marketing" a été utilisé, pas à chaque fois mais maintes fois, il y a une excuse, quel qu'un dira: "Bon, si nous devons nous vendre (excusez le terme !)" parce qu'il y a une gêne concernant l'usage du mot.»* (Représentant des parents, Overbury school). *« Le marketing est mentionné et il est toujours mentionné avec des guillemets autour. Vous savez, nous nous "vendons " comme si c'était du sale métier à faire, ce n'est pas ce pour quoi nous sommes ici. Mais évidemment les gens sont conscients que si vous ne vous vendez pas, si vous ne vendez pas ce qui est bien dans votre établissement, vous n'allez pas effectivement remplir votre établissement. »* (Principal-adjoint, Overbury school).

D'autres « bilingues » plaident la cause de la conciliation des objectifs commerciaux et des objectifs éducatifs dans le marketing: *«Je n'aime pas la logique de marché en éducation, pas du tout... je pense qu'elle altère de façon très subtile les objectifs de l'école. Je pense que nous devrions être en train de parler de l'éducation et des élèves et non pas de vendre l'école. Cela étant dit, je pense qu'il y a des bénéfices à retirer du fait de devoir regarder attentivement... Les gens pensent que le marketing est un gros mot, et je sais que si vous lisez des livres de marketing, il y a en fait un très bon côté du marketing parce que ça vous oblige à analyser votre pratique et à tenir vos promesses concernant ce que vous vendez. Vous devez vraiment le faire, donc de cette façon ça améliore les pratiques dans les écoles... et je pense que c'est bien. Mais je me sens seulement un peu*

mal à l'aise sur tout ça. » (Professeur principal, Martineau school). Ceci va souvent de pair avec l'idée qu'il existe des formes acceptables et des formes inacceptables de marketing qu'il faut apprendre à distinguer. Par exemple, Mrs. Alison, le Principal d'Overbury, opère une distinction entre le marketing avec un petit « m » qui est voilé et gentil et le marketing avec un grand « M » qui est clinquant, agressif et cher. De même, un des directeurs adjoints de l'établissement Parkside oppose le « marketing positif » à la « simple publicité ».

Dans le cas français, où la logique de marché n'est pas officiellement encouragée et où, de ce fait, l'opacité et la discrétion restent encore plus clairement associées aux meilleurs établissements, les professionnels de l'éducation ont des attitudes encore plus ambivalentes à l'égard de la nécessité de se vendre. S'ils reconnaissent qu'un minimum de publicité est devenu nécessaire pour attirer ou retenir les meilleurs élèves, ils (et notamment les chefs d'établissement et les enseignants des établissements les moins bien cotés) ont souvent l'impression d'avoir plus de choses à cacher qu'à mettre en avant, que ce soit dans le domaine des résultats ou de la discipline, et craignent alors de voir leurs propos déformés par les médias ou ridiculisés par les parents: *« Il n'est pas toujours bien de vouloir tout dire, je me méfie énormément des médias, énormément... je pense qu'ils ont vite fait de broder autour d'un fait, de le détourner et, en fait, on obtient l'effet inverse, donc justement l'établissement catalogué comme ceci, comme cela, alors qu'il faut relativiser les événements... gérer à l'interne ça veut dire surtout l'Education nationale, l'établissement, mais pas faire la publicité sur tel ou tel fait si l'on peut l'éviter.»* (Principal, collège Lamartine). *«Ce n'est pas toujours bien vécu ce qui se passe dans les collèges, ça apparaît aussi comme de la pub. Or, justement, quelqu'un dont le produit est bon n'a pas besoin de pub; les gens disent: "Si vous étiez si bon que ça vous n'auriez pas besoin de le dire, si vous êtes obligé de venir faire de la pub c'est que ce n'est pas bon, sinon vous viendriez pour nous dire: "Mais ne venez pas chez nous, j'ai trop d'élèves, c'est trop bien. " On n'a pas affaire à des gens vierges, les gens arrivent à analyser le type de communication qu'on a avec eux et à dire "ça, c'est de la pub",*

«ça, c'est de la valorisation de votre collègue».» (Principal, collègue Apollinaire).

Certains professionnels de l'éducation embrassent néanmoins de façon moins ambiguë, bien que non sans quelques doutes, la cause du marché au nom du maintien ou de l'amélioration de l'image de marque de leur établissement dont ils se sentent pleinement les maîtres d'œuvre. C'est le cas de Mrs. Carnegie, principal de Martineau, un établissement britannique pour filles ayant opté pour le rattachement à l'État central qui dit: «*J'ai un peu de mal à accepter la compétition... mais à la fin de la journée, on est obligé d'accepter que c'est compensatif, bien que je ne sois pas très satisfaite de cette idée. Je préférerais penser, de mon point de vue, qu'il s'agit de transmettre un certain modèle d'école que les gens peuvent aimer ou choisir de prendre ou non. Et, bien sûr ça revient à être en compétition.*». Dans la pratique, Mrs. Carnegie prend le marché très au sérieux (préparation d'une brochure de luxe, changements dans l'organisation interne en tenant compte des offres des concurrents. . .) et a peu de scrupules concernant les effets de ses stratégies sur des établissements qu'elle considère de niveau inférieur. C'est le cas également de M. Michel, principal du collège Voltaire, qui s'est battu pour avoir cet établissement de centre-ville, le plus «bourgeois» de la commune, dont il est fier de claiçonner le caractère attractif, les pratiques académiques sélectives, l'encadrement «familial» et les nombreuses activités culturelles. M. Michel a comme modèle l'enseignement privé dont il ne peut, à son grand regret, qu'imiter de loin certaines pratiques. Il n'hésite pas à critiquer ses collègues ni à leur piquer leurs meilleurs élèves et maintient une ligne dure envers les élèves «difficiles»: «*D'abord, on essaie de discuter; si ça ne va pas on vire; il y a des élèves qui n'ont rien à faire ici.*».

Mais on trouve également des professionnels de l'éducation qui défendent une éthique professionnelle autour d'idéaux largement opposés à ceux du marché. D'une part, il y a ceux qui se font un devoir, dans le contexte français d'une carte scolaire encore en vigueur, de ne pas prendre les élèves du secteur d'un autre collègue, même lorsque leur établissement en a cruellement besoin: «*Je ne fais pas de coups dans le dos, je n'ai jamais pris un élève qui ne*

m'était pas destiné, j'ai toujours prévenu le collègue intéressé.» (Principal, collègue Claudel). D'autre part, il y a ceux qui défendent l'idée qu'il ne s'agit pas de promouvoir mais de présenter l'établissement. Cette différence peut paraître subtile mais elle est pertinente pour distinguer ceux qui se placent dans une optique marchande et ceux qui veulent plutôt expliquer et défendre ce qui s'y fait. Il y a aussi des professionnels de l'éducation qui défendent l'idée d'un enseignement global et non pas seulement orienté vers certaines matières ou vers les examens: «*Les parents ont une vue plus simpliste de l'apprentissage et de l'enseignement que de ce qui est la réalité scolaire (la Principale parle des lire-écrire-compter et des examens). Il y a, de façon évidente, une très grande pression pour qu'on améliore nos résultats à l'examen... d'autres compétences, d'autres formes de réussite devraient passer à la trappe pour satisfaire cette pression. Mais, comme je dis, notre travail de professionnels est de veiller à ce qu'ils ne s'évaporent pas.*» (Principal, Parsons school). Enfin, certains acteurs éducatifs mettent également en avant une conception de la mission d'éducateur comme prise en charge durable des élèves en difficulté malgré les contraintes que cela impose: «*Des fois il faut se forcer un peu pour garder un élève, parce qu'on peut encore faire quelque chose pour lui; moi je ne veux pas me décharger, même si certains cas sont lourds.*» (Principal, collègue Stendhal).

Mais ces professionnels de l'éducation comme d'autres qui cherchent également à résister aux pressions de la concurrence sont fort conscients que leur intégrité est conditionnelle, qu'elle ne pourrait subsister si la situation devenait véritablement difficile. Plusieurs principaux de collège parmi ceux que nous avons interrogés en France sont conscients du fait que leur engagement à respecter les règles du service public ne se maintiendra pas au-delà d'un certain seuil. En Angleterre, les chefs d'établissement sont également lucides quant au fait que le maintien d'une éthique professionnelle est étroitement lié au fait de se trouver dans une position qui met temporairement à l'abri des pressions extérieures: «*Si nous étions dans ce coin étroit, nous battant pour notre survie, alors je pense qu'on mettrait à juste titre ou non de l'argent dans du marketing de luxe. . . mais nous ne sommes pas dans cette situation et donc nous*

pouvons continuer à maintenir notre intégrité.» (Principal du collège Overbury). *«C'est facile pour moi de m'asseoir ici et dire que je suis à l'écart de ces vilaines forces du marché, aussi longtemps que nous aurons plus de filles qui ont envie de venir ici que de places disponibles.»* (Principal, Pankhurst school).

Conclusion

Si nous avons pu noter à plusieurs reprises que l'introduction des logiques de marché est bien plus avancée en Grande-Bretagne qu'en France, on constate que des tendances semblables se font jour. Globalement, on peut dire que si une privatisation officielle des établissements scolaires n'a vu le jour dans aucun des deux systèmes, l'éducation se transforme progressivement de bien public en bien privé avec l'abandon plus ou moins important des politiques de discrimination positive étatiques en faveur du libre jeu des choix des familles, de l'autonomie des établissements et de l'initiative d'autres acteurs comme les collectivités locales ou les entreprises d'une part, et la « commercialisation » des résultats, des processus et de la communication pédagogiques d'autre part. Les acteurs de l'éducation, parents, élèves, enseignants, chefs d'établissement sont également encouragés — par des mécanismes fondés sur un culte de l'égoïsme et du point de vue individualiste (Kenway, 1990; Benton, 1992) — à rentrer en compétition les uns avec les autres, plutôt qu'à coopérer, pour assurer leur survie institutionnelle mais également pour maintenir un positionnement stratégique dans le marché.

Certes, il est important de signaler certaines limites de cette évolution. Les espaces de concurrence que nous avons analysés ici sont largement un phénomène urbain, voire essentiellement métropolitain: il y a sans doute un plus grand écart entre différents contextes de scolarisation au sein de chaque pays qu'entre les écoles de la banlieue londonienne et de la banlieue parisienne. Mais à l'intérieur de ces espaces, il y a également des différences entre les établissements: certains sont entièrement « colonisés » par les logiques de marché, d'autres réorientent de façon plus subtile leurs stratégies pour s'adapter à ces logiques, d'autres encore résistent aux changements en cours (McLaughlin, 1991). En outre, cette évolution

n'affecte pas tous les acteurs de l'éducation de la même façon. Bien que nous n'ayons pas pu aborder cette question ici, il est évident qu'en France comme en Grande-Bretagne l'introduction d'une logique marchande et managériale creuse les écarts dans les objectifs, les préoccupations et les plans de carrière des chefs d'établissement et des enseignants: les premiers sont à la fois plus directement concernés par les transformations en cours et plus à même d'y retirer des bénéfices matériels et symboliques; les seconds souhaiteraient plutôt se maintenir en dehors du marché mais adoptent pour cela des attitudes de retrait plutôt que des attitudes combatives. De même, nous n'avons pas pu aborder en détail ici les pratiques des administrations qui peuvent selon les cas encourager cette évolution, faire preuve de laxisme ou mettre en oeuvre des nouveaux modes de régulation pour contrecarrer les effets pervers perçus sur le terrain.

Pour conclure il faut toutefois souligner les effets puissants à court et à long terme de cette évolution sur les sujets de l'éducation, les élèves. D'une part, alors que cette question est rarement évoquée, il faut insister sur le fait que les valeurs du marché constituent un nouveau curriculum caché auquel les élèves sont exposés. Si certains auteurs pensent que ceci peut avoir un effet positif sur la socialisation politique de la jeunesse à des valeurs comme le volontarisme, l'indépendance ou l'initiative, ils énoncent également la possibilité que certaines dimensions négatives du marché, le mensonge mercantile par exemple, puissent rendre la transmission des valeurs comme l'honnêteté plus difficile au sein de l'institution (Lane, 1983). D'autre part, les élèves risquent de plus en plus d'être perçus comme des objets plutôt que comme des personnes auxquels des estimations différentielles sont attribuées: les élèves de bon niveau scolaire, les élèves « calmes », les élèves de bon niveau social, les élèves immigrés « bien intégrés » vont être convoités et recevoir des traitements de faveur alors que les élèves qui montrent des difficultés d'apprentissage ou de comportement et les élèves, notamment les garçons, appartenant aux milieux scolaires ou aux groupes immigrés les plus stigmatisés dans chaque pays seront au contraire délaissés et rejetés avec des conséquences importantes en termes d'inégalité, de ségrégation et d'exclusion (Ball, Bowe et Gewirtz, 1996; van Zanten 1996a).

Bibliographie

- BALANDIER, G., 1990, La demande d'éthique, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXXXVIII, 5-12.
- BALL, S., 1981, *Beachside Comprehensive: A Case Study of Comprehensive Schooling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BALL S., 1984, Introduction: Comprehensives in Crisis? in S. BALL (ed.), *Comprehensive Schooling: A Reader*, Lewes, Falmer Press.
- BALL, S., 1987, *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*, London, Routledge.
- BALL, S., 1993, Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA, *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1), 3 - 19.
- BALL, S., BOWE, R., GEWIRTZ, S., 1994, Competitive schooling: values, ethics and cultural engineering, *Journal of Curriculum and Supervision*, 9 (4), 350-367.
- BALL, S., BOWE, R., GEWIRTZ, S., 1996, School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education, *Journal of Educational Policy*, 11 (1), 89-112.
- BALLION, R., 1982, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- BALLION, R., 1991, *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier.
- BECKER, H. S., 1952, Social-class variations in the teacher-pupil relationship, *Journal of Educational Sociology*, 25 (8), 451-465.
- BENTON, T., 1992, Adam Ferguson's critique of the « enterprise culture » in P. HEELAS, P. MORRIS N. (eds.) *The Values of the Enterprise Culture: The Moral Limits of Markets*, London, Routledge.
- BOTTERY, M., 1992, *The Ethics of Educational Management*, London, Cassell.
- BROCCOLICHI, S. 1995, Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire, *Sociétés Contemporaines*, 21, 15-27.
- BROCCOLICHI, S., VAN ZANTEN, A., 1997, Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne, *Annales de la Recherche Urbaine*, 75, 5-17.
- CHAPOULIE, J.-M., 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- CLARK, J., NEWMAN, J., 1997, *The Managerial State*, London, Sage.
- DALE, R., 1983, Thatcherism and Education in J. AHIER, M. FLUDE (eds.) *Contemporary Education Policy*, London, Croom Helm.
- DAUNT, P., 1975, *Comprehensive Values*, London, Heineman.
- DAVIES, B., EVANS, J., 1984, Mixed ability and the comprehensive school in S. BALL, *Comprehensive Schooling: A Reader*, Lewes, Falmer Press.
- DEBARBIEUX, E., 1996, *La Violence en milieu scolaire. L'État des lieux*, Paris, ESE.
- DEMAILLY, L., 1991, *Le Collège Crises, mythes et métiers*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DEROUET, J.-L., 1992, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris Métailié.
- DEROUET, J.-L., DUTERCQ, Y., 1997, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF et INRP.
- DURU-BELLAT, M., MINGAT, A., 1988, Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte fait des différences, *Revue française de sociologie*, XXIX, 649-666.
- DURU-BELLAT, M., MINGAT, A., 1997, La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège, *Les Cahiers de l'IREDU*, 59, Dijon, IREDU.
- DUTERCQ, Y., 1992, *Consommateurs d'école et modernisation du service public*, rapport au Commissariat Général du Plan, GES-INRP.
- EDWARDS, A., 1983, An elite transformed: Continuity and change in 16-19 educational policy in J. AHIER, M. FLUDE (eds.) *Contemporary Education Policy*, London, Croom Helm.
- EDWARDS, T., FITZ J., WHITTY, G., 1989, *The State and Private Education: An Evaluation of the Assisted Places Scheme*, Lewes, Falmer Press.
- ESQUIEU, P., BERTRAND, L., 1996, L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis vingt ans », *Éducation et formations*, 48, 57-70.
- FAUROUX, R., 1996, *Pour l'école*, Paris, La documentation française.
- FITZ, J., HALPIN, D., POWER, S., 1993, *Grant Maintained Schools: Education in the Market Place*, London, Kogan Page.
- FLUDE, M., HAMMER, M. (eds.), 1990, *The Education Reform Act 1988*, Lewes, The Falmer Press.
- GEWIRTZ, S., 1994, Market discipline versus comprehensive education: a case study of a London comprehensive school struggling to survive in the education market place in D. KALLOS, S. LLINBLAD (eds.) *New Policy Contexts for Education*, Umea Pedagogiska Institutionen, Umea Universitet.
- GEWIRTZ, S., BALL, S., BOWE, R., 1993, Values and ethics in the marketplace: the case of Northwark Park, *International Journal of Sociology of Education*, 3 (2), 233-254.
- GEWIRTZ, S., BALL, S., BOWE, R., 1995, *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., 1994, Les politiques éducatives locales entre l'État et le marché, *Société française*, n°106, p4-10.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., PAYET, J. P., ROULLEAU BERGER, L., 1994, *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*, Paris, L'Harmattan.
- KELLY, V., 1978, *Mixed Ability Grouping: Theory and Practice*, London, Harper & Row.
- KENWAY, J., 1990, Class, gender and private schooling in D. Dawkins (ed.) *Power and Politics in Education*, Lewes, Falmer Press.
- LANE, R., 1983, Political education in a market society, *Micropolitics*, 3 (1), 39-65.

- LANGOUET, G., LÉGER, A., 1997, *Le choix des familles. École publique ou école privée?* Paris, Faber.
- LIPOVETSKY, G., 1983, *L'Ère du vide*, Paris, Gallimard.
- MCLAUGHLIN, R., 1991, Can the information system for the NSH internal market work ?, *Public Money and Management*, Automne, 37-41.
- OCDE, 1994, *Le choix de l'école*, Paris, OCDE/CERI.
- PAYET, J. P., 1995, *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- RICCEUR, P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- RICCEUR, P., 1991, Justice et marché (entretien avec M. ROCARD), *Esprit*, 168, 5-22.
- ROBERT, A., 1993, *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan.
- SIKES, P., 1984, Teacher careers in the comprehensive school in S. BALL (ed.), *Comprehensive Schooling: A Reader*, Lewes, Falmer Press.
- TANGUY, L., 1972, L'État et l'école. L'école privée en France, *Revue française de sociologie*, XIII, 325-375.
- TERRENOIRE, J. P., 1991, Sociologie de l'éthique professionnelle. Contribution à la réflexion théorique, *Sociétés contemporaines*, 7, 7-34.
- VAN HAECHT, A., 1985, *L'Enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, éd. de l'Université Libre de Bruxelles.
- VAN ZANTEN, A., 1996a, Market trends in the French school system: overt policy, hidden strategies, actual changes, *Oxford Studies in Comparative Education*, 6 (1), 63-75.
- VAN ZANTEN, A., 1996b, *Fabrication et effets de la ségrégation scolaire in S. PAUGAM (coord.), L'Exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- VAN ZANTEN, A., 1997, L'action éducative à l'échelon municipal: rapport aux valeurs, orientations et outils in F. CARDI, A. CHAMBON (coord.), *Les métamorphoses de la formation*. Paris, L'Harmattan, 1977.
- VAN ZANTEN, A., 1998, Les parents et la régulation des systèmes d'enseignement. L'exemple du choix de l'école en Grande-Bretagne. *Éducation et formations*.
- VAN ZANTEN, A., 1998b, Les Transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement in L. DEMAILLY, R. BOURDONCLE (coord.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- VAN ZANTEN, A., 1998c, Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles, in J. BOURDON (coord.), *Politiques et recherches en éducation et formation*, Paris, éd. CNRS.
- WOODS, P., BAGLEY, C., GLATTER, R., 1993, Dynamics of competition: the effects of local competitive arenas on schools, in POLE, C., CHAWLA-DUGGAN, R. (eds.), *Reshaping Education in the 1990s: Perspectives on Secondary Schooling*, London, Falmer Press.

Notes

1. Nous tenons à remercier L. Demailly, D. Glasman, M. F. Grosperon, P. Rayou et A. Robert pour leur lecture attentive et leurs commentaires sur ce texte.
2. Pour des facilités d'expression nous utiliserons les termes de «Grande-Bretagne» et «britannique» dans la comparaison bien que les changements étudiés concernent principalement l'Angleterre et le Pays de Galles. L'Écosse et l'Irlande du Nord ont connu des évolutions un peu différentes.
3. On peut ici citer la célèbre phrase de Mme Thatcher: «Il n'y a pas quelque chose que l'on puisse appeler société. Il y a des individus et des familles.»
4. L'échantillon anglais inclut un *City Technology College*, quatre *comprehensive schools* qui ont été rattachés à l'État central (*grant maintained*) durant l'enquête dont un établissement catholique et un autre recrutant exclusivement des filles et neuf *comprehensive schools* dont une seule recrutant exclusivement des filles. La plupart de ces établissements scolarisent la classe d'âge des onze-seize ans mais certains comportent des classes pour les seize - dix-huit ans préparant aux *A levels* nécessaires à l'entrée dans l'enseignement supérieur.
5. Nous avons déjà constaté pour les écoles primaires que l'impulsion et le financement municipal de projets conduit, comme en Grande-Bretagne, à mettre l'accent sur le court terme et sur les aspects visibles et mesurables de l'activité enseignante (Henriot-van Zanten et al., 1994).
6. Il faut noter cependant que dans la période récente, étant donné les taux d'échec constatés à l'entrée en lycée, les principaux du district ont plutôt reçu comme consigne d'adopter des critères de passage plus stricts.
7. Douze-mille cinq cents étudiants ont été exclus de façon permanente en Angleterre en 1994-1995, dont 84% des écoles secondaires (*The Guardian* 14/9/96 p4). Dans une enquête conduite en 1993, presque la moitié des directeurs des Autorités éducatives locales (qui hésitent eux-mêmes à surveiller de près et à signaler aux commissions d'appel les procédures suivies par les écoles pour exclure les élèves de peur que les établissements en question ne choisissent de sortir de son contrôle et d'être rattachés à l'autorité étatique) déclaraient que les pressions du marché étaient un des facteurs les plus importants dans cette évolution.

Da dinâmica educativa local ao agrupamento de escolas

Abílio Amiguiño, Amândio Valent,
Hermenegildo Correia, Maria José Mandeiro*

1. Agrupamentos de escolas: no centro das contradições da designada territorialização das políticas educativas

A criação de agrupamentos de escolas foi apenas por uma vez objecto directo de produção legal e, mesmo assim, através de despacho (27/97). Apesar disso acabou por se tornar numa das faces mais visíveis das medidas estruturais tomadas, ou legalmente consagradas, pelo poder político, em nome de uma certa ideia de “territorialização” das políticas e da acção educativa. Destas medidas destacam-se, mais recentemente, a criação dos TEIP e o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não superior, introduzido através da publicação do Dec-Lei nº 115 A/98. Antes, as EBIs e as áreas escolares ou associações de escolas, previstas no Dec-Lei 172/91, tinham sido um prenúncio deste “movimento para o local”, conceptualizado e decidido centralmente.

Se tivermos presentes os processos de criação dos TEIP e de implementação do Dec-Lei 115 A/98, pode dizer-se que o agrupamento de escolas, com todo o universo de procedimentos administrativos e burocráticos que lhe são inerentes, relegaram para um plano secundário mesmo outras intenções da administração do sistema, inscritas nos normativos. No primeiro caso, o agrupamento de escolas “antecipou-se” à intervenção prioritária e à discriminação positiva, desvalorizando-as ou esquecen-

do-as, ou tornando-se uma espécie de condição prévia e imprescindível para a promoção social e educativa. No segundo caso, a criação de agrupamentos sobrepôs-se, claramente, mesmo à renovação das estruturas e órgãos de gestão, para já não falar das questões da autonomia, reduzidas, hoje, à condição de retórica para justificar outros objectivos.

Tal facto é indicador da importância que na política educativa recente se atribuiu ao reordenamento da rede escolar ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico ou à racionalização da “carta escolar”, entendida como um problema administrativo e técnico com solução permanentemente adiada. A tal ponto que, por diversas vezes, o então Secretário de Estado da Administração Educativa (e actual Ministro da Educação) afirmou que não se poderia perder a oportunidade de resolver de uma vez por todas o problema¹. É manifesta nesta postura a intenção de fazer convergir diferentes medidas na solução de problemas considerados centrais na gestão da crise do sistema, enquanto se cria a ilusão de que outros estão a ser resolvidos ou se promovem meros efeitos de superfície².

Assim se reuniram, também, as condições para que este processo funcionasse como o exemplo mais fiel da expressão das tensões, contradições, ambiguidades e equívocos da descentralização, da territorialização ou da “localização” das decisões e das acções educativas, promovidas a partir “de cima”. Assim se percebeu quão tímida e incoerente era a intenção de deixar às escolas a liberdade para se associarem, com recurso a processos locais de negociação, envolvendo diferentes parceiros, ou de quão paradoxal se reveste a intenção de descentralizar a partir de metodologias centralizadoras. Foi-se tornando claro, em suma, qual a lógica que presidiu, por parte do poder central, à elaboração e publicação dos diplo-

* Com a colaboração dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e EBM e educadores de infância do concelho de Nisa.

mas legais, bem como das práticas que, em consequência, se viriam a implementar através das suas estruturas desconcentradas.

A coberto das duas medidas (criação dos TEIPs e implementação do “115 A”)³, decidiu-se o tipo e o modo de agrupamento. Invariavelmente por aplicação da concepção redutora de “território escolar” ou de “rede pedagógico-administrativa de estabelecimentos de ensino” à espera de que se gerasse, posteriormente, por uma espécie de voluntarismo, a dinâmica local de inserção das escolas na comunidade pelo estabelecimento de parcerias. Esta concepção do “território escolar” como etapa primeira do “território educativo” ou que utiliza os conceitos como sinónimos é, em tudo, fiel à “forma escolar” que tende a reproduzir. Reduz as “funções educativas” num território à “função escolar” e suporta intervenções que podem derivar numa espécie de “pedagogização do social” (Charlot, 1997) em vez de permitir que a escola seja contaminada por ele ou que se reforce “a dependência da acção educativa relativamente ao seu contexto” (Canário⁴).

Esta lógica administrativa já revelada a propósito da criação dos TEIP (Canário et al. 1999) é contrária à lógica do desenvolvimento local (Sarmiento⁵). De acordo com esta lógica os agrupamentos educativos são encarados como construções sociais, onde as fronteiras simbólicas se sobrepõem às fronteiras físicas, na configuração, no tipo e no modo de agrupamento das escolas. Apoiam-se em projectos colectivos em curso centrados em problemas, valores e saberes das comunidades (e das próprias escolas), em redes de trabalho pedagógico e de formação e no interconhecimento entre escolas, adquirido em processos comuns. Constituem-se num propósito mais amplo de promoção educativa das comunidades, de acordo com o qual se conjugam interesses, se criam (ou prosseguem) e se podem desenvolver parcerias e o entrosamento local do agrupamento, condições que se não-de repercutir positivamente na sua dinâmica organizativa e pedagógica.

Reclamar esta lógica pode conduzir ao reencaminhamento das orientações das políticas educativas que visam a descentralização e a territorialização. É que, sendo coerentes, elas continuam a ser necessárias a “um reforço da dimensão local da educação” (Barroso, 1999) sobre a qual se pode erguer a construção de um

novo sentido para escola. E é a na construção de um novo sentido para a escola, para o trabalho escolar de professores e alunos, que requer novas concepções e práticas de interpelação pelos contextos locais, que reside grande parte da solução para a sua actual crise (Canário⁶).

Descrever intervenções e práticas que se pretendem inscrever nesta lógica comunitária, cívica ou de desenvolvimento local pode ser uma forma de lhes dar visibilidade, promover o debate e a reflexão que se tornam necessários. É o que faremos de seguida.

2. A dinâmica educativa no concelho de Nisa⁷

O concelho de Nisa possui tradições de inovação, ora impulsionadas pelas próprias escolas, ora por incentivo da autarquia, sempre predisposta a apoiar iniciativas, consciente da importância da educação básica, particularmente ao nível do 1º ciclo e do pré-escolar, em termos de desenvolvimento local.

A semana de recepção aos professores colocados no concelho, promovida durante alguns anos pela autarquia, constituiu uma demonstração desse interesse, a par de muitas outras realizações de incentivo à actividade dos professores e das escolas. Destacam-se, de entre estas, a criação da mediateca e da ludoteca e de outros serviços (por exemplo informáticos com ligação à Internet) integrados na Biblioteca Municipal, com o fim explícito de apoiar actividades pedagógicas e incentivar projectos. Projectos conjuntos com a autarquia têm, por isso, surgido naturalmente, como são os casos da animação da leitura, incluindo a dramatização de textos e obras literárias ou a dinamização de stands na feira do livro – secção literatura infantil -, ou, ainda a iniciação à Língua Estrangeira e o apoio às áreas das expressões com recurso a monitores especializados da autarquia⁸. Acresce a este apoio às escolas a cedência de materiais e a garantia de condições logísticas para o funcionamento normal das actividades lectivas. Por seu turno, as juntas de freguesia criaram uma rede de refeitórios de modo a servir condignamente os alunos de acordo com o carácter algo disperso da rede escolar.

Foi de acordo com estes objectivos de desenvolvimento educativo numa perspectiva

integrada ao nível da educação básica que a autarquia decidiu, em 1993, associar-se ao Instituto das Comunidades Educativas (ICE), Instituição de Utilidade Pública, sediada em Setúbal, reclamando, em consequência, a extensão ao concelho da intervenção já em curso na região do Nordeste Alentejano, abrangendo escolas em situações de isolamento. Um protocolo celebrado entre o ICE e a Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP), daria origem à parceria de assistência externa e de apoio metodológico ao desenvolvimento de inovações educativas a nível do concelho, que têm marcado a dinâmica pedagógica nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e de alguns estabelecimentos de pré-escolar. Adoptando-se a perspectiva e a estratégia global de trabalho pedagógico e educativo característica do então Projecto das Escolas Isoladas a nível nacional, o concelho de Nisa passou a integrar uma rede regional de escolas e de comunidades educativas, estruturada por um conjunto de preocupações comuns e que, daí para cá, vieram a dar substância à rede local a nível do concelho.

De entre estas preocupações comuns sobressai a tentativa de articular o desenvolvimento do currículo e o trabalho pedagógico com questões locais, numa perspectiva de intervenção comunitária, designadamente ao nível do património cultural e ambiental ou de questões sociais como o envelhecimento da população e da perda de dinamismo social nas comunidades rurais, integrada num propósito mais global de atenuar o isolamento de escolas, de professores, de alunos e das próprias comunidades. Nisa apresenta tendências sócio-demográficas, em termos de desertificação e de envelhecimento da população difíceis de igualar, mesmo pelas regiões mais envelhecidas da Europa.

Mas esta situação também suscitou interesses e conjugou esforços, por parte da autarquia e de associações locais, no sentido de contrariar esta tendência, numa acção permanente de valorizar equipamentos e estruturas ou criando outros alternativos. Os recursos e as potencialidades locais adquirem, nestas circunstâncias, enorme importância estratégica. Foi neste contexto que se procurou travar, a todo o custo, o encerramento de pequenas estruturas escolares, não apenas com base na crença de que elas poderiam fixar população ou pelo menos deter o inexorável processo de deserti-

ficação⁹. Nestas circunstâncias, apesar da dupla exclusão da escola e do território onde se insere, a escola continua a ser um serviço, particularmente quando outros escasseiam. Um serviço que pode ir além das funções tradicionais da escola, se integrada esta numa rede local de recursos e de equipamentos, sobretudo quando se trata de promover o mundo rural no quadro de uma nova ruralidade emergente.

A contribuição para o desenvolvimento de um projecto comum à região – primeiramente “velhos são os trapos” e depois “comunidades educativas em rede” – traduziu-se em várias modalidades de acção pedagógica e educativa, de incidência regional e sobretudo concelhia, a saber:

- a) Concepção, elaboração e desenvolvimento de projectos educativos por escolas ou núcleos de escolas no concelho, como formas de operacionalização do “projecto educativo de zona” (Nordeste Alentejano), representando a adequação a cada local dos princípios e objectivos do mesmo. De forma aberta, flexível e participada por professores, alunos, famílias e comunidades, procura-se contribuir, em cada caso, para a animação pedagógica e educativa dos espaços sócio-culturais envolventes, valorizando as potencialidades, os recursos e a cultura de cada contexto. Trata-se, também, de uma perspectiva de desenvolvimento localizado do currículo, visando, em última instância, promover as condições mais adequadas ao sucesso escolar e educativo dos alunos;
- b) Realização de encontros de alunos, quer de natureza concelhia, envolvendo principalmente as escolas mais isoladas e de menor dimensão como são os casos de Monte do Duque, Montalvão e Arez, quer entre concelhos do Nordeste Alentejano, que integram o Projecto Educativo de Zona “Comunidades Educativas em Rede” quer, ainda, com a vizinha comarca de Los Baldíos, na Extremadura Espanhola. A frequência dos encontros tem sido determinada pelo desenvolvimento dos projectos;
- c) Realização de encontros de professores e de modalidades de formação mais formais quer por integração dos professores do concelho no grupo de professores que desenvolvem o projecto na região, quer especificamente des-

tinados aos professores do concelho. No ano lectivo transacto, Nisa recebeu também o V Encontro Luso-Espanhol de professores, destinado ao intercâmbio de projectos e de experiências pedagógicas;

- d) Envolvimento das escolas com a supervisão da ESE em projectos nacionais como o Ciência Viva, desde 1996/97, numa linha de aproveitamento da rede de trabalho já existente, potencializando características naturais e ambientais do concelho, como modo de iniciação ao ensino experimental;
- e) Outros programas de índole nacional como o Programa de Educação para a Saúde têm sido desenvolvidos mais autonomamente pelos professores, compatibilizando-se com a intervenção no âmbito do Projecto (agora designado) das Escolas Rurais;
- f) Equipamento de todas as escolas com material audio-visual e informático rentabilizando recursos financeiros dos programas ou através de cedência da ESEP. Actualmente 4 das 6 escolas do 1º Ciclo já possuem – no seu espaço físico – ligação à Internet. Para além das potencialidades pedagógicas da navegação na rede, iniciou-se um processo de “correspondência electrónica” visando disseminar e trocar produções das escolas no âmbito do projecto Ciência Viva, quer entre escolas do concelho, quer entre escolas do projecto “Comunidades Educativas em Rede”, quer, ainda, entre escolas do concelho e escolas parceiras da vizinha Extremadura Espanhola. Esta circunstância tem constituído um novo alento para o trabalho em rede de escolas, professores, alunos e comunidades, agora com recurso às novas tecnologias. Também ao serviço de Jardins de Infância e, genericamente, das populações locais, estes recursos vêm contribuir para pôr cobro a situações de isolamento que constituíram o ponto de partida de muitos projectos, colocando as escolas e as localidades – se nos é permitida a expressão – no centro do Mundo. E a inclusão dos territórios também passa por aqui.

Esta é a dinâmica pedagógica e educativa que envolve mais de 300 alunos, professores e muitos educadores de infância de todo o concelho de Nisa (perto de 30).

Partindo dos problemas da escola e do mundo rural, como problemas sociais, rege-se por princípios de globalização da acção educativa, procurando integrar o trabalho sócio-educativo: promovendo a participação social útil de idosos e a mobilização de actores e de associações locais, por exemplo no projecto de criação de um “museu local”; o trabalho pedagógico: diversificando as fontes do currículo e as oportunidades de aprendizagem pela abordagem dos saberes e dos problemas locais, promovendo o confronto da cultura escolar com a cultura local; a animação e o desenvolvimento local: quando é a escola a promover iniciativas como os encontros de alunos e de professores, mostras ou exposições, ou quando se associa a outras iniciativas quer da autarquia ou de outras estruturas e entidades locais, ou, ainda, quando é a escola a desencadear as parcerias para uma candidatura ao programa “leader” (no museu local) ou para uma candidatura ao programa Ciência Viva (com a Escola Profissional local).

É precisamente na criação e desenvolvimento de parcerias, de grau, de natureza e de intensidade variáveis, que esta dinâmica parece suportar-se. A participação das escolas nestas parcerias fá-las sentir não apenas como promotoras da inovação pedagógica e educativa, mas também no seu papel de estruturas de intervenção comunitária. Os professores e alunos tendem, neste contexto, a ser agentes de desenvolvimento local, ao mesmo tempo que participam no alargamento do espaço educativo da escola. Deste potencial alargamento do espaço educativo da escola pode decorrer uma pluralidade de situações informais de formação, tanto para alunos como para professores. Poderão revelar os professores e os alunos no desenvolvimento de capacidades e no exercício de competências que a “forma escolar” desvaloriza.

Nas modalidades de trabalho educativo que o projecto consubstancia encontrou-se progressivamente espaço para as novas tecnologias. A pertinência da sua utilização deriva das finalidades dos projectos. Estão ao seu serviço e pretendem ser um recurso da escola e da comunidade. Em muitos casos o computador da escola é único na aldeia e ainda mais rara a ligação à internet. Por isso talvez só agora se tivesse revelado o arcaísmo e a fragilidade da rede

telefónica que são uns dos muitos factores de desfavor e da exclusão destes territórios. Apesar destas dificuldades, a introdução das novas tecnologias simboliza e concretiza a ligação ao mundo mais distante a que se convencionou apelidar de realidade global, ao mesmo tempo que pode facilitar e ampliar a interacção a nível local e a preservação dos saberes e da memória, participando na gestão da expressão local das tensões entre o particular e o global.

3. A proposta de agrupamento horizontal

As movimentações locais no sentido de projectar esta rede de escolas em agrupamento, como solução organizativa, de gestão e de administração das escolas, iniciaram-se em Fevereiro de 1998, ainda em fase de “discussão pública” do diploma legal sobre autonomia e gestão das escolas. Sobre proposta da autarquia teve lugar uma reunião aberta aos presidentes das juntas de freguesia, aos professores e educadores, a representantes dos pais, Escola Profissional, Assistente social da autarquia, ICE, ESEP e Centro de Área Educativa. Tratava-se de procurar respostas e consensos, a traduzir, eventualmente, num projecto local de associação de escolas que antecipasse e preparasse decisões no quadro da autonomia e de gestão das escolas, com a Câmara Municipal a tomar a iniciativa e a encetar o debate.

Para a autarquia o “problema era de todos” e exigia participação na discussão. De certa forma conferia-se relevo às questões da rede escolar mas não numa perspectiva técnica. Equacionava-se o problema pelo seu lado mais delicado ou de maior sensibilidade, ou seja, o das suas relações com questões sociais mais globais. Algumas ideias, força ou conclusões saíram dessa reunião: a) as decisões a tomar no âmbito da autonomia e da gestão das escolas e, particularmente, o reordenamento da rede escolar interferem no desenvolvimento local; b) é preciso preservar o meio rural, desenvolvendo uma nova ruralidade, seleccionando as estratégias mais correctas para o fazer e que passem: b1) pela manutenção das pequenas escolas (e mesmo pela reabertura de algumas); b2) por um tipo de agrupamento que acautele a sua especificidade e identidade; b3) por reforçar os projectos em curso. De notar, ainda, que a hi-

potética reabertura de escolas (“antes que o edifício caia”) no contexto da reconfiguração organizativa e administrativa das escolas do concelho, tendente para a sua associação sob direcção única, foi abertamente colocada por um dos presidentes de junta de freguesia. Fê-lo numa atitude crítica denunciando a visão redutora na abordagem da problemática da escola rural, invariavelmente, equacionando unicamente a sua manutenção ou o seu encerramento e nunca a reabertura. Deste modo, se impede o contributo da escola na recuperação ou estabilização dos efectivos demográficos, como parece ser a tendência da sua freguesia. Por seu turno, a Escola Profissional Local disponibilizou os seus saberes, experiência e competências na elaboração e desenvolvimento de projectos, adquiridos na intervenção educativa local e em processos de parceria. A ESEP reafirmou a sua disponibilidade para acompanhar e supervisionar o processo, de acordo com as opções locais, tal como o tinha feito para outras escolas da sua área de influência, mas, neste caso, por maioria de razão, dados os compromissos assumidos com o desenvolvimento local do projecto das escolas isoladas.

Entretanto, ainda nesta fase de discussão pública do diploma legal, o Centro de Área Educativa local, em reunião com os professores e educadores, procedeu à explicitação das vantagens e inconvenientes dos dois tipos de agrupamento, procurando saber das intenções da opção dos professores e educadores.

Em Maio de 1998 foi publicado o Dec-Lei 115-A/98. Apesar de tudo, era possível encontrar nele o enquadramento legal para os propósitos que se tinham começado a desenhar. Cabe referir excertos do preâmbulo: “... O presente diploma, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão (...) permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas”. Outros pontos do articulado poderiam ser invocados, nomeadamente os referidos como princípios: “b) a iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspectiva de satisfação dos objectivos do sistema educativo e da realidade cultural e social em que a escola se insere; c) A diversidade e a flexibilidade de soluções susceptíveis de legitimarem opções

organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares”. Para além disso o Artº 5, alínea e) apontava para a necessidade de “alorizar experiências em curso”, acrescentando que outros requisitos poderiam ser fixados em decreto regulamentar (que até à data não foi publicado) enquanto que o Artº 6º estabelece como condições para o agrupamento a “existência de projectos comuns”, prescrevendo que “cada um dos estabelecimentos.....mantém a sua identidade”

Se é certo que os decretos não fazem as práticas, neste caso parece que também não as dificultam e podem, de algum modo, favorecê-las, ao não negarem, completamente, a incorporação de uma diversidade de lógicas. Esse parece ter sido, pelo menos, o entendimento dos professores, reclamando um agrupamento de natureza “horizontal”, integrando estabelecimentos de 1º Ciclo do Ensino Básico, do Pré-escolar e do Ensino Básico, em consonância com a rede de escolas em construção e a dinâmica educativa em desenvolvimento¹⁰. Foi o que os levou a retomarem o processo alargando a discussão junto das famílias e, de novo, junto da autarquia.

Foi assim que, em Fevereiro de 1999, após reunião entre a Câmara Municipal, professores e educadores do concelho e Associação de Pais, o vereador da cultura e de educação apresentou a proposta de apoio ao agrupamento “horizontal” de escolas do concelho de Nisa. A proposta votada favoravelmente e por unanimidade fundamentava-se na opção tomada pela EB2,3/Secundária local de “excluir” do seu agrupamento os outros ciclos mas, principalmente, pelo envolvimento das EB1, Jardins de Infância e EBM no “trabalho em rede, através do projecto das escolas isoladas, com o apoio da ESE de Portalegre, assim como do ICE”.

Esta posição da Câmara Municipal de Nisa coincide com a recente apreciação da dinâmica local feita pelo seu presidente:

“É assim que todas as escolas do 1º Ciclo estão intimamente ligadas. Ligadas o correio electrónico, via Internet. As crianças aprendem a conviver com as tecnologias de ponta e fazem amigos por todo o país, numa salutar troca de conhecimentos e informações. As escolas

estão ligadas por uma fortíssima rede humana, que aproxima professores e alunos, dinamiza a troca de experiências, promove a planificação de actividades em comunidade, quebra o isolamento e transforma a Escola numa Instituição solidária e desinibidora” (BASSO, 1999, p.2).

O reconhecimento desta acção educativa local e dos seus efeitos pedagógicos, resultante dos projectos em desenvolvimento, esteve igualmente presente na explicitação da posição da autarquia, em reunião com a Direcção Regional da Educação do Alentejo. Apesar da insistência nas vantagens do “agrupamento vertical” por parte desta Direcção Regional foi por aquele reconhecimento que a Câmara Municipal reafirmou o apoio à criação do “agrupamento horizontal”.

A posição dos pais correspondeu ao culminar de um processo conduzido pela sua Associação. Depois de vários contactos e de reuniões com a Direcção da Escola EB1 de Nisa manifestaram a intenção de discutir o problema conjuntamente com a autarquia local.

Em reunião marcada para esse efeito, aberta à equipa de coordenação do projecto das escolas isoladas, os pais colocaram o problema da identidade das escolas do 1º ciclo e particularmente das pequenas escolas das aldeias, em agrupamentos envolvendo outros ciclos, assim como questões relativas ao futuro quadro organizativo e de gestão no âmbito de um agrupamento “horizontal”. Receavam que, por um lado, os problemas das escolas do 1º Ciclo se diluíssem e não merecessem a devida atenção num agrupamento vertical e de maiores dimensões e, por outro, que os professores do 1º Ciclo não fossem capazes e não tivessem apoio necessário para levar a cabo as tarefas de organização, de administração e de gestão da escola, face à inexistência de tradição neste âmbito, ao nível do 1º Ciclo.

A autarquia manifestou-se em sintonia com os pais no que se refere à necessidade de acautelar as especificidades do 1º Ciclo e, particularmente, das pequenas escolas. Reafirmou a necessidade de perspectivar, para além disso, os impactos sociais das decisões. Por isso, face à insistência dos pais, reafirmou, igualmente, a intenção de continuar a apoiar projectos e ini-

ciativas, sobretudo num quadro de associação de escolas que pode ajudar a clarificar e a reforçar as suas competências no domínio da educação. É neste “ambiente” que os professores e educadores manifestam, de novo, a sua disposição para aceitar os desafios colocados no âmbito da autonomia e de gestão das escolas que a ESEP se dispõe, também, a supervisionar e acompanhar.

Se descrevemos tão detalhadamente esta reunião, à semelhança do que fizemos com outros momentos do processo, foi para dar conta do modo como, ao contrário do que habitualmente acontece, se discutiram e analisaram questões localmente, de forma participada, envolvendo conjuntamente diferentes intervenientes e parceiros.

Desta forma, e apesar da legislação dispensar o parecer dos pais, estes quiseram formalizar a sua posição. Assim, em carta da Associação de Pais que acompanhou a proposta de agrupamento pode ler-se que “tendo em conta o compromisso da Câmara Municipal” e os “esclarecimentos prestados pela escola, bem como pela ESE de Portalegre”, se considera que a EB1 de Nisa não deverá perder a sua identidade própria, podendo “ser ela o centro responsável de coesão e desenvolvimento das EB1 e Jardins de Infância do Concelho onde objectivos e problemas estão muito próximos”. Esta “formação horizontal (...) será certamente a melhor opção e uma excelente forma de desenvolvimento de todos os intervenientes”, manifestando a Associação de Pais o seu “interesse em continuar a participar activamente naquilo que consideramos como um dever, ou seja, a formação escolar dos nossos filhos”¹¹

A proposta de agrupamento “horizontal” foi aprovada em finais do ano lectivo de 1998/99, tendo os professores e educadores procedido à eleição da Comissão Executiva Instaladora.

4. O Agrupamento “horizontal” em construção

O processo que levou à proposta de agrupamento contém em si vários reflexos e repercussões do que vimos designando por dinâmica educativa local: nas formas de enfrentar, discutir e analisar os problemas entre os professores e educadores, no âmbito mais alargado da

autonomia e gestão das escolas; na metodologia adoptada para elaboração da proposta de agrupamento, inicialmente sugerida e liderada pela autarquia e depois prosseguida pelos professores; nos momentos e etapas previstos e concretizados; na necessidade de tornar participada a opção a tomar, envolvendo na discussão as famílias, a autarquia (Câmara Municipal e Juntas de Freguesia) e outros parceiros da comunidade; mas, também, na gestão do relacionamento com as estruturas desconcentradas de administração regional e local.

Foi assim que, à semelhança do que sucedeu em muitos outros processos de agrupamento ou de associação de escolas, os professores e educadores seguiram as indicações do CAE local, aceitando iniciar o processo pela elaboração do Regulamento Interno. Contudo, tal decisão assentou na ideia de que muitas das normas, regras e procedimentos, estruturas, órgãos e respectiva constituição poderiam ser uma projecção do trabalho em curso. Ou seja, que muitos dos fundamentos da estrutura organizativa derivariam da rede local de intervenção pedagógica e educativa, como tradução de vários projectos. O Projecto Educativo do Agrupamento ainda que não explicitado está assim, em grande medida, presente naquela intervenção. Deste modo, começar pela elaboração do Regulamento Interno não significou subestimar a primazia estratégica do Projecto Educativo.

Na elaboração do Regulamento Interno, em fase de conclusão, reconhece-se a presença da dinâmica pedagógica e educativa do concelho. Parece-nos que de várias maneiras:

a) Na definição do processo de elaboração do regulamento

Em Assembleia de professores e educadores que integram o Agrupamento foi decidido eleger uma comissão representativa do mesmo, com a tarefa de apresentar uma proposta de Regulamento, a ser posteriormente submetida à consideração da Assembleia. Tal procedimento global não excluía, no entanto, mesmo nesta fase, a consulta aos Conselhos Escolares em determinadas matérias. Para isso tem sido necessário tempo, o que implicou rever e relativizar, na medida do possível, os calendários fixados pela administração;

b) No conteúdo e estrutura do próprio regulamento

Alguns exemplos:

i) Na introdução são explicitados os princípios e os valores que deverão orientar o modo de funcionamento do agrupamento, os quais se traduzem: em contributos das instituições educativas para a animação e o desenvolvimento local; em aprendizagens contextualizadas por parte dos alunos e em produções da sua autoria; no trabalho em rede de instituições educativas, docentes, alunos e comunidades; em parcerias entre a instituição educativa e outras instituições (Câmara Municipal, Juntas de Freguesia, Associação de Pais, etc.);

ii) Na “oferta educativa” parte-se de uma noção alargada de currículo (o currículo como resultante de orientações nacionais e de projectos educativos locais);

iii) Nos “projectos” adopta-se uma visão integradora dos mesmos, em oposição a uma visão em que os referidos projectos são encarados em termos de justaposição, enfatizando-se os que partem da problemática do agrupamento;

iv) Nos “horários de funcionamento” das instituições em que se reconhece a pertinência de horários flexíveis, decorrentes do desenvolvimento de actividades no âmbito dos projectos locais;

v) Nas “parcerias” para além dos parceiros já referidos privilegiam-se outros (ESEP, ICE, Escola Profissional) que têm vindo a colaborar no desenvolvimento de projectos educativos das instituições que integram o agrupamento. Não se trata de enunciar intenções de parcerias mas de referir situações de colaboração já em curso. Prevê-se a possibilidade de celebração de protocolos com estas entidades bem como o alargamento de parcerias e de associações, para o desenvolvimento de actividades no domínio das expressões artísticas ou de iniciação às Línguas Estrangeiras, por exemplo;

vi) Na composição da Assembleia Constituinte os membros das Actividades Culturais (Biblioteca Municipal de Nisa) e das Actividades Científicas (ESEP) representam instituições que têm vindo a colaborar frequentemente nos projectos em desenvolvimento e a representação das famílias (em número de três

elementos) está de acordo com a natureza das instituições educativas do agrupamento, ou seja, um representante das famílias com crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, outro com crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico e outro ainda com crianças que frequentam o Ensino Básico Mediatizado.

c) Na designação do agrupamento

A designação “Os nós da rede” (não sendo original) constitui o reconhecimento da centralidade que a noção de rede (de instituições educativas, docentes, alunos, comunidades) tem assumido e que se deseja reforçar.

Actualmente está também em curso o processo de criação dos serviços administrativos, tanto em termos de dotação de recursos humanos como de recursos materiais e de espaços. O processo tem sido lento e apesar dos avanços persiste ainda alguma indefinição de competências nesta matéria tanto por parte da autarquia como do Ministério da Educação. Sendo um processo de natureza mais técnica ele foi também acompanhado e apoiado pela ESEP, à semelhança do que tem vindo a suceder de forma mais sistemática, no que diz respeito ao processo de elaboração do Regulamento Interno.

5. Conclusão

O que atrás se referiu constitui um esforço colectivo no sentido de tentar superar, ou contrariar, a lógica administrativa que tem dominado as formas de encarar e de procurar solucionar, instrumental e racionalmente, tanto as questões genéricas referentes à autonomia e gestão das escolas, como, de modo particular, as que dizem respeito ao processo de associação ou de agrupamento de escolas.

Considera-se que as soluções organizativas para as escolas ou para o reordenamento da rede escolar não são de natureza técnica, nem se reduzem ao estritamente escolar. Equivalem a formas de suporte, de enquadramento e de apoio à estruturação da acção pedagógica e educativa que não podem ser indiferentes aos contextos sociais locais e aos seus problemas - o mundo rural e as suas condições de desfavor ou de exclusão, na experiência que relatámos. As soluções deverão

partir e fundamentar-se nas redes de trabalho e de intervenção sócio-educativa em desenvolvimento que procurarão ampliar, dar continuidade ou projectar. Nesta perspectiva a associação de escolas ou o agrupamento tende a coincidir com um “território social” ou “educativo”, constituindo-se como a expressão deste território e, simultaneamente, como factor que pode potenciar o seu desenvolvimento educativo e social.

O tipo e o modo de agrupamento ou de associação de escolas têm sido considerados como uma espécie de condição prévia e indispensável, “instituída” a partir “de cima”, na linha da mais pura tradição burocrática e centralizadora, para que, voluntaristicamente, se gere a dinâmica pedagógica que se julga conter a solução para problemas como a racionalização da rede escolar, a articulação entre ciclos, a gestão racional de recursos, a abertura ao meio envolvente ou a mudança das práticas pedagógicas. Tais concepções e as práticas que têm originado não poderiam ser mais contraditórias com a proclamada intenção política da administração para descentralizar e territorializar.

Na experiência em curso o processo de agrupamento pretende inscrever-se numa lógica distinta, quer de perspectivar os problemas, quer de construir as soluções. Procura-se privilegiar uma lógica “instituinte” ou de construção progressiva de um agrupamento, por projecção de uma dinâmica local. É neste contexto que se insere a proposta preparada (e documentada) e apresentada pelos professores e educadores às estruturas desconcentradas do Ministério, numa atitude globalmente proactiva e não reactiva.

Esta lógica “instituinte” é também uma lógica de implicação e de participação não só dos professores e dos educadores, mas também de outros parceiros locais, em situações formais ou não formais de acção e decisão, no presente caso numa linha de continuidade com as intervenções educativas locais. Foi (e é) esta circunstância que conferiu (e confere) força e legitimidade ao processo de construção do agrupamento. Significou reforçar o relacionamento horizontal nas acções e nas políticas educativas ao nível de um território, condição para a sua afirmação e autonomização relativamente ao poder central. Este pode ser, também, o quadro

para a produção de novas condições para prosseguir uma acção educativa cada vez mais dependente dos contextos locais, numa perspectiva de intervenção cívica, comunitária ou de desenvolvimento local.

Finalmente, a continuidade, no processo de agrupamento, do apoio externo do ICE e da ESEP, constituem uma forma de ajudar a potencializar formativamente a construção do agrupamento ou o desenvolvimento do projecto de agrupamento. Aliando formação e acção, neste processo, são, ou podem ser, momentos de particular riqueza os que correspondem a situações de diagnóstico, de definição de estratégias e de metodologias de intervenção ou de avaliação das acções.

Em síntese, talvez, assim, possamos estar a contribuir para o reforço da dimensão local da educação, para a mobilização local dos actores ou para afirmação dos poderes periféricos, como verdadeiros significados da territorialização e da contextualização das políticas e da acção educativa (Barroso, 1999).

Referências Bibliográficas

- BARROSO, J. (1999) “A escola entre o local e o global: perspectivas para o Séc.XXI. O Caso de Portugal”. In João Barroso (org.). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o Séc.XXI*. Lisboa: Educa, pp. 129-142.
- BASSO, J.M. (1999). “Recortes sobre o trabalho educativo da Câmara Municipal de Nisa”, *ICEinfor*, 19.
- CANÁRIO, R., ALVES, N. e ROLO, C. (1999). “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”. Policopiado.
- CHARLOT, B. (1997). “Vers une mutation de la forme et du système éducatifs?”, In François Cardé et André Chambon (coord.) *Métamorphoses de la formation: alternance, partenariat, développement local*. Paris: L’Harmattan, pp.207-230.
- VAN ZANTEN, A. (1997). “L’action éducative à l’échelon municipal: rapport aux valeurs, orientations et modes d’intervention”, In François Cardé et André Chambon (coord.) *Métamorphoses de la formation: alternance, partenariat, développement local*. Paris: L’Harmattan, pp.207-230.

Notas

¹ Em declarações ao jornal “O Público” de 11 de Maio de 1999, afirmou: “O ministério tem dito sempre que não escolhe. Não queremos é que haja inércia. Estivemos 50 anos sem reordenar o 1º ciclo, agora não pode ficar tudo na mesma”

² Ver neste número da Revista Aprender o texto de Manuel Sarmento

³ Estas medidas coexistem, agora, no terreno aumentando a confusão e a desorientação (principalmente por visarem os mesmos objectivos a partir de pressupostos e de finalidades, aparentemente, distintos) tanto no seio das escolas como no seio das estruturas centrais ou desconcentradas do Ministério.

⁴ Ver o texto da sua autoria neste número da Revista Aprender

⁵ Ver o texto da sua autoria neste número da Revista Aprender

⁶ Ver o texto da sua autoria neste número da Revista Aprender

⁷ Este ponto é uma versão revista e ampliada do anexo à proposta de agrupamento horizontal do Concelho de Nisa, elaborada com os professores e educadores do concelho.

⁸ Vale a pena citar o actual presidente da autarquia local a este respeito, o que, para além do mais, serve também para elucidar os pressupostos das políticas educativas municipais (Van-zanten, 1997), neste caso numa linha supletiva ou de correcção das carências das políticas nacionais:

“A Câmara Municipal, consciente das insuficiências do nosso Sistema Educativo, sobretudo ao nível da execução prática, desde há dez anos assegura a Educação Física em todas as Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardins de Infância, sob a orientação de técnicos especializados. Faz o mesmo relativamente à Educação Musical que é orientada por técnicos com formação especializada nesta área. Antecipando-se àquilo que é bandeira eleitoral de alguns políticos, as crianças têm iniciação à Língua Inglesa.” (Basso, 1999, p. 2).

⁹ No dizer do Presidente da Câmara Municipal: “Cada vez que se fecha uma escola, como nos mostra a experiência, dá-se um passo irreversível no caminho da plena desertificação do meio rural” (Basso, 1999, p.2)

¹⁰ Numa votação com apenas uma abstenção

¹¹ Carta dirigida à Directora da Escola Básica de Nisa, datada de 21 de Abril de 1999

Alunos com necessidades educativas especiais no 1º ciclo do E.B. – Um estudo exploratório do desenvolvimento da inclusão no distrito de Portalegre

Luísa Panaças*

Durante as últimas décadas, muitos países desenvolveram tendências que conduziram a um maior reconhecimento dos direitos do homem, entre os quais os das pessoas com deficiências. Este reconhecimento resultou na preconização de uma série de medidas tendentes a promover a inserção na sociedade dos indivíduos portadores de deficiência, bem como na mudança de perspectivas acerca do atendimento às necessidades educativas na escola.

Na década de 80 começámos a assistir, no nosso país, a uma modificação progressiva do panorama da educação especial. Actualmente, e após a publicação do Decreto-lei 319/91, e posteriormente do Despacho 105/97, Portugal encontra-se numa linha de países cuja legislação preconiza a inclusão no ensino regular de todas as crianças com necessidades educativas especiais (N.E.E.). As crianças com N.E.E. frequentam actualmente as escolas regulares e longe vai o tempo em que o seu acesso lhes estava vedado. Actualmente, a inclusão assume novas leituras e novas interpretações e a discussão tende a centrar-se na forma como a escola responde às necessidades de todos os seus alunos, transformando-se numa escola inclusiva, capaz de responder à diversidade (Wang, Reynolds e Walberg, 1995).

A realidade da inclusão em Portugal, bem como a forma como os professores a têm levado a cabo, tem sido pouco investigada. Tal como noutros países (Pastor e Jiménez, 1994), o de-

envolvimento do processo de inclusão em Portugal é muitas vezes experimentado de forma conflituosa, já que as exigências das entidades oficiais nem sempre são acompanhadas de apoio, recursos e formação.

O debate actual centra-se nas condições necessárias para o desenvolvimento de uma escola inclusiva eficaz. Essas condições são de várias ordens sendo uma das fundamentais a definição do papel que o professor desempenha no desenvolvimento da Escola Inclusiva. É ao professor que compete articular e desenvolver a inclusão, mas não podemos continuar a encarar a inclusão apenas ao nível da sala de aula. A inclusão é de facto feita pelos professores, mas estes precisam de condições e recursos, por isso ela é da responsabilidade da escola enquanto instituição e não apenas dos professores enquanto indivíduos.

O currículo é também considerado fundamental para uma inclusão bem sucedida e as novas concepções apontam agora para o desenvolvimento de um currículo único adaptado às necessidades de cada aluno, reconhecendo que a sala de aula é um conjunto heterogéneo e diversificado de alunos para os quais não existe uma resposta educativa única (Parrilla, 1992).

A nível das estratégias de ensino/aprendizagem, a investigação tem também proposto soluções alternativas ao ensino individualizado. Os métodos cooperativos (Slavin, 1990), as estratégias de socialização (Jonhson e Jonhson, 1980) e as estratégias de gestão da sala de aula (Kounin, 1972) têm contribuído para o debate sobre a problemática da eficácia da inclusão.

*ESE de Portalegre

Os fundamentos de enquadramento teórico desta investigação centraram-se fundamentalmente nas seguintes perspectivas:

- A educação especial definida como o conjunto de intervenções educativas adaptadas às necessidades individuais do aluno, e que, para serem eficientes, devem incorporar estratégias alternativas de ensino e de utilização de recursos, assim como flexibilidade para permitir caminhos e tempos diferentes de aprendizagem. (Walberg e Wang, 1987).
- O princípio de que o aluno aprende de maneiras diferentes e de que é tarefa da escola fornecer experiências educativas que contemplem essas diferenças de forma a otimizar a educação de cada aluno.
- A evolução da investigação nesta matéria, que coloca a tónica na inclusão escolar numa perspectiva institucional, (Bliklen e Blat, 1985; Reynolds, Wang e Walberg, 1987; Wang, Reynolds e Walberg, 1995).
- O conceito de Escola Inclusiva - Stainback, Stainback, East e Sapon-Shevin (1994) afirmam que a meta da inclusão é criar uma comunidade onde todas as crianças trabalhem e aprendam juntas, não sendo possível atingi-la por uma falsa imagem de homogeneidade.

Nesta linha a inclusão pressupõe uma mudança em que as escolas e os professores desempenham um importante papel e a perspectiva mais técnica é suplantada por uma perspectiva mais cultural, que olha para a diversidade e proporciona uma educação multicultural.

- As implicações da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca em 1994 que refere claramente no seu documento final, chamado "Declaração de Salamanca", que este representa um consenso mundial a nível de recomendações para todos os países e se inspira no "princípio da inclusão e reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escolas para todos - instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais"

Objectivos do estudo

Este trabalho pretendeu ser uma incursão exploratória das questões que se levantam

aos professores quando pretendem pôr em prática a inclusão.

Tendo em conta que a inclusão coloca também problemas diversos em função do tipo e grau de deficiências e problemas que os alunos apresentam, circunscrevemos o nosso trabalho às questões que se colocam aos professores quando têm alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras e moderadas, independentemente de serem causadas ou não por deficiências

Pretendemos, em última análise, identificar os problemas que se colocam aos professores de apoio (A.) e de ensino regular (E.R.) do 1º ciclo do Ensino Básico, no decorrer do processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino, tentando perceber:

- O que pensam os professores que participam na inclusão (A./E.R.) sobre os papéis e funções que desempenham.
- O que pensa cada um destes intervenientes dos papéis e funções desempenhadas pelos outros.
- Quais as práticas reais destes professores.
- Que problemas se lhes deparam ao pôr em prática a inclusão.
- Que contributos esta problemática pode fornecer em termos de Formação Inicial e Formação Contínua de Professores.

Metodologia

Optámos, para atingir os objectivos que atrás enunciámos, por uma metodologia qualitativa. Pensamos ser este tipo de metodologias o mais adequado ao estudo do problema pela possibilidade que abrem a uma compreensão e interpretação dos fenómenos que pretendemos observar.

Sujeitos

O estudo foi desenvolvido com professores que participam no processo de inclusão no distrito de Portalegre, nomeadamente nos concelhos de Portalegre, Crato, Monforte, Marvão e Arronches.

Os sujeitos consistem em 14 professores, sete professores de apoio (A.) e sete professores de ensino regular (E.R.) que foram es-

colhidos de acordo com a localização das escolas e de acordo com referências de que se tratavam de professores com uma experiência bem sucedida na inclusão.

Instrumento

Foi utilizada uma entrevista semi-estruturada (Bogdan e Biklen 1994), que explorava as seguintes questões:

- 1 - Percurso - Motivos de adesão à inclusão, razões que a determinaram, expectativas iniciais e situação actual.
- 2 - Funções - Funções desempenhadas, percepções face a estas, problemas e obstáculos que se colocam no seu desempenho. Explicitação do que pensam ser as funções do outro professor interveniente (A. ou E.R.) e as funções específicas de cooperação.
- 3 - Práticas - Explicitação de práticas, dificuldades sentidas, modificações e adaptações desenvolvidas na sala de aula, percepções em relação à sua própria capacidade para trabalhar com os alunos com N.E.E.. O que pensam das práticas dos colegas com quem trabalham e do trabalho que realizam em conjunto.
- 4 - Formação - O que pensam da formação que possuem e que necessidades sentem nessa área, quer para si, quer para o outro professor interveniente.

A análise e interpretação da informação recolhida foi feita segundo o modelo de Hubermann (1985).

Após a análise das entrevistas, foram elaboradas categorias e sub-categorias temáticas.

Resultados

Nas conclusões que se seguem iremos destacar os resultados que consideramos mais importantes deste estudo.

- A experiência da inclusão é vivida pelos professores com insegurança.

A insegurança que os professores referem parece estar ligada à falta de informação e formação, bem como à não clarificação de funções, no início da experiência. Por outro lado, os professores parecem partir para a inclusão com expectativas altas, que depois não confirmam na sua experiência, especialmente os pro-

fessores de A. que têm já experiência de alunos com N.E.E.

Os professores de E.R. referem que as suas expectativas iniciais se relacionavam fundamentalmente com a ajuda que esperavam receber, não confirmando essas expectativas, na sua maioria.

- A inclusão processa-se em modalidades diferentes, mas todas pressupõem a existência de coordenação entre os professores intervenientes.

No que diz respeito à forma como os professores desenvolvem a inclusão, constatámos que o fazem recorrendo a diversas modalidades - dentro da sala de aula, fora da sala de aula e combinada - de acordo com as condições da escola e as necessidades dos alunos. Qualquer uma das modalidades encontradas pressupõe uma articulação entre os professores, que exige colaboração e desenvolvimento de relações interpessoais positivas.

Na primeira modalidade - apoio dentro da sala de aula - encontrámos professores que desenvolvem o seu trabalho sem delimitação de funções (os professores de A. e de E.R. trabalham com todos os alunos) e outros que delimitam as suas funções (o professor de E.R. trabalha apenas com os alunos com N.E.E.). Os professores de A. e E.R. que não delimitam as suas funções revelam-se, de uma forma geral, mais satisfeitos com as tarefas que desempenham e pensam que conseguiram desenvolver uma boa coordenação. Pelo contrário, os professores de A. que desenvolvem o seu trabalho delimitando as funções de cada um dentro da sala de aula manifestam mais insatisfação e mesmo tensão acerca das funções de "ajudante" que desempenham.

Na segunda modalidade que identificámos no nosso estudo - apoio fora da sala de aula - alguns professores de A. dizem preferi-la enquanto que alguns professores de E.R. manifestam a sua discordância face a esta modalidade. As vantagens apontadas relacionam-se com a possibilidade de atender melhor às necessidades dos alunos. As desvantagens estão relacionadas com a ruptura existente entre as actividades desenvolvidas dentro da sala de aula e as desenvolvidas pelo professor de A. na sala de apoio, que podem não ter continuidade e pela dificuldade de coordenação dos professores que necessitam assim de mais tempo e

espaços formais para se articularem a nível do trabalho a desenvolver com o aluno.

Por outro lado, como salientam Richmond e Smith, (1990) esta modalidade pode levar os professores ao entendimento de que a responsabilidade pela aprendizagem da criança reside mais no professor de A. do que no de E.R.

Os dados aqui analisados coincidem, aliás, com os obtidos por estes autores, já que os professores parecem aceitar esta modalidade por possibilitar o apoio individual, mas reconhecem que não é suficiente e, ao contrário das práticas tradicionais em que toda a responsabilidade recai sobre o professor de A., começam a exigir mais tempo e condições para desenvolver a articulação de todo o trabalho.

Na terceira modalidade - apoio combinado - encontramos as vantagens e desvantagens que já referimos nas outras modalidades.

A discussão e preparação das modalidades a implementar em função de cada escola e das condições que possui, quer em termos de espaço, quer em termos das características dos alunos a apoiar, quer ainda em termos da disponibilidade de professores de A., é fundamental. A discussão deveria incidir sobretudo nas vantagens e desvantagens de cada modalidade na resposta às N.E.E. dos alunos nos diversos contextos e suas especificidades. Por outro lado, a entrada na escola de um professor de apoio deveria ser preparada de forma a permitir a clarificação de funções e articulação destas, conforme a modalidade que melhor respondesse às necessidades dos alunos e melhor se adequasse às condições das escolas.

- Os professores de A. vêem-se a si próprios como profissionais mais capazes de influenciar positivamente o processo de inclusão e pensam que desempenham um papel fundamental.

No que diz respeito às percepções que os professores intervenientes desenvolvem acerca uns dos outros, encontramos alguma diversidade. Por um lado, todos os professores parecem aceitar o processo de inclusão. As críticas que surgem estão relacionadas com a forma como a inclusão se processa, sobretudo com as carências das estruturas de apoio e não com a inclusão em si.

De uma forma geral, parece-nos que os professores de A. entendem o seu papel como fundamental para a inclusão, vendo-se como

profissionais mais capazes de influenciar esse processo.

No nosso estudo, os professores de A. pensam que os professores de E.R. lhes atribuem toda a responsabilidade pela inclusão, ora mantendo expectativas irrealistas quanto aos efeitos do trabalho da educação especial, ora vendo a educação especial como algo que os liberta de um problema. Os professores de A. acham ainda que os professores de E.R. não valorizam o trabalho que eles desenvolvem.

Verificámos também que os professores de A. pensam que o papel do professor de E.R. é muito importante na inclusão. Não têm, contudo, uma opinião muito positiva acerca do trabalho que estes desenvolvem, uma vez que pensam que ou não estão motivados para a inclusão, ou têm dificuldades tais como pouco tempo e muitos alunos, que os impedem de realizar um trabalho mais efectivo.

- Os professores de E.R. vêem o seu papel na inclusão de uma forma muito problemática e pensam que não têm capacidade para lidar com todos os casos.

Estes profissionais embora sintam que não têm capacidade para lidar com todas as situações, pensam, contudo, que poderão ter um papel fundamental quando se trata de dificuldades de aprendizagem, desde que as suas turmas tenham menos alunos.

Esta noção de competência parece estar ligada à complexidade de cada experiência e dela não estão alheios factores que se prendem com o tipo de necessidades dos alunos (deficiências graves ou severas), o contexto de ensino (escolas grandes e número de alunos, isolamento das escolas) e ainda do tipo de apoio disponível.

Alguns professores, no entanto, pensam que têm competência para lidar com os casos de dificuldades de aprendizagem e que o apoio do professor de A. deveria reservar-se para os casos de deficiências mais severas.

Atribuem muita importância ao papel dos professores de A., sobretudo por estes terem mais conhecimentos acerca das necessidades dos alunos, mas são muito críticos quanto ao tipo de actividades que estes desenvolvem, por as considerarem iguais às suas, com a vantagem de terem menos alunos.

Todos concordam que devem existir professores de A. nas escolas, especialmente quan-

do estão incluídos alunos com deficiências, mas pensam que a forma como o apoio se processa não é a melhor. Alguns professores são críticos em relação ao trabalho dos professores de A., referindo-se a experiências particulares que vivem ou viveram, em que consideram não ser o trabalho do professor de A. um factor fundamental de apoio relevando a questão da importância das relações interpessoais no desenvolvimento de todo o processo de inclusão. Além disto, pensam que os professores de A. deveriam desenvolver actividades e estratégias diferentes e não o mesmo que eles próprios já fazem com os alunos.

- Os professores de A. e os professores de E.R. têm dificuldade em atribuir a responsabilidade das funções que desenvolvem na inclusão.

No que diz respeito às actividades, papéis e funções que os professores desempenham na inclusão, encontramos uma grande amplitude. Da sua análise, poderemos salientar alguns pontos que nos parecem mais importantes.

Os professores de A. consideram que aquilo que fazem é importante na inclusão e atribuem-se um papel fundamental no trabalho directo com os alunos integrados.

A nível de actividades de programação, os professores de A. e de E.R. referem ter preocupações com o diagnóstico das dificuldades dos alunos, sendo a tónica posta na importância do diagnóstico psicológico e nas dificuldades da sua obtenção pela inexistência de equipa multiprofissional. A inexistência do diagnóstico psicológico é visto como um impedimento para o desenvolvimento do trabalho com o aluno. Por outro lado, o esforço individual que alguns professores fazem para obter esse diagnóstico, revela-se desgastante, sobretudo pela demora e falta de cooperação institucional existente. Dado que o diagnóstico é visto como uma observação especializada, os professores acham que é da competência de psicólogos.

Outra preocupação é a elaboração de planos e programas educativos. Esta elaboração parece ser já uma prática para os alunos com N.E.E., em conformidade com o que a legislação preconiza, mas com a particularidade de parecer ser desenvolvido com grande insegurança que decorre da inexistência de diagnóstico psicológico. Os professores de A. pensam que a tarefa de elaborar os planos e os progra-

mas deveria ser uma tarefa de colaboração entre os vários intervenientes, mas consideram que os professores de E.R. não o entendem assim, remetendo essa tarefa para os professores de A.

Encontrámos assim várias situações: alguns professores elaboram os planos e os programas em conjunto; outros, quer sejam de A., quer sejam de E.R., desenvolvem os programas que o outro professor interveniente elaborou.

Contudo, parece haver acordo quando a maioria dos professores, quer de A., quer de E.R., declaram que essa actividade deveria ser desenvolvida por ambos os intervenientes, apesar de nem todos o conseguirem fazer.

No que diz respeito à avaliação do aluno, todos os professores referem fazê-la em conjunto.

Os professores de A. referem desenvolver trabalho directo e individual ou em pequenos grupos com os alunos, nas áreas de língua portuguesa e matemática, sobretudo para sistematizar o trabalho que é desenvolvido pelo professor de E.R..

Os professores também referem fazer adaptações de materiais adequados às necessidades dos alunos. Essas adaptações são geralmente feitas pelos professores de A., (para serem eles a utilizá-las quando trabalham com o aluno, ou para que o professor de E.R. o faça quando o professor de A. não está presente), ou em alguns casos em conjunto, mas parecem não ir além da adaptação de fichas de trabalho ou da adaptação dos espaços para trabalho individual ou em pequenos grupos. Nenhum professor refere mais do que este tipo de adaptações.

Ainda no que se relaciona com as actividades com os alunos, os professores de A. referem que atribuem grande importância ao suporte emocional que dão ao aluno, considerando que esse facto não é geralmente bem aceite pelos professores de E.R.

Todos os professores de A. consideram que desempenham actividades de sensibilização para a inclusão, especialmente junto dos professores de E.R. com quem trabalham mais directamente, considerando que esse trabalho é fundamental para uma inclusão bem sucedida.

Todos os professores de A. e de E.R. referem desenvolver esforços no sentido de colaborar com os pais dos alunos. Essa colaboração reveste-se de formas variadas, reconhe-

cendo todos que, apesar dos esforços, se trata de uma tarefa difícil. Todos os professores referem que procuram estabelecer os contactos com os pais em conjunto (A./E.R.).

São geralmente os professores de A. que estabelecem contactos com os serviços de apoio exteriores à escola (Segurança Social, consultas de especialidade, etc.). Esses contactos parecem ser pontuais, sem estabelecimento de circuitos permanentes de cooperação.

Parece-nos que os professores referem actividades e funções variadas, mas têm dificuldade em atribuir a quem pertencem essas funções. Na maior parte das vezes consideram que desenvolvem, ou deveriam desenvolver em conjunto as várias actividades. As únicas funções que os professores de A. pensam serem apenas desempenhadas por eles são a ligação aos serviços exteriores à escola, a sensibilização dos professores de E.R. para a inclusão e o suporte emocional e afectivo ao aluno. Contudo, pensam que as desempenham, não porque o devam fazer, mas porque mais ninguém o faz.

Os nossos resultados apontam para alguns aspectos fundamentais que deverão ser tidos em conta na organização da inclusão, em especial a definição de papéis e funções dos professores de apoio, os modelos de cooperação e articulação desses papéis com o papel do professor de ensino regular, a própria inclusão dos professores de apoio nas escolas e nas equipas multiprofissionais, bem como a consciencialização e preparação destes professores na execução de tarefas complexas e com múltiplos factores intervenientes.

- O processo de inclusão não foi acompanhado de estratégias de mudança, no que diz respeito à adaptação de conteúdos e estratégias de ensino.

No que diz respeito às questões relacionadas com a forma como os professores põem em prática a inclusão, os resultados poderão permitir-nos fazer algumas reflexões:

1. Os professores realizam tentativas de fazer uma planificação em função das características dos alunos.

A planificação está quase sempre centrada na selecção e organização de conteúdos a desenvolver ao longo dos períodos escolares, baseando-se sobretudo na adaptação dos currículos e na apresentação dos conteúdos. Esta adaptação resume-se quase sempre à elab-

oração de fichas de trabalho diferenciadas.

2. A carência de diagnóstico e aconselhamento, sobretudo nos casos mais complexos, parece contribuir para alguma insegurança na forma como a planificação para os alunos com N.E.E. é feita.

A actividade planificadora parece-nos mais facilitada quando os professores referem uma colaboração e coordenação entre os dois intervenientes, do que em situações em que tal não existe, por dificuldade de relacionamento entre os professores, o que não estará seguramente desligado da percepção que os professores têm uns dos outros.

No que diz respeito a esta actividade parece haver uma variabilidade dentro da qual se desenvolvem distintos tipos de relação entre os professores de A. e de E.R.:

a) Existem professores, quer de apoio quer de ensino regular, que planificam em conjunto. Em algumas situações existe um professor que parece liderar o processo de coordenação e de planificação e que impõe de forma mais eficaz formas e processos de trabalho.

b) Existem professores que apesar de planificarem em conjunto não conseguem, na prática, pôr em funcionamento aquilo que defendem em termos de estratégias de trabalho;

c) Existem ainda situações em que não há coordenação nem planificação e em que há, em certa medida, uma desconexão na actuação dos professores.

Assim, parece ser condição indispensável para o sucesso da actividade planificadora, que os professores consigam manter e desenvolver um grau aceitável de coordenação e colaboração que passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de relações interpessoais positivas. De igual modo, a ausência de planificação específica parece resultar de uma falta de diálogo e colaboração entre os professores.

No que diz respeito às modificações que os professores fazem nas aulas para implementar a planificação, encontramos alguns aspectos interessantes, nomeadamente no que diz respeito às mudanças metodológicas introduzidas nas aulas pelos professores de E.R. que revelam não serem estas muito diferentes daquelas que poderiam ser feitas com qualquer aluno. As modificações mais encontradas por ordem decrescente são:

- 1 - Estratégias de ensino: o apoio é dado directamente ao aluno para facilitar a compreensão daquilo que o professor de E.R. apresenta para toda a turma, fornecendo assim orientação e ajuda; são dadas explicações individuais; há respeito pelo ritmo do aluno e são feitos mais exercícios de consolidação e repetição das matérias.
- 2 - Instruções individuais - o ensino é directo em algumas ocasiões e, por vezes, o professor recorre aos outros alunos e aos pais.
- 3 - Adaptação de materiais - sobretudo a nível de fichas de trabalho de língua portuguesa.
- 4 - Adaptação da avaliação - recurso à avaliação através da oralidade.
- 5 - Estratégias de gestão da sala - recurso a trabalho independente para os alunos mais avançados para poder apoiar individualmente os alunos com dificuldades.

Parece-nos, assim, que o processo de inclusão não foi acompanhado de estratégias de mudança, no que diz respeito à adaptação de conteúdos e estratégias de ensino. Também não nos parece claro que o processo de inclusão tenha conseguido criar uma dinâmica de alteração para todos os alunos da turma, dando respostas adequadas a cada um em função das suas especificidades. O conceito de diversidade como algo que contribui para a inclusão e desenvolvimento de cada aluno, parece-nos ainda não estar a ser conseguido, apesar de alguns professores já se referirem a este aspecto como uma meta a alcançar.

Por outro lado, os professores de A. vivem uma situação de conflito entre aquilo que pensam dever ser o trabalho a desenvolver com o aluno e as estratégias que são desenvolvidas pelo professor de E.R. na sala de aula. Esta situação também é verificada no caso de professores de E.R. que parecem esperar que seja o professor de apoio a desenvolver estratégias diferentes. Mais uma vez nos surge como factor decisivo para o desenvolvimento da inclusão, a necessidade de gerar dinâmicas de trabalho conjunto entre professores de A. e E.R.

Os factores que parecem contribuir para esta situação têm a ver com o número de alunos por turma, com o tipo de apoio fornecido e com as dificuldades de diagnóstico e aconselhamento, bem como com o grau de coordenação dos professores. A preparação ade-

quada dos professores de E.R. poderá ser outro factor relevante para esta situação.

No nosso estudo podemos também constatar que os professores vêm as modificações dependentes de alguma destas razões. Os professores referiram que poderiam e desejariam fazer outras modificações, mas não o fazem devido a vários condicionalismos. À frente desses condicionalismos aparecem muitas vezes referidos o excesso de alunos por turma, a falta de formação e a escassez dos apoios externos.

- Os professores identificam vários aspectos problemáticos que constituem fortes obstáculos ao processo de inclusão.

Os aspectos mais problemáticos referenciados pelos professores foram vários e, em poucos casos, diferentes para os professores de A. e de E.R., nomeadamente:

- não existe preparação e investimento das escolas para a inclusão;
- as turmas são muito grandes;
- existem carências a nível de recursos técnicos e humanos;
- a implementação da legislação não foi acompanhada de informação suficiente;
- a não existência de equipas multiprofissionais e a não redução de turmas torna a legislação impraticável em algumas situações.

Além destes problemas, os professores de A. apontam ainda mais dois que lhes são específicos:

- sentem dificuldades na sua própria inserção e aceitação nas escolas;
- sentem dificuldades em conseguir desenvolver a colaboração e coordenação com os professores de E.R.

Para os professores de A., os problemas mais complexos prendem-se com a dificuldade da sua própria inclusão nas escolas regulares. A sua aceitação nas escolas não é linear. Para que isso acontecesse, os professores de A. tiveram que desenvolver esforços pessoais para se integrarem e serem aceites como iguais pelos professores de E.R.

Este aspecto pode estar relacionado com o facto dos professores de A. prestarem apoio a mais do que uma escola e com a forma como as equipas de Apoios Educativos se organizam como uma estrutura à parte do ensino regular. O número de

professores de Apoio destacados não é suficiente para fazer face às necessidades das escolas, o que obriga a uma dispersão por mais do que uma escola. O resultado é um acréscimo do número de escolas apoiadas, mas menos horas de apoio por cada escola e menos qualidade para cada uma.

Os professores de Apoio atribuem uma importância extrema ao relacionamento e colaboração entre os intervenientes no processo de inclusão, que pensam ser difícil de conseguir. O bom relacionamento, a consonância de formas de trabalhar e o estabelecimento de consensos através da negociação são considerados fundamentais para o sucesso da inclusão.

Ambos os intervenientes consideram que não há uma preparação da inclusão. A escola não investe nas respostas às necessidades dos seus alunos, agravando-se esta situação quando os problemas dos alunos são mais complexos.

Consideram também que existem carências, quase intransponíveis, de recursos humanos e técnicos, que se repercutem, por vezes de forma dramática, na saúde mental dos professores. Alguns professores encontram-se completamente sozinhos na tentativa de resolver e encaminhar situações complexas. Os esforços individuais perdem-se por falta de respostas, criando altos níveis de frustração e stress nos professores. Esta situação agrava-se nos meios rurais, onde se fazem sentir de forma quase total as carências típicas da interioridade.

Os professores são também unânimes em considerar que as turmas são demasiado grandes para poderem fazer face às necessidades dos alunos. Os alunos com N.E.E. precisam de mais tempo de atendimento directo e os professores de E.R. não têm tempo para lhes dedicarem.

A legislação é, de uma forma global, considerada positiva, mas apenas no papel. A saída da legislação não foi acompanhada de informação e divulgação suficientes e, por outro lado, não existem condições indispensáveis - equipas multiprofissionais e redução do número de alunos por turmas - tornando-a impraticável em muitas situações.

Implicações da investigação

Face a estas conclusões há algumas considerações que poderão ser feitas. No que diz respeito ao processo de desenvolvimento da inclusão, os professores de ensino regular vivem uma

situação de conflito e, apesar de não rejeitarem a inclusão, na sua prática diária encontram barreiras que os colocam em situações difíceis. Estas situações difíceis são associadas às condições da inclusão e traduzem-se em dificuldade na resolução de problemas relacionados com o ensino destes alunos e numa percepção conflituosa da inclusão e dos seus colegas de apoio educativo. A forma como cada professor vive a inclusão parece estar ligada a variáveis que vão desde as suas atitudes pessoais acerca da inclusão, o tipo de necessidades dos alunos com quem trabalham, o contexto de ensino (número de alunos, condições da escola...) e o tipo de apoio de que dispõem.

Parece-nos evidente que a adopção de uma filosofia de inclusão não tem sido suficiente. Apesar de, face às dificuldades que os professores vivem, as culpas serem muitas vezes facilmente atribuídas à falta de condições, será preciso reconhecer que será sempre difícil que as estruturas administrativas consigam ser suficientemente flexíveis para darem o apoio necessário a cada contexto. Como referem Pastor e Jiménez (1994) "O problema centra-se muitas vezes em descobrir que apoios são necessários para cada contexto" (p. 64).

Apesar disso, parece-nos necessário que haja um maior investimento da parte do Ministério da Educação a nível de informação, redução do número de alunos por sala, implementação de recursos e aumento do número de professores de A., de forma a minorar as dificuldades que os professores sentem.

As mudanças ocorridas no nosso país parecem ter contribuído para a aceitação e reconhecimento do direito das crianças com N.E.E. a receberem uma educação no sistema regular de ensino. Contudo, parece que se tratou sobretudo do reflexo das influências ideológicas e políticas internacionais, mais que consequência da avaliação das implicações práticas da inclusão. A insatisfação dos professores que encontramos no nosso estudo, poderá indicar que a adopção de uma filosofia de inclusão não foi acompanhada por medidas de apoio aos professores que facilitassem todo o processo. As variáveis organizativas afiguram-se-nos de grande importância, já que uma das sensações com que ficámos foi a de que a inclusão parece ser da responsabilidade de todos e ao mesmo tempo de ninguém. A diluição das responsabilidades é perigosa e pode constituir um passo certo para a ineficácia em que quem sai, de certeza, prejudicado é o aluno.

As distintas modalidades de apoio que os professores de A. utilizam centram-se quase exclusivamente no aluno, mas apesar disso, os professores de A. e de E.R. parecem sentir-se insatisfeitos com o apoio que é feito ao aluno. Apesar de parecer haver um consenso acerca da necessidade da existência de professores de A. nas escolas, a sobrecarga e a indefinição de papéis parece ser o problema mais grave, suscitando, inclusive problemas em termos do relacionamento entre os professores. A legislação atribui ao professor de apoio funções muito diversificadas, que vão desde apoiante a líder na inclusão, passando por um papel de interlocutor com a comunidade e as suas instituições. Além disto, os professores de apoio têm dificuldade em se sentirem inseridos nas escolas, pelo que nos parece ser urgente clarificar e dimensionar o seu papel. A investigação sobre o papel e funções deve continuar de forma a ser possível redimensionar a participação destes profissionais na inclusão. Por outro lado, a sobrevalorização que os professores de A./E.R. fazem do papel de especialista do professor de Apoio, sobretudo quando sabemos que muitos deles nem sequer são especialistas, não é facilitadora da progressão para o desejável desenvolvimento da escola inclusiva. Continuarmos a ver os professores de apoio como especialistas não contribuirá seguramente para que os sistemas educação especial/ensino regular se aproximem, nem tão pouco para o investimento nas estratégias de ensino consideradas actualmente mais eficientes para alunos com N.E.E. Antes contribuirá para a perpetuação dos métodos individuais e para os consequentes pedidos de mais especialistas e mais métodos especiais e diluição de responsabilidades.

A formação de professores tem um papel fundamental a desempenhar e deve orientar-se para aspectos até aqui descurados, nomeadamente os aspectos organizativos que permitam ao professor consciencializar e controlar os factores que influenciam a vida nas escolas; os aspectos de relação e cooperação que estimulem o trabalho de cooperação entre os professores; os aspectos relacionados com a adaptação do ensino à diversidade. Em suma, as escolas de formação de professores devem investir na preparação de professores para assumirem novos papéis em colaboração com os seus colegas, promovendo a consciencialização dos problemas.

A investigação na área das necessidades de

formação dos professores que participam na inclusão deve avançar, quer a nível dos objectivos da própria investigação (não se devendo restringir apenas às competências e às necessidades expressas pelos professores), quer ainda a nível do estudo da prática da inclusão e das exigências que esta coloca aos professores e às escolas.

A investigação sobre inclusão tem necessidade de se ajustar ao desenvolvimento que esta tem tido, gerando teorias e modelos, mas também participando nessa mudança integrando os temas que se relacionem com as necessidades práticas dos professores. Analisar a prática dos professores, incluindo os factores que moldam essa prática e podem facilitar ou dificultar a implementação de novas perspectivas parece-nos fundamental. A aplicação dos resultados da investigação na inclusão deve ser guiada por uma compreensão das condições em que a prática se desenvolve. Por isso é necessário que a investigação se centre nas práticas e que se investigue através e com os seus protagonistas: a escola e os seus contextos.

Referências Bibliográficas

- Biklen, D. e Blatt, B. (1985). *Achieving the complete school: strategies for effective mainstreaming*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Jonhson e Jonhson (1990). Cooperative Learning and Achievement. In Sharan, S. (Ed.). *Cooperative Learning, theory and research*. New York: PRAEGER.
- Kounin, J. S. (1967). An analysis of teachers managerial techniques. In Morrison and McIntyre. *The Social Psychology of teaching*. London: Penguin Books.
- Parrilla, A. (1992). *El Profesor ante la Integración Escolar: Investigacion y Formacion*, Argentina: Cincel.
- Pastor, G. (Coord.) (1992). *La investigación sobre la integración*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Reynolds, M.; Wang, M. e Walberg, H. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, vol.16, nº 5, 391-397.
- Richmond e Smith (1990). Support for special needs: the class teacher's perspective. *Oxford Review of Education*, vol. 16, nº 3, 295-310.
- Slavin, R. (1990). *Comprehensive Cooperative Learning Models*. Sharan, S. (Ed.) Cooperative Learning, theory and research. New York: PRAEGER.
- Stainback, Stainback, East e Sapon-Shevin (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children*, vol.60, nº 5, 486-490.
- Wang, et. all (1987) *Handbook of Special Education Research and Practice, Vol. I*. England: Advances in Education, Pergamon Press.
- Wang, M.; Reynolds, M.; Walberg, H. (1995). Serving students at the margins. *Educational Leadership*, 12-17.

Delinquência juvenil, “tribos urbanas” e violência escolar*

Maria José D. Martins**

1. Conceito e tipos de delinquência juvenil

A delinquência juvenil é algo difícil de definir mas está geralmente associada a conduta anti-social, comportamento desviante, agressividade e hostilidade. No sentido de melhor clarificar os conceitos pode dizer-se que a expressão “delinquência juvenil” tem uma conotação jurídica (jovens que foram julgados criminalmente pelos actos delinquentes cometidos). A conduta anti-social remete para a violação de padrões sociais de comportamento de uma sociedade ou cultura, sem que isso implique necessariamente a violação de uma lei em vigor, enquanto que o conceito de desvio é mais um constructo sociológico que aponta para comportamentos que violam as normas e expectativas sociais de uma determinada comunidade (ver FONSECA, A.C., SIMÕES, A., FERREIRA, J.A. & YULE, W., 1995).

Do ponto de vista da sua gravidade, os actos delinquentes podem ser graves (contra pessoas ou bens, como assaltos e roubos), constituir pequenos delitos (como vandalismo, actuação desordeira), ou respeitar apenas ao estatuto dos jovens por serem menores (ex.: fugir de casa) (ver WEINER, 1995).

Segundo dados de várias investigações (ver FONSECA, A.C., SIMÕES, A., FERREIRA, J. A. & YULE, W., 1995; SPRINTHALL & COLLINS, 1994; WEINER, 1995) os índices de prevalência da delinquência juvenil tendem a evidenciar taxas da ordem dos 2% a 4% na população de jovens dos 10 aos 18 anos de idade. Um dado também saliente da investigação é o facto de se verificar com mui-

to mais frequência em jovens do sexo masculino. Parece ocorrer também mais frequentemente em jovens de meios sócio-económicos mais desfavorecidos, mas não se reduz apenas a este estrato social. Alguns autores (e.g. SPRINTHALL & COLLINS, 1994; WEINER, 1995) sugerem mesmo que os jovens dos estratos sociais mais desfavorecidos têm é mais probabilidade de ser detidos e condenados do que os restantes.

Vários estudos (ver FONSECA, A.C., SIMÕES, A., FERREIRA, J.A. & YULE, W., 1995; WEINER, 1995) salientam o facto de o comportamento anti-social ser mais grave quando começa na infância do que quando começa na adolescência, no sentido em que está muito mais associado à delinquência grave e crónica na adolescência e idade adulta, enquanto que o comportamento delinvente que tem início na adolescência tende a estar associado a tipos mais transitórios e menores de conduta anti-social. A maioria dos adolescentes que violam a lei (especialmente no que se refere a pequenos delitos) fá-lo apenas nessa etapa da vida e a delinquência tende a terminar com a adolescência.

WEINER (1995) sugere que os estudos clínicos e a investigação permitem classificar os jovens delinquentes em quatro grandes tipos:

– “Os delinquentes socializados que apresentam pouca perturbação psicológica mas que se envolvem em actos anti-sociais, enquanto membros reputados de uma subcultura delinvente ;

- Os delinquentes caracterológicos em quem a conduta anti-social deriva de um estilo de personalidade cronicamente centrado em si próprio, explorador e sem considerações ;

- Os delinquentes neuróticos que se portam mal como uma expressão sintomática de necessidades e preocupações subjacentes, e

- Os delinquentes psicóticos ou neuropsicológicos, cuja transgressão da lei resulta de substanciais deficiências de raciocínio,

* trabalho realizado no âmbito do Curso de Doctorado da Universidade da Extremadura para o Seminário do Professor Dr. D. Fernando Pozuelo

** Professora Adjunta na ESE de Portalegre

do controlo dos impulsos e de outras funções integradoras da personalidade”(p.312).

Seria talvez interessante acrescentar ainda a esta lista os actos delinquentes que resultam da utilização de substâncias tóxicas como as drogas e o álcool, e que são cometidos sob o efeito dessas substâncias (que provocam alterações nos processos do raciocínio e da percepção e no controlo dos impulsos) ou ainda como um meio de se conseguir o seu consumo compulsivo.

Esta divisão dos actos delinquentes em vários tipos é importante no sentido da sua compreensão, e sobretudo quando se pensa na sua prevenção e tratamento.

Assim, os delinquentes socializados são aqueles que pertencem a um determinado grupo de jovens e praticam os actos delinquentes em grupo; ou individualmente em nome do grupo, ou ainda como forma de agradar aos seus líderes e membros e como um pré-requisito para ao grupo pertencerem. Estes jovens não aparentam ter outro tipo de perturbação psicológica para além das condutas anti-sociais em que se envolvem com os pares (ver WEINER,1995).

Os delinquentes caracterológicos tendem a actuar isolada e friamente, raramente se associam a outros (a não ser quando isso se revela estritamente indispensável à consecução dos seus objectivos pessoais). A sua conduta e personalidade tende a evoluir para a psicopatia na idade adulta, se não forem tratados (ver WEINER,1995).

Os delinquentes neuróticos são geralmente jovens aparentemente bem integrados na família, escola e sociedade, praticam os actos anti-sociais como forma de chamar a atenção dos adultos e em resposta a uma situação de crise familiar e indiferença momentânea dos pais (ver WEINER,1995).

Os delinquentes psicóticos ou neuropsicológicos praticam os actos anti-sociais como um sintoma de outro problema do foro psíquico ou neurológico (como em alguns tipos de epilepsia) e o tratamento e medicação adequados tendem a resolver o problema (ver WEINER,1995).

2. Delinquência socializada e tribos urbanas

A expressão “tribos urbanas” surgiu na comunicação social, nomeadamente na imprensa escrita espanhola, para descrever, inicialmen-

te, grupos de jovens que se assemelhavam pela sua maneira de vestir, gostos musicais, hábitos de consumo e vida nocturna, mas mais recentemente a expressão passou a ter uma conotação negativa e tem sido utilizado pelos jornalistas para descrever actos de vandalismo e desordem nas ruas das cidades, praticados por jovens que aparentam pertencer a grupos informais mais ou menos organizados, como sejam o caso dos “cabeças rapadas”(skin heads); “blusões negros”, “rockers”, “rappers” e claques específicas de clubes de futebol. O termo foi entretanto adoptado pelos sociólogos numa tentativa de tentarem descrever e compreender o fenómeno das tribos urbanas (ver VAZQUEZ,1995; RIVERA,1995; JUNQUERA,1995).

Assim, os autores (ver VAZQUEZ,1995; RIVERA,1995; JUNQUERA,1995) tendem a considerar que estamos perante uma tribo urbana quando se reúnem a maioria das seguintes características:

- Associação de vários adolescentes (e por vezes alguns jovens adultos) relativamente informal;
- Vestuário, adornos e penteado muito parecidos;
- Gostos musicais muito semelhantes (ao nível do estilo ou mesmo de uma banda específica);
- Ocupação de um determinado espaço da cidade, com pontos de encontro específicos fixos, que vão adquirindo valor simbólico;
- Nível de conflitualidade elevado face a outras tribos com características opostas, forças da ordem e demais população (por esta ordem hierárquica);
- Ocorrência em todos os estratos sócio-económicos da população, embora os membros de uma tribo específica tendam a ser culturalmente parecidos (para além de pertencerem a uma subcultura comum);
- Aceitação de um código de conduta ideado pelo líder do grupo, forte adesão entre os membros do grupo e aceitação das suas normas;
- Exibição de comportamentos marginais extremados, seja através de manifestações pacíficas, violentas ou de ocupação de espaços e casas;
- Partilha de uma ideologia em comum, em muitos casos.

Como exemplos específicos de tribos urbanas temos os “cabeças rapadas” que ves-

tem de modo idêntico, cortam o cabelo rente, partilham uma ideologia que defende a pureza das raças e politicamente situam-se, em geral, na extrema direita; frequentemente envolvem-se em conflitos com outras tribos (e.g. rappers) ou com elementos da população, o que muitas vezes tem consequências graves (como já aconteceu em Portugal). Outro tipo de exemplo, são as claque de futebol que vestem uma indumentária que inclui as cores do clube que defendem, proferem palavras de ordem características do clube a que pertencem, provocam a claqué oposta e envolvem-se em actos desordeiros, geralmente nos momentos que se sucedem às saídas dos estádios de futebol. Situam-se neste âmbito os “hooligans” ingleses, os “hinchas” e “ultras” espanhóis e, no caso português, as diferentes claque dos principais clubes de futebol, nomeadamente, os “diabos vermelhos” do clube do Benfica, que já se envolveram em incidentes sérios. Como exemplos de tribos mais pacíficas temos os “punk” cuja ideologia propõe a rejeição do modo de vida usual, defendendo modelos políticos próximos da anarquia. Os punks têm gostos musicais próprios e um penteado (cristas coloridas) e vestuário característicos e tiveram maior expressão no Reino Unido.

Várias explicações têm sido dadas para este fenómeno das tribos urbanas, mas em geral pouco satisfatórias. Alguns autores (JUNQUERA, 1995; ZIMMERMANN, 1995) sugerem que, dadas as características das tribos urbanas atrás descritas, estes grupos são substitutos familiares e preenchem funções que as famílias do jovem deveriam assegurar e não asseguram. De facto, a pertença a uma tribo dá ao adolescente um sentimento de pertença ao grupo, que faz com que estes jovens se sintam bem, compreendidos e aceites pelos pares, contribuindo para um sentimento de identidade. Na realidade, o sentimento que a pertença a estes grupos dá aos jovens não parece ser diferente dos sentimentos que os adolescentes em geral manifestam relativamente a outro tipo de grupos, menos marginais e com níveis baixos ou nulos de conflitualidade social. Para VAZQUEZ (1995) “As grandes angústias da sociedade - fome, desemprego, drogas, corrupção política e social - vêem-se maximizadas no sector juvenil com poucas possibilidades de promoção. Assim, é normal que o jovem procure referên-

cias e uma evasão fora das margens estabelecidas, criadas e acatadas implícita e explicitamente pela sociedade e por cada um dos seus indivíduos” (p.13).

MINERVA (1995) sugere que as regras e valores das tribos urbanas nascem como uma forma nova de defesa e isolamento social e só depois se desenvolvem como um mecanismo de agressão aos demais. Cloowar e Ohlin citados por Minerva (1995) explicam o processo de formação da tribo através do “conceito de subcultura de retirada ou de isolamento, consistente com a teoria que sustenta que o indivíduo, de uma maneira ou de outra, se isola da sociedade com frequência porque é incapaz de resistir às tensões anímicas, ou às contradições do sistema social, e há que procurar refúgio em elementos de separação do ambiente que o rodeia. Válvulas de escape, fundamentalmente mediante a droga ou actos de violência”(p.37).

POZUELO (1995), por seu lado, ao tentar explicar as desordens que ocorreram em Cáceres, quando a governadora Civil decidiu fechar os bares às 3 horas da madrugada, aponta a falta de alternativas culturais, numa sociedade do ócio que ainda não soube programar este aspecto da vida de modo a integrá-lo no seu funcionamento, assim como o efeito do álcool em pessoas que de outro modo seriam incapazes de se envolver em actos violentos.

A descrição feita das tribos urbanas e algumas das causas apontadas para explicar o seu aparecimento parecem sugerir que os actos dos jovens que nelas participam podem, aparentemente, ser classificados (na sua grande maioria) no que WEINER(1995) denominou de delinquência socializada! Este aspecto é de grande importância quando pensamos na sua prevenção e tratamento, uma vez que os estudos apontam para a necessidade de diferenciar os tratamentos e intervenções consoante o tipo de delinquência que está em causa (ver WEINER, 1995). Neste tipo de delinquência situam-se, segundo o mesmo autor, cerca de um terço de todos os jovens delinquentes que foram julgados e condenados pela justiça. Segundo WEINER(1995) “este tipo de delinquência caracteriza-se mais por um comportamento adaptativo do que desadaptativo e mais por actos sociais do que solitários.(...)”. As subculturas que promovem delinquência de

grupo respeitam os bem sucedidos violadores da lei no seu seio e rejeitam os que declinam a sua participação em actividades anti-sociais. Nestas circunstâncias, os jovens delinquentes experimentam um sentido de pertença e bem-estar, enquanto os não delinquentes se sentem marginalizados e indignos”(p.318).

3. Prevenção, tratamento e educação de jovens delinquentes

WEINER (1995) salienta que “a diversidade da delinquência juvenil carece de uma abordagem diversificada para a tratar” (p. 348). Assim, nos casos de delinquência psicótica e neurótica, a psicoterapia e a psicofarmacologia adequadas ao problema subjacente à sintomatologia da conduta anti-social são o mais indicado. Do mesmo modo, os actos delinquentes que resultam da toxicodependência requerem tratamentos que visem resolver o problema da toxicodependência. Por seu lado, os jovens que apresentam um quadro de delinquência neurótica respondem bem à psicoterapia, pois esta vai ao encontro das suas preocupações e necessidades de atenção. A delinquência caracterológica parece ser a mais difícil de tratar e requer uma psicoterapia e um psicoterapeuta com uma disciplina firme e não permissiva, mas capaz de manifestar cumplicidade e interesse pelo jovem (ver WEINER, 1995). Curiosamente a delinquência socializada parece ser a que menos responde à psicoterapia individual e a que melhor pode ser tratada através de programas educativos e comunitários que envolvam os jovens e as suas famílias (ver SPRINTHALL & COLLINS, 1994; WEINER, 1995). Uma revisão de estudos feita por SPRINTHALL & COLLINS (1994) leva os autores a concluir que “os métodos tradicionais de tratamento, tais como o aconselhamento e a psicoterapia, individuais e intensivos, conduziram a poucos resultados positivos. A institucionalização também não se mostrou bem sucedida. As escolas de detenção mantêm-nos de facto detidos. No entanto, estes centros de correcção não corrigem nem reeducam os delinquentes. (...) Os dados mostram o que não funciona, apesar de apenas um pequeno número de novos métodos ter conduzido a resultados positivos. (...) técnicas que poderão

impedir o desenvolvimento da delinquência, tais como o reforço do rendimento mínimo e a oferta de educação e empregos. Alguns novos modelos de tratamento, como é o caso dos programas de diversão, que incluem, por exemplo, o envolvimento de indivíduos especializados na resolução dos conflitos e a prestação de cuidados dentro da residência, têm-se mostrado promissores”(p.502). WIRT (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1994) propõe que se encare a delinquência num quadro desenvolvimentalista e sugere que os pré-adolescentes e adolescentes podem estar a funcionar em níveis de maturidade abaixo do que seria de esperar para a sua idade (em termos de raciocínio moral e capacidade de descentração social). Esta abordagem pressuporia programas destinados a promover o desenvolvimento socio-moral dos jovens no quadro de uma abordagem cognitivo-desenvolvimentalista da psicologia e da educação.

Ao nível da prevenção FONSECA, A.C., SIMÕES, A. & FERREIRA, J.A (1995) salientam que “os dados de diversos estudos recentes sugerem que os programas de prevenção baseados no sistema escolar produzem efeitos positivos no rendimento dos alunos e na sua vinculação à escola, o que, por sua vez, pode reflectir-se positivamente na prevenção da delinquência juvenil e do comportamento anti-social em geral. Nesse sentido, é importante que os professores tomem consciência disso e encarem o problema do comportamento anti-social como tendo, muitas vezes, a ver com a organização da própria escola ou da comunidade e não apenas como um problema que é reflexo de uma qualquer patologia exclusiva do aluno”(p.157).

DIAZ-AGUADO (1992, 1995) tem proposto vários modelos de prevenção da conduta anti-social (em particular no que respeita à tolerância inter-étnica, prevenção do racismo e xenofobia) dirigidos a crianças e adolescentes em meio escolar, com a colaboração dos professores e outros agentes educativos que, no âmbito de uma perspectiva desenvolvimentalista, visam conduzir as crianças e os jovens, que frequentam o sistema educativo regular, a avançar para níveis mais elevados de maturidade socio-moral, a ser mais tolerantes às diferenças étnicas e ráticas, e a desenvolver competências sociais e de resolu-

ção de conflitos. A autora salienta que, dadas as características da adolescência, é legítimo utilizar meios semelhantes aos utilizados pela comunicação social (nomeadamente televisão) e outras associações (como os das tribos urbanas) para cativar os jovens. Aqui se incluem aspectos como a utilização de crachás e outros adornos que identificam o jovem com o programa específico que frequenta, slogans, e spots vídeo semelhantes em tudo aos da publicidade, excepto nos objectivos visados. Este tipo de programas preencheria as necessidades de pertença ao grupo de pares dos jovens, o gosto pelas etiquetas e símbolos de identificação, e simultaneamente estaria ao serviço de objectivos e finalidades educativas legítimos (e.g. tolerância face à diferença, ênfase em valores que defendem métodos pacíficos de resolução de conflitos interpessoais), afastando os jovens da violência e das manifestações características das tribos urbanas.

- RIVERA, M.D. (1995) "Tribus urbanas": Los hijos de la cultura postindustrial. *Cuadernos de Realidades Sociales*. 45-46, 25-44.
- SPRINTHALL, N. & COLLINS, W. (1994) *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Gulbenkian
- VÁZQUEZ, J.M. (1995) Prólogo: El tiempo de las "Tribus Urbanas?" *Cuadernos de Realidades Sociales*. 45-46, 3-14.
- WEINER, I.B. (1995) *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa: Gulbenkian
- ZIMMERMANN, S. (1995) Aproximación psiconalítica al fenómeno de las tribus urbanas. *Cuadernos de Realidades Sociales*. 45-46, 17-24.

Referências bibliográficas

- CUADERNOS DE REALIDADES SOCIALES (1995) Núm.45-46, enero/95. N.º temático sobre "Tribus Urbanas"
- DIAZ-AGUADO, M. (1992) Intervención psicoeducativa para desarrollar la tolerância a la diversidad y la igualdad de oportunidades. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Eds.), *Formação Pessoal e Social*. Lisboa.
- DIAZ-AGUADO, M. (1995) La Violencia en los Niños y Adolescentes. Influye la Television? In L. Almeida, M. Araújo, Vila-Chã & M. Oliveira (Orgs.), *Áreas de Intervenção e Compromissos Sociais do Psicólogo - Convenção Anual da APPORT*. Lisboa.
- FONSECA, A.C., SIMÕES, A., FERREIRA, J.A., YULE, W. (1995) *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXIX, 3. N.º temático sobre "Distúrbios do comportamento e dificuldades de aprendizagem"
- JUNQUERA, C. (1995) Las "tribus urbanas": Una realidad socio-cultural que hace presente el mundo postindustrial. *Cuadernos de Realidades Sociales*. 45-46, 45-49.
- POZUELO, F.G. (1995) La "movida" carcerena. *Cuadernos de Realidades Sociales*. 45-46, 105-113.

A indução de professores em início de carreira: uma perspectiva escocesa¹

Graham White *

A última década tem sido agitada no que respeita à formação de professores, tanto na Escócia, como na Inglaterra. Politicamente, tem existido uma pressão considerável no sentido de assegurar que a formação de professores tenha uma orientação mais prática, em oposição àquilo que é considerado como uma perspectiva demasiado teórica das instituições de formação de professores. Em especial na Inglaterra, a passagem para uma formação de professores centrada na escola atribuiu uma grande responsabilidade às escolas na formação de professores.

A formação centrada na escola na carreira dos novos professores, na fase seguinte à da formação inicial, tem igualmente merecido a atenção da literatura especializada, onde se reconhece a necessidade de um sistema de indução estruturado para os jovens professores. Argumenta-se que cursos de indução devidamente estruturados permitiriam o apoio aos professores em início de carreira, na medida em que desenvolvem e apuram as técnicas adquiridas no decurso da fase inicial de formação. Os cursos de indução deveriam, assim, apoiar os professores em início de carreira, no sentido de eles se sentirem mais competentes e seguros.

A realidade para muitos professores em início de carreira é que, logo desde o seu primeiro dia na escola, trabalham num relativo isolamento, com pouco ou nenhum apoio por parte dos seus colegas mais experientes. Os professores em início de carreira assumem, assim, desde muito cedo, tanta responsabilidade profissional como os seus colegas mais experientes, numa altura em que tentam, ainda, clarifi-

car a sua abordagem de aspectos tão importantes como a estruturação da aprendizagem e a gestão da sala de aula. Existem, assim, muitas preocupações profissionais a resolver, as quais têm um efeito duradouro no que respeita ao futuro da *performance* profissional.

Muitos professores em início de carreira resolvem estes problemas individualmente, usando estratégias trabalhadas durante a sua formação inicial. No entanto, a investigação tem demonstrado que, quando surgem dificuldades, eles se refugiam em práticas “seguras”, relegando para segundo plano o seu entusiasmo por novas ideias, integrando-se, assim, na atitude cínica e apática que caracteriza normalmente as salas de professores. A vontade de inovar e de experimentar é muitas vezes frustrada quando os planos e as ideias não funcionam. Em tais circunstâncias, a falta de um colega mais experiente e prestável pode fazer com que surjam sensações de desadequação, dúvida e, em casos extremos, *stress*.

Esta situação insatisfatória relativamente aos novos professores contrasta de forma marcante com aquilo que se passa com outros profissionais em início de carreira. Os novos profissionais de Medicina, Direito, Contabilidade, Farmácia e Óptica, por exemplo, dispõem todos de induções à sua carreira bem estruturadas, com a supervisão de profissionais experientes, ou tutores, a quem são atribuídas responsabilidades na indução do novo profissional. Estes profissionais actuam como “conselheiros” quando ocorre qualquer dificuldade, assumindo, também, a responsabilidade de assegurar que ao noviço sejam proporcionadas oportunidades de formação. Existe um interesse considerável na literatura no que respeita ao

*University of Strathclyde, Escócia

conceito de tutor na formação de professores, embora a grande maioria dos estudos se refira ao tutor que opera no contexto da formação de professores antes da sua entrada na profissão, e não na fase pós-formação inicial.

O período probatório

Ao reflectirmos sobre os processos de indução, é importante distingui-los e separá-los das exigências de qualquer período probatório num dado país. O período probatório, por definição, exige do novo professor um nível adequado de actuação, durante um certo período de tempo, para se tornar um profissional integralmente habilitado. Analisando o sistema britânico de formação de professores, constata-se que as estruturas escocesas e inglesas são, neste momento, consideravelmente diferentes. Em Inglaterra, o período obrigatório de probação foi extinto em 1992 (DFE, 1992). Por outro lado, a Escócia manteve um período probatório de dois anos que está sob a alçada directa do Conselho Geral de Professores da Escócia (CGPE)². No entanto, quando questionada, a maioria dos professores escoceses consideraria provavelmente o período obrigatório de probação como sinónimo de curso de indução. Com o recente interesse em programas de indução separados, estas funções estão a começar a ser encaradas como distintas, mas o papel do CGPE na organização e supervisão deste estágio de desenvolvimento profissional é bastante importante.

Da actuação do CGPE destacam-se os seguintes aspectos:

- O período probatório de dois anos é supervisionado desde 1996 pelo CGPE
- Há um Corpo Profissional eleito pelos diferentes sectores profissionais
- O CGPE controla os requisitos de entrada
- O CGPE supervisiona a actuação dos profissionais
- A comissão de Provação, uma sub-comissão, encarrega-se do apoio aos professores e dos materiais adequados

No que respeita aos professores em início de carreira, individualmente considerados, o seu envolvimento com o CGPE é o seguinte:

- O registo é feito contra o pagamento de 20 libras por ano

- Os estudantes são registados provisoriamente no momento em que completam o curso
- O registo definitivo ocorre após dois anos de serviço devidamente reconhecido
- O Director/Reitor da escola e o Director de Departamento redigem relatórios
- Com base nesses relatórios o CGPE pode recomendar o prolongamento do período probatório ou recusar o registo final

Considerações sobre a Indução

Estes requisitos formais de registo constituem como que um contrato implícito entre as escolas e o CGPE, de modo a assegurar que os professores recomendados para registo definitivo sejam capazes de assumir na plenitude os muitos e variados papéis exigidos aos professores neste final do século 20. Este sistema e abordagem de aparente delegação tem-se tornado nos últimos 25 anos gradualmente mais organizado na tentativa de separar a função de indução da de registo.

Esta forma de pensar teve origem no Relatório Brunton (SED, 1972) que constitui o equivalente na Escócia ao Relatório James na Inglaterra (DES, 1972). Brunton propôs uma abordagem da formação de professores tipo *sandwich*, com três fases distintas: uma fase inicial de formação básica; uma fase de indução supervisionada numa escola durante a qual se apoiaria o desenvolvimento de técnicas de ensino; uma terceira fase de regresso à instituição de formação, a qual assumiria um carácter de formação em serviço e que daria oportunidade à reflexão sobre a experiência como um todo. Este Relatório previa uma cooperação entre escolas e instituições de formação inicial, mas, no final do processo, os professores estariam em condições de proceder ao registo definitivo no CGPE. Este Relatório nunca foi implementado, em parte devido ao facto de os sindicatos de professores não estarem preparados para aceitar que professores parcialmente formados pudessem trabalhar em escolas durante a fase de indução.

No entanto, as propostas de Brunton não foram completamente desperdiçadas. Em 1978 foi publicado um segundo relatório encomen-

dado pelo CGPE, da autoria de uma comissão, e geralmente conhecido como o Relatório Sneddon (SED, 1978). Esta comissão mostrava-se preocupada com aspectos mais amplos da cooperação entre os colegas formadores de professores e as escolas. Uma recomendação chave consistia na “ultrapassagem da falta de continuidade entre as fases inicial e em serviço da formação de professores”. O período probatório era definido como formação em serviço e para ser efectuado nas escolas.

O Relatório Sneddon levou muitos anos a ser implementado na íntegra, mas as suas recomendações tiveram um profundo impacto na colaboração entre escolas, autoridades locais e instituições de formação de professores. Infelizmente, as recomendações do Relatório Sneddon sobre a indução não foram implementadas tão depressa como seria de esperar, uma vez que o início dos anos 80 coincidiu com os primeiros cortes importantes no emprego, particularmente nas escolas primárias. Muito poucos novos professores obtiveram emprego com carácter permanente e a entrada dos jovens professores na profissão era feita através de uma série de contratos temporários de curta duração. A ideia de Sneddon de uma transição suave da formação inicial para o primeiro emprego, como acontece noutras profissões, não foi uma realidade para a maioria dos professores em início de carreira.

Indução: as autoridades locais

Em resposta a Sneddon, as autoridades educativas locais assumiram centralmente maiores responsabilidades na indução e apoio ao professor em período probatório. A maioria das autoridades locais da Escócia utilizou o financiamento para a formação em serviço no apoio a este período crítico no desenvolvimento profissional dos professores. Os planos da indução probatória teriam os seguintes elementos comuns:

- Nomeação de um conselheiro
- Reuniões para discussão de problemas comuns e para sessões de formação
- Visitas a outras escolas
- Apoio na sala de aula
- Tempo livre de aulas para preparação

No final dos anos 80 assistiu-se a alterações no financiamento que se repercutiram nos apoios ao período probatório e à indução. Trouxe-se dos cortes no financiamento às autoridades locais, a par da atribuição às escolas de verbas destinadas à formação em serviço. Os primeiros tiveram como resultado a redução ou o desaparecimento de recursos centrais para apoio ao período probatório, enquanto que a distribuição mais dispersa do dinheiro por todas as escolas resultou na falta de fundos para cobrir as despesas com os professores.

Indução: O Conselho Geral de Professores

Numa tentativa de corrigir esta situação, em que as escolas tinham cada vez mais responsabilidades na indução probatória, a sub-comissão do Conselho Geral de Professores assumiu um papel preponderante. Sob a liderança do novo Director de Registos³, cujo passado o ligava à profissão docente e a um forte envolvimento no Instituto Educativo para a Escócia⁴ (o principal sindicato de professores), a comissão para o período probatório publicou uma série de documentos para apoio às escolas, nomeadamente:

- A Avaliação de Professores em Período Probatório: Guia para Professores Directores⁵ (GTC, 1990)
- Unidade de Formação para Professores no Primeiro Ano do Período Probatório⁶ (GTC, 1991)
- A Avaliação de Professores em Período Probatório: Uma Oportunidade para o Desenvolvimento Profissional⁷ (GTC, 1991)
- Conjunto de Boas-Vindas ao Ensino⁸ (GTC, 1994)

Indicações do Governo

Antes de nos debruçarmos sobre a fase mais recente da indução probatória, é importante tecer algumas considerações sobre o quadro e contexto gerais dentro dos quais se realizava a formação de professores e realçar de novo as diferenças essenciais entre os sistemas inglês e escocês.

Em Inglaterra, desde o início dos anos 80, são produzidas sucessivas indicações para a concepção de cursos de formação de profes-

sores, primeiro através do Conselho para a Acreditação de Formação de Professores (CAFP)⁹ e depois pela Agência de Formação de Professores¹⁰.

Por seu lado, na Escócia existem apenas dois documentos desse tipo, o primeiro de 1984 e o segundo de 1993. Estas indicações foram produzidas por uma comissão financiada pelo governo que incluía, também, representantes do Conselho Geral de Professores e de formadores de professores. O último documento (SOED, 1993) referia a necessidade de cursos que fizessem corresponder os resultados da aprendizagem às competências, que eram por natureza genéricas, com aplicação tanto nos cursos para o ensino primário como para o ensino secundário. Paralelamente ao desenvolvimento do segundo documento orientador, outra comissão do CGP foi encarregada de analisar o curso de um ano conducente à qualificação para o ensino primário, o qual era motivo de alguma preocupação devido ao seu regime intensivo. Quer na Escócia, quer na Inglaterra, em paralelo com o curso de 4 anos em Educação (B.Ed.) via ensino primário, existe um curso de um ano de pós-graduação que atribui qualificação para o ensino primário (P.G.C.E.¹¹). O P.G.C.E. é concedido após 36 semanas de cursos intensivos e deve visar exactamente as mesmas competências e resultados que o B.Ed.

Materiais de Indução baseada na Escola

Após inquéritos e investigações extensivas, o grupo do GCP chegou à conclusão de que uma formação de 36 semanas era insuficiente para um entendimento pleno do currículo da escola primária. A recomendação original à comissão era a de decidir qual a componente do P.G.C.E. que poderia ser retirada da fase inicial da formação e inserida numa fase estruturada de probação/indução. Depois de uma reflexão profunda foi decidido que nenhuma componente devia ser retirada, visto que desde o início se esperava que todos os professores ensinassem o currículo da escola primária.

No entanto, no sentido de reforçar e consolidar a aprendizagem ocorrida na fase inicial, foi recomendado que qualquer diplomado

através do P.G.C.E. na Escócia em período probatório deveria ter até 20 dias sem responsabilidades lectivas de forma a poder frequentar sessões de discussão sobre assuntos curriculares. Quando as implicações financeiras desta recomendação foram orçamentadas pelo Departamento de Educação do Gabinete Escocês¹², a sua implementação não foi aprovada. No que o Governo concordou, no entanto, foi na concessão de uma bolsa anual de 250 000 libras em cada ano lectivo, a partir de 1993/94, destinada ao desenvolvimento e implementação de módulos estruturais de apoio à aprendizagem durante a fase de indução.

Depois da distribuição dos dinheiros às autoridades locais, o Departamento de Educação do Gabinete Escocês chegou à conclusão de que havia um importante papel de coordenação a desempenhar e, no final de 1993, nomeou um Responsável pelo Desenvolvimento Nacional¹³ para esse efeito. Ao mesmo tempo, formou-se também um grupo de coordenação das autoridades locais com representação do CGP para supervisionar a implementação deste trabalho a nível nacional. O resultado principal deste grupo de coordenação foi o de assegurar um acordo no sentido de que cada Escola/Universidade produzisse 2 módulos a partir da lista de prioridades identificadas, que seriam pagos numa base proporcional por todas as autoridades locais, dependendo do montante da bolsa recebida. Esta abordagem nacional garantiu que todos os 10 módulos produzidos fossem disponibilizados a todas as autoridades educativas locais escocesas para utilização pelos diplomados pelo P.G.C.E. (ensino primário) em período probatório, com base numa necessidade identificada. Foram dadas indicações específicas quanto ao formato a adoptar, os títulos a usar e os resultados que seriam baseados em competências.

No seguimento do trabalho levado a cabo com um inquérito a professores em período probatório (Draper et al, 1991) que identificou as suas necessidades durante os primeiros 2 anos de carreira profissional, foram produzidos os seguintes módulos:

- Organização e Gestão da Sala de Aula
- Necessidades Educativas Especiais
- O Ensino da Leitura

- Planificação Efectiva na Prática
- A Avaliação dos Alunos e o Desafio da Diferenciação
- Tecnologias de Informação
- Resolução de Problemas, transversal ao Currículo
- Trabalho Temático
- Contextos para o Desenvolvimento de Artes Expressivas
- Abordagens ao Ensino das Línguas Modernas no Ensino Primário

Segundo o acordo nacional, todos os módulos obedeciam a uma estrutura e abordagem comuns, às quais todos os autores dos 10 módulos aderiram:

- Pressupostos
- Resultados de Aprendizagem/Competências
- Conteúdo
- Modo de Transmissão
- Leituras Essenciais

Dentro de cada módulo, haveria unidades a frequentar depois de completado um exercício de análise de necessidades entre o supervisor e o professor em probação. Tal como acontecia com a estrutura do módulo, cada unidade teria uma abordagem comum:

- Descrição: Sumário dos objectivos essenciais de cada unidade
- Especificação: Indicação das condições necessárias para completar cada unidade
- Resultados de Aprendizagem: Indicação dos objectivos específicos e aprendizagens esperadas de cada unidade
- Plano: Indicação de aspectos/questões considerados com os supervisores antes da passagem à acção
- Implementação: Indicação de tarefas a realizar na sala de aula
- Avaliação: Esboço de possíveis questões que ajudem o supervisor e o professor em probação na revisão da efectividade das tarefas levadas a cabo.

Em obediência ao acordo nacional, o resultado dos módulos seria baseado em competências e cruzado referencialmente com o conjunto de indicações mais recente para os cursos de formação de professores (SOED, 1993). As competências para o módulo sobre Organização e Gestão da Sala de Aula (Gavienas & Grogan, 1994) são as seguintes:

- seleccionar materiais adequados à aprendizagem;
- identificar ocasiões adequadas para o ensino da turma como um todo, em grupos, em pares e como indivíduos;
- criar contextos em que os alunos possam aprender;
- encorajar os alunos a tomarem iniciativas e serem responsáveis pela sua própria aprendizagem;
- definir expectativas que permitam a formulação de exigências adequadas aos alunos;
- dispor de um leque de abordagens no sentido de criar e manter um ambiente de aprendizagem significativo, ordenado e seguro;
- gerir o comportamento dos alunos através da utilização de recompensas e de sanções apropriadas e ter consciência de quando é necessário procurar ajuda;
- manter o interesse e a motivação dos alunos
- avaliar e justificar as suas próprias acções na gestão dos alunos.

Supervisão da efectividade dos módulos

De modo a supervisionar a implementação nacional dos módulos, O CGP e a Universidade de Strathclyde financiaram em conjunto um projecto de investigação que decorreu de Setembro de 1994 a Abril de 1996. O desenho da investigação pretendia inicialmente, através de um questionário genérico, obter informações sobre a experiência dos resultados dos cursos de P.G.C.E. (Ensino Primário) de Junho de 1994. Depois desta fase de inquérito, foram levadas a cabo entrevistas estruturadas mais detalhadas com uma amostra representativa de professores em início de carreira e de supervisores nas regiões da Escócia. As conclusões desta investigação foram as seguintes (University of Strathclyde/General Teaching Council, 1996):

- A estrutura dos módulos possibilitou um ponto de partida para os professores mais ocupados, sem tempo para o desenvolvimento de materiais próprios;
- A estrutura dos módulos era suficientemente flexível para possibilitar que eles fossem adaptáveis a um leque de situações;
- A capacidade para negociar o material a trabalhar foi altamente valorizada tanto pelos

- supervisores como pelos professores em probação;
- O conteúdo foi geralmente considerado relevante e útil para as escolas;
 - O financiamento específico da bolsa de 250 000 libras para apoio aos professores em probação diplomados pelo P.G.C.E. (Ensino Primário) não foi geralmente bem direccionado mas foi usado, de modo geral, de forma efectiva com os professores em probação;
 - A qualidade do relacionamento entre o supervisor e o professor em probação foi absolutamente vital para o sucesso do empreendimento;
 - Uma parte essencial deste relacionamento foi a qualidade do *feedback* proporcionado pelo supervisor ao professor em probação.

Com base neste exercício muito limitado, torna-se claro que os esquemas de indução estruturada, que, de certa forma, são considerados como estando separados dos requisitos necessários à conclusão de um período probatório, têm sucesso se certas condições forem cumpridas. No entanto, dependem completamente da disponibilidade de tempo, sem responsabilidades lectivas, das duas partes no processo, o supervisor e o professor em probação, para se encontrarem. De modo mais crucial, dependem, para o respectivo sucesso, da qualidade do relacionamento estabelecido no trabalho conjunto entre as duas partes. Se se conseguir estabelecer um clima de confiança mútua e de apoio, no qual o professor em probação se sinta capaz de manifestar as suas áreas de preocupação, o apoio poderá então ser oferecido de um modo construtivo e não ameaçador, o qual estimulará a segurança profissional do professor em início de carreira.

Referências bibliográficas

- DFE (1992) - Administration Memorandum (2/92): Induction of Newly Qualified Teachers - London, DFE
- OES (1972) - Teacher Education and Training (The James Report) - London, HMSO

- Draper, J., Fraser, Iq. & Taylor, W. (1993) - Assessing Probationers: An Opportunity for development - Edinburgh, GTC
- Draper, J., Fraser, H. & Taylor, W. (1991) - A study of Probationers - Edinburgh, Moray House Institute of Education
- Grogan, D. & Gavienas, E. (1994) - "Classroom Management and Organisation" Edinburgh, The Scottish Office Local Authorities, The GTC, The Scottish Office Education Department
- GTC (1990) - The Assessment of Probationer Teachers: Guidance for Head teachers - Edinburgh, GTC
- GTC (1991) - Training Units for First Year Probationer Teachers - Edinburgh, GTC
- GTC (1992) - Training Units for First Year Probationer Teachers - Edinburgh, GTC
- GTC (1994) - Welcome to Teaching - Edinburgh, GTC
- SED/GTC (1972) - The Training of Graduates for Secondary Education (The Brunton Report) - Edinburgh, HMSO
- SE1/GTC (1978) - Learning To Teach (The Sneddon Report) - Edinburgh, HMSO
- SOED (1993) - Guidelines for Teacher Education Courses - Edinburgh, SOED
- White, G., Gavienas, E., Grogan, D. & Keith, L. (1996) P.G.C.E. (Primary) Probationer Support Modules: A Research Report on their Development and Implementation Across Scotland - Glasgow, University of Strathclyde/GTC

Notas

- ¹ Título original: *Beginning Teacher Induction: a Scottish Perspective* - Tradução de Carlos Afonso
- ² No original: General Teaching Council for Scotland (N.T.)
- ³ No original: Depute Registrar (N.T.)
- ⁴ No original: Educational Institute for Scotland (N.T.)
- ⁵ No original: The Assessment of Probationer Teachers: Guidance for Headteachers (N.T.)
- ⁶ No original: Training Unit for First Year Probationer Teachers (N.T.)
- ⁷ No original: Assessing Probationers: An opportunity for Professional Development (N.T.)
- ⁸ No original: Welcome to Teaching Pack (N.T.)
- ⁹ No original: Council for Accreditation of Teacher Education (CATE) (N.T.)
- ¹⁰ No original: Teacher Training Agency (N.T.)
- ¹¹ P.G.C.E.: *Post-Graduation Certificate in Education*, ou Certificado de Pós-Graduação em Educação (N.T.)
- ¹² No original: Scottish Office Education Department (N.T.)
- ¹³ No original: National Development Officer (N.T.)

Desenvolver a linguagem das crianças na aula de língua materna

Lino Moreira da Silva*

1 - A importância da linguagem

1.1 - São conhecidas, e muito repetidas, as críticas de que os alunos não saem da escola preparados, como deveriam (é necessário para a vida e assim o recomendam os Programas de Ensino), com um adequado domínio do Português, aos níveis verbal oral e verbal escrito, e, ao mesmo tempo, que o seu conhecimento do funcionamento da língua é deficiente, como são deficientes, em geral, os hábitos e competência de leitura, e, em especial (E. Fonseca, 1990), o conhecimento dos autores portugueses, sobretudo dos 'clássicos' (1). Apesar disso, comenta-se, os alunos passam de ano e é reconhecido o seu sucesso escolar (idem, ibidem). Isto torna-se, no mínimo, preocupante.

1.2 - Sem dúvida que algumas das críticas formuladas serão excessivas, partindo de quem possui um entendimento limitado do que deve ser o correcto domínio verbal oral e verbal escrito da língua, sem admitir a "evolução normal e natural" a que ela está sujeita, sofrendo alterações a que a escola demora a conferir validade (idem, ibidem, p.53). Mas teremos de reconhecer que, em muitos casos, estas críticas são acertadas e oportunas.

1.3 - Que é preciso dar atenção especial à qualidade do ensino, dotando-o de maior proficiência nos domínios referidos, sabe-o quem trabalha no dia a dia com as crianças e infere-se, por exemplo, das conclusões a que chegaram o estudo de Inês Sim-Sim e Glória Ramalho (1993), realizado na sequência da participação

portuguesa no projecto sobre a caracterização dos níveis e padrões de literacia em faixas etárias específicas (9 e 14 anos) da população escolar (GEP, 1990), e o *Estudo Nacional de Literacia*, realizado em 1994-1995, que procurou avaliar as competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta portuguesa dos 15 aos 64 anos (A. Benavente, 1996). Por este último estudo (2), concluiu-se que poucos são os portugueses que se integram nos níveis superiores de *literacia* e que a maior parte da população se situa em níveis de *literacia* baixos ou muito baixos (A. Benavente, 1996, p.121). Expressando a *literacia* "a mestria da compreensão e uso de todas as formas e tipos de material escrito, requeridos pela sociedade e usados pelo indivíduo" (GEP, 1990, p.7), as "capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana" (A. Benavente, 1996, p.396), nela estão englobados, directa ou indirectamente, factores como a capacidade de comunicação, o domínio da língua, o conhecimento do funcionamento do Português, os hábitos e competência de leitura... E tendo uma considerável parte dos indivíduos inquiridos passado pela escola, é claro que esta não desempenhou, com eles, todas as funções para que foi instituída, tornando-se, portanto, necessário melhorá-la.

1.4 - Sendo a educação e o ensino direitos constitucionalmente reconhecidos e sendo obrigatória a escolaridade básica, devendo passar, portanto, por ela, todas as crianças de hoje (adultos de amanhã), é a ela que compete desenvolver esforços no sentido de se anularem os resultados negativos evidenciados. Há, por isso, nas escolas, muito trabalho a fazer, nomeadamente no ensino/aprendizagem da Língua Materna. Para que se possam operar mudanças,

*Universidade do Minho

impor-se-á que se tome, antes de mais, consciência das realidades, que se apresentem, em face delas, propostas/tentativas de remediação adequadas, e depois (principalmente) que cada professor analise criticamente essas propostas/tentativas e as interiorize, “adaptando-as... às suas condições de trabalho específicas” e testando-as “com os seus alunos, utilizando quer a preparação das suas aulas a partir dessas sugestões, quer a avaliação dos resultados dessas mesmas aulas como momentos de reflexão sobre a sua prática pedagógica: o seu sentido, os seus objectivos, os seus fundamentos” (C. M. Sá, 1996, p.36).

1.5 - Um ponto que se torna importante relevar, e que se integra no referido ‘domínio verbal oral e verbal escrito do Português’, é o desenvolvimento da competência comunicativa das crianças na sala de aula. Os elevados índices de *iliteracia* que se verificam entre nós exigem esse desenvolvimento e, num tempo em que os factores de comunicação têm cada vez mais importância para a existência dos indivíduos e das sociedades, impor-se-á que a escola dote as crianças de competências nesse domínio que lhes permitam ter sucesso pela vida fora. Nessa competência comunicativa (a comunicação é uma função central da linguagem), integra-se o desenvolvimento da competência linguística da criança.

1.6 - O desenvolvimento da competência linguística é fundamental para o ser humano. Criar símbolos (o *símbolo* é a representação material de uma coisa por outra em virtude de uma analogia formal estabelecida entre ambas) é inerente à condição de ser humano. O homem, devido à sua natureza, simultaneamente espiritual e corporal, para se servir exteriormente das ideias tem de as ‘materializar’, o que ele efectiva através de símbolos (orais ou visuais). Por força de um ‘desgaste figurativo’ causado pelo uso, o símbolo pode perder o seu poder evocativo e ligar-se convencionalmente àquilo que representa. Converte-se, assim, num ‘signo’ (a junção de um significante com um significado - como estabeleceu Saussure, e desenvolveram estudos posteriores - C. Sanders, 1979, pp.33-34).

Enquanto os animais se limitam a responder a estímulos e a comunicar mecanicamente

entre si (J. G. H. Carvalho, 1973, p.79 ss.), os seres humanos comunicam através de signos (3), que, depois de emitidos, têm de ser reinterpretados pelo destinatário, o que é fundamental na linguagem humana.

É a faculdade de pensar que leva o homem a criar símbolos e signos. É essa a 1ª função (cognoscitiva) da linguagem, realizada no interior do sujeito falante, a de possibilitar no homem a faculdade de pensar (J. G. H. Carvalho, 1973, p.23). Além dessa função especificamente humana, a linguagem tem uma segunda função (esta já não específica do homem, mas também extensiva aos animais - J. G. H. Carvalho, 1973, p.24), a de servir de meio de comunicação.

É inegável a relevância da linguagem. Como ‘arte de criar símbolos’, ela é o meio de comunicação mais poderoso de que dispomos. Trata-se de um fenómeno multifacetado que atravessa todas as manifestações do homem, revelando-se fundamental para que ele, vivendo “num mundo linguístico que... cria como ser histórico”, se defina enquanto homem (E. Coseriu, 1982, p.30). Como escreve Herculano de Carvalho (1973, p.13), as relações entre os homens (seres sociais em interacção com outros homens) “fundam-se essencialmente no uso da linguagem, na qual, sob diversas formas [as palavras, os gestos, a escrita, os sinais...]... os homens se manifestam ou manifestam *algo* aos seus semelhantes, comunicando entre si”.

1.7 - Como poderoso factor de realização humana que, portanto, é, a linguagem não pode ser descurada na escola, devendo todas as crianças ser dotadas de uma boa competência comunicativa (M. R. Delgado-Martins, 1990, p.27). É certo que quando a criança inicia a escolarização já possui fluência no uso da língua materna, já possui nomeadamente competência linguística suficiente para as suas necessidades comunicativas, já é capaz de adequar o seu discurso aos contextos específicos por que se vê envolvida - já ‘sabe’ falar, já ‘domina’ a linguagem tal como ela lhe foi transmitida desde o berço, com todo o impacto que isso provoca no seu desenvolvimento (D. Rebelo, 1990, p.49). Contudo, nem sempre ela o faz com a qualidade necessária, e que lhe vai ser exigida na sua realização individual pela vida fora e nos actos sociais em que terá de participar e a que não poderá deixar de estar sujeita.

Porque isso se poderá tornar em factor de insucesso para as crianças, a escola tem de se preocupar com esta realidade e empenhar-se em trabalhar, com as mesmas crianças, a capacidade comunicativa - consciente de que a palavra e o pensamento andam intimamente ligados (o pensamento não existe fora do mundo nem fora das palavras) e de que a 'ambiência' da criança interfere directamente com o uso que ela mesma faz da linguagem (o meio urbano ou rural, a profissão dos pais, o seu estatuto sócio-económico, o nível cultural que ela atinge...) e com o tipo de sucesso que obtém. A capacidade comunicativa da criança (o desenvolvimento da sua linguagem) interfere com o seu sucesso na escola (4), funcionando a sua falta, desde logo, na escola, como um "garrote" que "implacavelmente provocará o insucesso educativo" (V. M. Aguiar e Silva, 1988-89, p.22), e, depois, na vida adulta, como fonte de dificuldades várias (frustrações, problemas de integração, desajustamentos pessoais e profissionais, limitações no acesso à informação e à aprendizagem contínua... entre outras).

Por isso, a competência comunicativa da criança (o desenvolvimento da sua linguagem) não poderá deixar de ser incentivada e desenvolvida na escola, devendo nós recorrer a todos os meios no sentido de ultrapassar as dificuldades existentes.

2 - Desenvolver a linguagem da criança

2.1 - Um sociolinguista que estudou o fenómeno da linguagem da criança, nas suas ligações com o meio e a escola (a influência exercida pelas classes sociais nas diferenças linguísticas), e deu atenção às consequências que daí podem advir para a sua realização pessoal e a integração dos indivíduos na sociedade (5), foi Basil Bernstein (6).

Ele parte do princípio de que todas as classes sociais dispõem da mesma inteligência potencial e da mesma competência linguística (B. Bernstein, 1975, p.65). Só que há classes que detêm o poder e classes que não o detêm. E as classes que detêm o poder, e se impõem (as classes mais favorecidas), adoptam uma forma particular de comunicação, o *código elaborado*. E como "o código escolar (7) é sempre...

um código elaborado" (B. Bernstein, 1980, p.21), as crianças de 'meios desfavorecidos', que adoptam um *código restrito* (sintaxe menos rica, vocabulário mais pobre, lógica menos clara...), ficam ameaçadas pelo insucesso. Por isso, e porque o fraco desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos (a nível lexical, sintáctico, semântico, pragmático), dificultando as suas interacções verbais (R. V. Castro, 1991, p.152), em nada favorece o seu sucesso.

Diz Bernstein que o código é um sistema tácito de regras que controlam as eleições semânticas e linguísticas que uma pessoa que fala realiza em situações muito distintas. O código específico... está regulado pelas relações sociais, pela pertença de classe" (B. Bernstein, 1980, pp.19-20).

Para inferir acerca das diferenças no uso da linguagem por parte de crianças de meios mais favorecidos ou menos favorecidos, Bernstein apoiou-se na representação, por dois grupos de crianças, da caracterização de uma situação relatada através de 4 imagens.

Concluiu ele, em síntese, que existem:

- a) - Usos da linguagem pouco presos ao contexto, próprios de crianças de meios mais favorecidos (com mais substantivos e menos pronomes), em que o receptor não precisa de considerar o contexto (significações explícitas, significados universalistas).
- b) - Usos da linguagem muito presos ao contexto, próprios de crianças de meios mais desfavorecidos (com mais pronomes e menos substantivos), em que o leitor precisa de considerar o contexto (significações implícitas, significados particularistas).

2.2 - É assim que, segundo esse autor, há dois tipos de códigos: o elaborado (situação a) e o restrito (situação b). Diz ele que aqueles que usam o código linguístico elaborado se orientam para uns significados de tipo universal ou independente do contexto, significados que se tornam explícitos na linguagem; aqueles que usam o código linguístico restrito orientam-se para uns significados mais particulares ou dependentes do contexto, significados que estão implícitos na linguagem.

E conclui Basil Bernstein que a escola se dedica à transmissão de ordens de significação universalistas (marcadas por metalinguagens, valores e moralidade elitistas), acontecendo que “certos grupos de crianças, através das suas formas de socialização, estão orientadas para receber e oferecer significados universalistas em certos contextos, ao passo que outros grupos de crianças estão orientados para significados particularistas”.

E acrescenta o mesmo autor que a escola se ocupa em tornar explícitos - e em elaborar através da linguagem - os princípios e operações que se aplicam aos objectos (as disciplinas de ciências) e às pessoas (as disciplinas de letras).

2.3 - Para Bernstein (1982, p.25), o indivíduo detentor do *código elaborado* “considera muito pouco como implícito”, abarca um saber universalista, tem consciência da necessidade de tornar explícitos os contextos a que se refere, “gera significados universalistas”, está orientado “em direcção às significações universalistas que transcendem um dado contexto”, está mais preparado para receber o ensino tal como o veicula a escola (“um saber que não é o do senso comum - isto é, um saber público realizado através de várias meta-linguagens”). Por sua vez, o indivíduo detentor do *código restrito* “toma muito como implícito”, não considera indispensável tornar explícitos esses contextos, “gera significados particularistas”, é orientado em relação a significações particularistas, que estão intimamente ligados a um dado contexto, e que, portanto, o não transcendem.

Para Bernstein (1982, p.26), tanto implícita como explicitamente “a escola transmite valores e a moralidade que os acompanha, que afectam os conteúdos e contextos da educação”, que também “afectam o conteúdo do saber educativo através da selecção de livros, textos e filmes, e através de exemplos e analogias usados para facilitar o acesso ao saber público (significações universalistas); “as classes sociais diferem quanto aos contextos que evocam certas realizações linguísticas”. E conclui esse sociolinguista que “certos grupos de crianças, através das suas formas de socialização, estão orientados para receber e oferecer significados universalistas em determinados contextos, ao

passo que outros grupos de crianças estão orientados para significados particularistas. As realizações linguísticas de ordens universalistas de significado são muito diferentes e são-no também as formas de relação social... que as geram” (B. Bernstein, 1982, p.26).

2.4 - Bernstein defende que a cultura veiculada pela escola pode não ser feita para a criança das classes menos favorecidas (B. Bernstein, 1982, p.27, e *idem*, 1990) e põe grande acento na escola e no trabalho a desenvolver na sala de aula. Para ultrapassar esses casos de comunicação deficiente (com consequências muito negativas, por exemplo, nas situações em que se verifica repúdio pela leitura), porque a criança não possui vocabulário suficientemente desenvolvido, ou uma ‘*enciclopédia*’ (8) suficientemente adequada às suas necessidades, a escola, o professor terá de dispensar um forte cuidado na sua preparação linguística.

Contudo, o entendimento que ele apresenta de meios ‘favorecidos’ e ‘desfavorecidos’, de ‘classe da burguesia’ e ‘classe trabalhadora’, merecerá uma adequação aos dias de hoje. De facto, a classe social a que a criança pertence (meio carenciado ou não) continua a ter forte influência no seu desenvolvimento e as classes mais desfavorecidas continuam a ser as que evidenciam mais dificuldades com a linguagem (D. Rebelo, 1990, p.71). Tem de ser dada, por isso, razão a Bernstein, se nos reportarmos a determinadas realidades sociais. Também o domínio da linguagem está mais facilitado em crianças de meio social favorecido, como defende, por exemplo, Diatkine (J. M. Jimenez, 1990, p.48), argumentando que os pais de crianças pertencentes a classes mais desfavorecidas não dispõem de tempo para falar com os filhos “pelo prazer de falar”, dado que estão todo o dia fora de casa (*idem*, *ibidem*, 1990, p.48).

Mas este argumento viu alterada, hoje, pelo menos em parte, a sua validade, no sentido em que essa falta de tempo e disponibilidade passou a ser extensiva a todos, devendo considerar-se privilegiados, naturalmente mais em alguns meios do que noutros, aqueles que ainda podem dispor desse tipo de comunicação.

Por efeito de diversos factores do mundo moderno, os usos de linguagem com limitações (ainda que os meios ‘problemáticos’ apre-

sentem situações normalmente mais difíceis de ultrapassar) já não aparecem ligados apenas à origem humilde de certas crianças. O fenómeno generalizou-se, existindo também crianças de meios ‘favorecidos’ (que sofrem de falta de acompanhamento dos pais, *ausentes* no trabalho o dia inteiro, alheamento de instituições e organismos sócio-culturais, desinteresse da escola, inexistência de estruturas de ocupação de tempos livres, como o desporto juvenil e escolar, solicitações de ‘paraísos’ como a droga, a vadiagem...) com tantas ou mais dificuldades que crianças de meios que não são tidos como tal. Ou seja: a teoria de Bernstein tem de ser aproveitada como alerta para o problema, não podendo fazer-se dela uma leitura imobilista.

Hoje, já não serão só as crianças dos meios desfavorecidos que correm os riscos salientados. Além disso, pertencer a um ‘meio desfavorecido’ ou à ‘classe trabalhadora’ não pode ser visto como uma fatalidade, não sendo a situação irreversível nem absolutamente determinante para o insucesso (I. Sim-Sim, 1988, p.101). Todas as crianças são iguais em direitos e em deveres (artigos nº. 26º e 27º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*), e a nenhuma pode ser negado o acesso à educação e à formação.

Se a escola utiliza o código elaborado (e por mais que Bernstein tenha rejeitado essa interpretação, o *código restrito*, dito das classes sociais baixas, foi rotulado de mau, e o *código elaborado*, das classes sociais médias e altas, de bom), será necessário que a criança seja preparada para ele (M. R. Delgado-Martins, 1990, p.27). Não se poderá ‘nivelar por baixo’, mas antes fazer todos os esforços para que, na comunicação, a) se respeitem os usos da linguagem justificáveis que cada criança leva consigo, mas também b) se incuta na criança a convicção de que a língua é um património comum (“a língua não é imutável mas deve ser protegida e defendida” - E. Fonseca, 1990, p.53), tem regras e usos que devem ser respeitados, e que as falhas à ‘norma’ são penalizadas pela sociedade; que a educação escolar é mais estruturada e mais formal que a educação familiar ou a social (D. Morissette & M. Gingras, 1994, p.26), reflectindo-se isso necessariamente na linguagem. A escola deve ter consciência disso e agir em conformidade, dando atenção especial às crianças que evidenciem mais dificuldades,

dotando-as de ‘consciência’ do funcionamento da língua e de competência a nível da sua fundamentação.

3 - Propostas de actuação para a sala de aula

3.1 - O nosso objectivo (temo-lo presente na nossa proposta) é procurarmos fazer frente ao problema que circunscrevemos. Para isso, deveremos, antes de mais, tomar consciência da realidade com que trabalhamos e do meio em que estamos inseridos, para podermos optar pelos modos de actuação mais adequados e eficientes.

Como tarefa, tipo ‘diagnose inicial’, apresentar-se-á às crianças uma situação (uma curta história) representada em desenhos (à semelhança do que fez Bernstein), que elas irão descrever (as crianças mais pequenas, só em linguagem verbal oral; as mais crescidas, em linguagem verbal, primeiro oral e depois escrita).

O professor apreciará a qualidade do vocabulário e da linguagem em geral e atenderá à quantidade de nomes e pronomes constantes do texto proferido/escrito por cada criança, funcionando como orientação para a ‘correção’ do exercício a ocorrência: quanto mais substantivos, menos pronomes (crianças com mais dificuldades), e quanto mais pronomes, menos substantivos (crianças com menos dificuldades).

3.2 - Em face das dificuldades detectadas, passaremos à acção. Como na ‘correção’ da tarefa proposta, o nosso esforço com todas as crianças será desenvolvido a nível da linguagem verbal oral, e com as crianças mais crescidas também a nível da linguagem verbal escrita. Como ‘estratégia de remediação’, que constará de um trabalho paulatino e persistente, poderemos realizar:

a) Exercícios de estudo vocabular livres, sendo importante que o aluno encontre uma dada palavra (para ele, difícil) “diversas vezes até ter uma visão de conjunto da sua significação” (J. Giasson, 1993, p.257), registando-a no caderno devidamente integrada no contexto em que apareceu.

b) Actividades de ‘exercitação da oralidade’, sendo a criança colocada na situa-

ção de ouvir os outros (o professor, os colegas), de dialogar ela própria, de relatar experiências, contar histórias com ou sem apoio visual, contar anedotas, adivinhas, utilizar modos de expressão tradicionais, dizer poemas, cantar, fazer recontos e descrições, fazer dramatizações, comentar textos, criticar textos, participar em debates... (A. Gomes, et al., 1991, pp.28-29). É importante pôr a comunicação em movimento, na sala de aula. Todos terão de participar, não se aceitando que as crianças mais activas se imponham, monopolizando a comunicação na aula. O importante será exigir o mais possível da criança clareza e objectividade no seu discurso. Que comunique mesmo, e com correcção, que se consciencialize de que, se os outros não nos entendem, a comunicação não resultou e o mais provável é o erro ser nosso.

c) Exercitação da leitura (entendida a seu nível mais completo, de decodificação de sentidos - G. Mialaret, 1974, pp.15-18), que, para além de todas as vantagens que possui, concorre para aumentar o vocabulário dos alunos (J. Giasson, 1993, p.257). Os textos são constituídos por palavras e é preciso que os alunos aprendam a reparar nelas, no seu significado e uso comum, devendo "a preparação para a leitura... incluir, como componente mais importante, esforços para fazer com que as crianças se fixem mais na linguagem falada... ensinar-lhes a reflectir sobre o que estão a fazer" (M. Donaldson, 1993, P.116).

d) Exercitação do uso do dicionário (em muitas situações, o professor poderá fazer as suas vezes), inculcando na criança a convicção de que é preciso variar o vocabulário utilizado, aprender vocabulário novo, dominar o vocabulário com que se depara...

e) Recurso a bibliotecas (com destaque para a biblioteca escolar), dado que o enriquecimento da criança como leitora vai depender substancialmente disso. A aquisição da linguagem é um processo gradual (como comprovaram, por exemplo, estudos de Jenkins et al., 1984 - apud J. Giasson, 1993, p.257), nunca acabado, que se desenvolve ao longo da vida, por fases, em interacção com o meio e com os outros falantes/escreventes da língua (Dulce Rebelo, 1993, p.47).

f) Exercícios de transformação de vocabulário 'desconhecido' em 'conhecido' e 'passivo' em 'activo' (utilizando gravuras, desenhos, diálogo, solicitações várias...)...

3.3 - Na organização das actividades orais de comunicação, há que ter em conta princípios como (A. Gomes, et al., 1991, pp.30-31):

a) falar e fazer falar os alunos sobre temas relacionados com as suas necessidades e interesses;

b) partir do nível de conhecimentos dos alunos como base para as aquisições orais seguintes;

c) respeitar ritmos de aprendizagem;

d) utilizar exercícios de repetição como meio de treino do aparelho fonador, sempre que necessário;

e) tornar progressivamente maior o intervalo entre essas repetições;

f) assegurar que as repetições não sejam mecânicas (desprovidas de sentido para o aluno);

g) ultrapassar a fase da repetição, de modo a que o aluno seja capaz de produzir novas frases em novas situações de comunicação;

h) realizar exercícios de correcção adequados (a nível fonológico, lexical, morfológico e sintáctico) no caso de eventuais usos incorrectos da língua portuguesa;

i) procurar que a linguagem oral dos alunos se aproxime tanto quanto possível da correcta e fluente.

4 - O recurso ao jogo como estratégia de remediação

4.1 - As 'linhas estratégicas' (L. M. Silva, 1982, pp.55-56) a utilizar pelo professor para fazer frente à realidade referida, poderão, com muito proveito, passar pela realização de jogos, cujo valor educativo tem sido defendido por vários autores (D. Brandes & H. Philips, 1977).

Sabendo nós que a escola tende a privilegiar a expressão escrita (que é, sem dúvida, importante, mas não é a única) e a relegar para segundo plano a expressão oral, e que a 'aula de oralidade', sendo necessariamente uma aula diferente, é muitas vezes apontada como causadora de perturbação, e por isso evitada, o jogo

(sempre relevante em pedagogia, desde que aplicado com objectivos bem determinados - J. H. Chaves, 1994, pp.16-19), por exprimir situações reais de comunicação, seguindo um processo começado na infância (M. R. Delgado-Martins, & I. Duarte, 1993, p.10-11), pode proporcionar modos sugestivos de aprender a linguagem, pode favorecer a prática da oralidade e servir para treinar a capacidade de escuta, para ouvir, para responder, para informar e ser-se informado, para recrear, para se aprender a pronunciar com articulação e entoação adequadas, para se poder relatar experiências, exprimir ideias e desejos, pedir esclarecimentos, dar opiniões, para favorecer a expressão de acordo com os interesses, para enriquecer o vocabulário, para se poder exprimir sem constrangimentos, tomando o direito à livre expressão...

4.2 - A actividade lúdica é essencial na vida da criança, interfere com o seu ser inteiro e representa um importante papel na sua educação e no desenvolvimento da sua personalidade. Para o adulto, o jogo é 'passatempo', mas para a criança ele é um meio de desenvolvimento e crescimento. O valor educativo do jogo tem sido aproveitado por vários autores (um caso notável foi o de Freud, 1924) para fins diversificados. Para Piaget (1951), o jogo (jogos de exercício, jogos simbólicos, jogos de regras) é um modo de aprender com objectos e acontecimentos novos e complexos, com a finalidade de consolidar e ampliar conceitos e actividades de modo a integrar o pensamento com as acções. Por tudo isto o jogo se constitui num desempenho muito enriquecedor para a criança e não poderá ser ignorado em situações de aprendizagem.

Assim, o jogo poderá ser muito útil na escola, não o podendo nós desprezar na definição das 'linhas estratégicas' a que recorreremos nas relações de ensino/aprendizagem.

4.3 - Aceitando a proposta de M. Recasens (1989), consideraremos, para o efeito que aqui nos interessa (brincar com a língua leva a desenvolver a competência linguística, a nível verbal oral, que depois se reflecte a nível verbal escrito), as seguintes modalidades de jogos: a) jogos de percepção auditiva, b) jogos de memória visual e situação no espaço, c) jogos de pronúncia e memória auditiva, d) jogos

de mímica e de voz, e) jogos teatrais (improvisos).

Privilegiando, aqui, a perspectiva do professor (que, depreende-se, saberá motivar os alunos, estabelecer com eles um "contrato pedagógico" claro e eficiente e adaptar-se a cada caso concreto), e orientando-nos (ainda que só em parte) pela autora citada, vejamos como exemplo algumas possibilidades dentro de cada um desses tipos de jogos.

a) **Jogos de percepção auditiva** - A percepção auditiva é essencial para um bom desenvolvimento da linguagem. Os objectivos do professor serão aqui "descobrir possíveis anomalias" nas crianças e "estimular o sentido auditivo como fundamental dentro da área da língua" (M. Recasens, 1989, p.10). O professor, criando com os alunos situações divertidas, deverá empenhar-se em detectar e corrigir possíveis dificuldades das crianças em pronunciar certos fonemas e levá-las a praticar fonemas que possam oferecer maiores dificuldades: a) imitar sons da vida real (instrumentos musicais, aparelhos, animais, fenómenos atmosféricos...), b) escutar (ao natural, em gravação...) sons desse tipo e identificar as realidades que eles exprimem, c) pronunciar palavras contendo sons de pronúncia difícil (lendo textos curtos, praticando lengalengas e poemas breves...).

b) **Jogos de memória visual e situação no espaço** - Atendendo a que, tanto a capacidade visual (atenção e memória visual), como a orientação no espaço são importantes no desenvolvimento da linguagem, o esforço do professor deverá ir no sentido de "descobrir possíveis perturbações" nas crianças, apreciar nelas "a capacidade visual como elemento fundamental na área da língua" e "o desenvolvimento da situação no espaço como elemento importante na área da língua" (M. Recasens, 1989, p.20).

Para isso, poder-se-á começar por a) jogos de memória, retirando-se ou substituindo-se determinados objectos da presença das crianças e solicitando-se-lhes a sua identificação e a identificação pela ordem original. Será também interessante b) a prática do jogo das 'diferenças' (dois desenhos, quase iguais, como é conhecido, por exemplo, dos jornais, procedendo-se à detecção das diferenças). Jogos mais complexos serão já praticados c) com letras sem

ordem pré-determinada, formando-se palavras com elas, ou então com textos constituídos por palavras deslocadas da sua ordem original.

c) Jogos de pronúncia e memória auditiva - Neste ponto, o professor irá “procurar normalizar as diferentes pronúncias que possa haver no grupo de alunos”, “aproveitar positivamente (como enriquecimento do grupo) as diferentes origens geográficas que provocam diferentes pronúncias ou diferentes línguas” e “captar alguma anomalia individual” (M. Recasens, 1989, p.29). É sem dúvida importante este esforço. A escola deverá admitir as várias possibilidades de realização linguística dos alunos, e levar esses mesmos alunos a reflectirem acerca de tais possibilidades e da diversidade existente. Todas elas têm uma razão de ser, todas elas se justificam, mas há regras de uso que, em determinadas situações, apelam mais a esta prática que àquela, sendo necessário que as crianças, desde cedo, o compreendam, até para se habituarem, também pelas diferenças linguísticas, a respeitar os outros.

A prática, para persecução dos objectivos referidos, poderá ser a) a repetição, pelos alunos, individualmente ou em grupo, de palavras (frases, pequenos textos, quadras...) tidas como difíceis, ditas pelo professor ou trocadas pelos próprios alunos entre si; b) constituição de histórias partindo de uma situação ou tema e dando-se uma palavra de referência, a que os alunos vão acrescentando outras; c) dado um substantivo, proceder-se, em grupo, à sua múltipla adjectivação; d) jogos com frases completas, mas a que se foram retirando elementos, solicitando-se aos alunos a sua reconstituição; e) apresentação de frases com disparates, relativas a histórias ou textos conhecidos, que os alunos terão de destrinçar; f) jogos com rimas (quadras, por exemplo, ou palavras com a mesma terminação), g) com pronúncia pausada e correcta de palavras, atendendo à semelhança do seu processo de acentuação ou recorte silábico.

d) Jogos de mímica e de voz - Através de jogos de mímica e de voz, o professor visará descobrir, com os seus alunos, “a importância do gesto na comunicação” e “comprovar as capacidades de criação em grupo” (M. Recasens, 1989, p.48).

O gesto e a mímica chegam a ser, em muitas situações, tanto ou mais expressivos, e necessários, que as próprias palavras. É, pois, importante que lhes seja dada atenção como reforço do acto comunicativo. A fase da escolaridade é uma boa ocasião para este desenvolvimento, devido à receptividade natural manifestada pelas crianças.

Serão de praticar, nomeadamente, a) jogos de ‘cara alegre’ e ‘cara triste’, de apreensão, dúvida, medo, dor, repulsa, etc. (será interessante que, após cada fase do jogo, elementos da turma se esforcem por questionar as posições assumidas pelos colegas e a sua adequação à situação pretendida); b) jogos de pronúncia de palavras atendendo aos sons por que elas são constituídas (será de considerar a dificuldade que algumas crianças têm em pronunciar certos fonemas, a qual, se não for superada na escola, dificilmente o virá a ser no futuro); c) jogos de comunicação por gestos e mímica, sem palavras, obrigando os outros a adivinhar o pensamento pretendido; d) jogos de expressividade e registo de voz na entoação de palavras e frases (isto é essencial na leitura, devendo ser pedido às crianças que entoem as mesmas e outras frases atendendo a situações concretas e diversificadas: por exemplo, dizer ‘sim’ e ‘não’ em diferentes contextos).

e) Jogos teatrais - Será intenção do professor, e recorrendo a improvisos teatrais, “reforçar a aprendizagem” dos seus alunos”, bem como “captar alguns problemas individuais de timidez ou de pouca fluidez entre as crianças” e “avaliar as possibilidades de interpretação do grupo, para... formar uma ideia” da situação em que cada criança se encontra (M. Recasens, 1989, p.58).

A prática teatral possui qualidades formativas incomuns, devendo ser, por isso, desenvolvida na escola. Ela estimula a leitura, o sucesso educativo, o desenvolvimento cultural, pode ajudar a ligar a sala de aula à Biblioteca, favorece o desenvolvimento da memória e das capacidades comunicativas em geral, prepara para uma boa dicção e para a optimização da expressividade no acto comunicativo, promove a desinibição e o auto-controlo...

Serão praticáveis a) jogos de dramatização de situações do quotidiano, fazendo-se cada criança passar por várias personifi-

cações e 'encarnações', levando-a a diversificar as manifestações de sensibilidade; b) jogos de dramatização de textos líricos e narrativos, levando-se à tomada de consciência das necessárias transformações a operar, c) jogos de simulação de comunicação entre animais, extraterrestres, objectos diversos personificados...; d) jogos de dramatização livre, partindo-se de uma frase ou de um texto curto; e) jogos de dramatizações de textos criados expressamente para serem representados, nomeadamente peças de teatro de reconhecido valor literário.

5 - Conclusões

Sendo de indelével relevância o uso da linguagem como factor de comunicação, é importante que a escola se empenhe no seu desenvolvimento. Para isso, há que tomar consciência da realidade (*concreta*, não se ficando pelo 'meio social' preconcebido) de onde provêm os alunos, da situação em que se encontram quando chegam à escola, do grau de desenvolvimento que, nesse particular, se vai em cada momento operando neles. Cada professor (com prioridade para o o Pré-Primário e o Ensino Básico, e dentro deste sobretudo para o 1º Ciclo) não poderá dispensar uma reflexão profunda sobre as realidades aqui envolvidas, nem uma preparação contínua nas dimensões científica e pedagógico-didáctica implicadas.

Os estudos de Basil Bernstein serão um bom ponto de partida para essa reflexão, e a consulta de bibliografia especializada, a interacção com especialistas e colegas e o contacto com propostas várias de actuação (a serem interiorizadas e criticamente aplicadas aos casos concretos) também serão um bom caminho para a actualização constante.

Uma via de actuação, para ultrapassar as dificuldades detectadas, será o 'jogo', usado com equilíbrio e moderação, e sobretudo sujeito a objectivos bem dimensionados. Sendo o jogo vital para a realização da criança, será o jogo uma via educativa que a criança naturalmente não enjeita, captando por isso muito melhor todos aqueles conteúdos que, através dele, o professor veicular.

Uma vez obtida pela criança, na escola, uma boa competência comunicativa, concorrer-se-á para o seu desenvolvimento individual, para a sua realização como ser humano, para a

sua integração na sociedade, sobretudo na vida adulta; concorrer-se-á, pelo menos indirectamente, para a anulação de situações de intolerância e desrespeito pela pessoa dos outros, e directamente para a importantíssima formação de leitores e frequentadores de bibliotecas, que muito deve preocupar a escola.

Referências Bibliográficas

- BENAVENTE, Ana (coord.) (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação [estudo realizado pelo I.C.S.U.L.].
- BERNSTEIN, Basil (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Ed. Minuit.
- BERNSTEIN, Basil (1980). Entrevista com Basil Bernstein. *O Professor*, 25, pp.19-23.
- BERNSTEIN, Basil (1982). Aspectos da Relação entre a educação e a produção. In Sérgio Grácio, et al. (org.), *Sociologia da Educação I, antologia, funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte, pp.275-302.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge Kegan Paul.
- BORGES, Jorge Luis (1983). Sobre os clássicos. In *Novas Inquirições*. Lisboa: Editorial Quercus, pp.221-223.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Ed. Minuit.
- BRANDES, Donna, & PHILIPS, Howard (1977). *Manual de Jogos Educativos*, Lisboa, Livraria Moraes.
- CARVALHO, José G. Herculano de (1973). *Teoria da Linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*. Coimbra: Atlântida Editora. [tomo I].
- CASTRO, Rui Vieira de (1991). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte, Biblioteca do Educador.
- CHAVES, José Henrique (1994). Implicações curriculares da inserção do jogo na educação cognitiva. *Perspectivar Educação*, 1, pp.16-19.
- COSERIU, Eugenio (1982). *O homem e a sua linguagem*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (1990). Savoir lire et écrire aujourd'hui en Europe. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), pp.27-35.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, & DUARTE, Inês (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In Fátima Sequeira (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, pp.9-16.

- DONALDSON, M. (1993). *La mente de los niños*. Madrid: Ed. Morata.
- ECO, Umberto (1983). *Leitura do texto literário. Lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- FONSECA, Eduardo (1990). Paradigmas, programas e ensino da Língua Materna. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), pp.51-61.
- FREUD, Sigmund (1924). *A general introduction to psychoanalysis*. Londres: Boni and Liveright.
- GEP, Gabinete de Estudos e Planeamento (1990). *Ensaio para um estudo nacional sobre literacia*. Lisboa: Ministério da Educação [documento elaborado por Ana Pires Sequeira, Joana Fernandes, Maria Ode-te Tojal, Inês Sim-Sim].
- GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- GOMES, Aldónio, et al. (1991). *Guia do professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, I vol., 2º nível.
- JIMENEZ, Jaime M. (1990). *Como fabricamos la dislexia, compendio experimental sobre niños que aprendieron a mal leer - tratamientos reeducativos*. Alicante: Editorial Disgrafos.
- MIALARET, Gaston (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MORISSETTE, Dominique, & GINGRAS, Maurice (1994). *Como ensinar atitudes*. Porto: Edições Asa.
- PIAGET, Jean (1951). *Play, dreams and imitation*. Nova York: Norton.
- PROUST, Marcel (1997). *O prazer da leitura*. Lisboa: Editorial teorema.
- REBELO, Dulce (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REBELO, Dulce (1993). Análise do erro ao nível oral e escrito. In Fátima Sequeira (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, pp.47-57.
- RECASENS, Margarita (1989). *Como estimular a expressão oral na aula*. Lisboa: Plátano Editora.
- SÁ, Cristina Manuela (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores [Formação de Professores, Cadernos Didácticos, Série Línguas, nº1].
- SANDERS, Carol (1979). *Cours de linguistique générale de Saussure*. Paris: Hachette.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1990). As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), pp.37-44.
- SILVA, Lino Moreira da (1982). *Planificação e metodologia, o sucesso escolar em debate*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1988-89). Língua materna e sucesso educativo. *Diacrítica*, 3-4, pp.17-24.
- SIM-SIM, Inês (1988). Consciência linguística e nível de leitura: que relação? Ler ou não ler... eis a questão. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), pp.95-102.
- SIM-SIM, Inês, & RAMALHO, Glória (1993). *Como lêem as nossas crianças? - caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento [texto policopiado].

Notas

(1) - Sobre o que é um 'livro clássico', relevamos o entendimento de Jorge Luis Borges, para quem "clássico é aquele livro que uma nação ou um grupo de nações ou o longo tempo decidiram ler como se nas suas próprias páginas tudo fosse deliberado, fatal e profundo como o cosmos, capaz de infinitas interpretações" (J. L. Borges, 1983, p.222). Há os 'clássicos' da humanidade, e sobretudo os 'clássicos' de cada povo, que, como salientava Marcel Proust (1997, pp.56-58), deverão ser lidos e estudados sempre pelas novas gerações. Em Portugal, apesar de promessas e tentativas feitas (algumas falhadas - como a que acompanhou a designada 'lei do preço fixo' do livro, que se propunha, nomeadamente, dinamizar a publicação dos 'clássicos' - *Jornal de Notícias*, 07.12.1996 -, mas de que, pelo menos até agora, nada resultou), as edições dos 'clássicos' não têm sido acarinhadas como deveriam. Impunha-se edições acessíveis e baratas de autores referenciais da nossa cultura, como existe, por exemplo, em Inglaterra, onde há edições de clássicos mais acessíveis e baratas que um jornal (*Jornal de Notícias*, 03.10.95). Sem edições, e sem estudo nas escolas ("nas escolas - crítica Daniel Sampaio - fala-se muito pouco de livros, e agora até os alunos lêem resumos de *Os Maias* e dão apenas algumas estrofes de *Os Lusíadas*..." - *Revista Notícias Magazine*, 08.09.1996), como será possível que os 'clássicos' sejam conhecidos e apreciados?

(2) - Nesse estudo (e aqui pomos em destaque apenas o que é pertinente para a disciplina de Língua Materna), apurou-se que no nível 0 de literacia estavam 10,3% dos portugueses; no nível 1 (capacidade de "identificação de uma ou mais palavras de um texto [pequeno e simples] e a sua transcrição literal"), 37,0%; no nível 2 (capacidade de "associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos", 32,1%; no nível 3 ("capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto e fundamentar uma conclusão"), 12,7%; e no nível 4 (capacidade de "processamento e integração múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado... e a eventual mobilização de conhecimentos próprios"), 7,9%.

(3) - Todos os signos são uma forma de linguagem, sejam eles fónicos, visuais ou tácteis. Os símbolos fónicos mais importantes são os vocais (o símbolo vocal por excelência é a palavra oral) e os símbolos visuais mais importantes são os gráficos (o símbolo gráfico por excelência é a palavra escrita).

(4) - O desenvolvimento da linguagem, pelos alunos, e da sua competência comunicativa, em geral, é importante por si mesmo, mas ainda por uma outra razão. Há objectivos propostos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, tais como “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas”, instituir “atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação”, criar “condições de promoção do sucesso escolar e educativo”, importantes para o sucesso educativo dos alunos, que, provou-se (R. V. Castro, 1991), não parecem ter a sua persecução facilitada devido às práticas deficitárias de interação verbal que se verificam na escola. O fenómeno da ‘distribuição’ (“modo como os enunciados se dispõem sequencialmente num processo de interação verbal, em termos da sua sobreposição ou não” - idem, ibidem, p.147), na relação professores/alunos, na sala de aula, é muito desfavorável aos alunos (o que se reflecte necessariamente na aprendizagem e no seu desenvolvimento social e humano), o que se poderá também dever (para além de vir “acentuar a necessidade de repensar as condições de realização das acções pedagógicas” e de redefinir as “estratégias de interação verbal actualizadas na sala de aula”, com vista a uma melhor participação dos alunos no processo de aprendizagem - idem, ibidem, p.153) ao fraco desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos no momento de fazerem as escolhas necessárias à comunicação (a nível lexical, sintáctico, semântico, pragmático para as suas interações verbais (idem, ibidem, 1991, p.152). Desenvolvendo a sua capacidade de interação verbal, ainda que os próprios professores e a estrutura de ensino tenham de fazer um esforço para alterar a situação vigente, o aluno fica em posição de melhor poder interagir na relação ensino/aprendizagem e de melhor se poder defender da posição desfavorável em que o colocam, aumentando assim a possibilidade de mais se aproximar dos objectivos referidos.

(5) - P. Bourdieu e J.-C. Passeront (1964) assumem uma posição que, no contexto aqui focado, também será importante não ignorar. Esses autores têm dirigido a sua atenção para a selecção escolar e a situação dos meios desfavorecidos. Rompendo com explicações psicologizantes, eles chamam a atenção para o facto de a relação professor-aluno assentar numa cultura de referência que nem todas as crianças acompanham. E explicam que o insucesso da criança na escola tem menos a ver com dons pessoais do que com a falta de estímulos familiares, dando o exemplo de a ‘família burguesa’ ajudar o aluno (ela invoca o futuro, fala nos bens que possui, dá estabilidade e segurança, fala no exemplo do pai que, sem ter sido grande aluno, conseguiu êxito na vida...), enquanto a ‘família operária’ denuncia as ambições excessivas da criança, sendo verdade que, em muitos casos, o desnivelamento sócio-económico provoca uma atmosfera de dúvida e expectativa de fracasso. De facto, a relação pedagógica é muito mais que uma relação de comunicação. Há a ‘situação de foco’ ocupada pelo professor e o estatuto sócio-

-económico e sócio-cultural dos alunos, que, sendo desfavorecido, perante certos incidentes ou dificuldades escolares que outros meios familiares absorvem facilmente, provoca inevitavelmente insucessos.

(6) - O facto de retomarmos, neste trabalho, o pensamento de B. Bernstein tem a ver com duas convicções: 1) Nenhum professor deverá ser um mero executante ou ‘aplicador de receitas’, e, mesmo não pertencendo ao ensino não superior nem integrando a investigação propriamente dita, não poderá deixar de se interessar por tudo o que se relacione com as áreas que lhe dizem respeito. 2) As questões da linguagem, dentro do âmbito em que Bernstein as apresenta, continuam a afectar muitos dos nossos alunos e estão na origem de parte considerável do seu insucesso. Retomamos Bernstein porque julgamos que a realidade das nossas escolas impõe, ainda, uma profunda reflexão sobre o assunto.

(7) - Para Bernstein, “o código que se usa na escola é um código elaborado, regulado pelas relações de classe... que controlam as realizações do código: as formas de interação, as relações entre professores e alunos, as expectativas do mestre relativamente à criança, o currículo, os conteúdos, a sequenciação do conhecimento, as formas de transmissão, a abstracção de certos conteúdos da realidade... tudo isto forma parte deste código elaborado e por suposto também os professores e todos quantos de alguma forma estamos imersos no sistema” (B. Bernstein, 1980, p.21). E continua ele: “se a classe social regula a contextualização primária na família e se regula os princípios da recontextualização na escola, há uma *reprodução* perfeita. As crianças que fracassam na escola serão pais de filhos que fracassarão na escola e vice-versa: triunfa-se ou fracassa-se por causa da classe social” (idem, ibidem, p.22).

(8) - Para Umberto Eco, a *enciclopédia* é uma espécie de uma “memória colectiva” a que o leitor recorre sempre que procede à realização da leitura de um texto (U. Eco, 1983, p.99). A *enciclopédia* do leitor acompanha a sua *cultura* (M. F. Sequeira, 1990, pp.41-42), enriquece-se com as aquisições individuais que ele vai fazendo, mas também com o conhecimento que vai tomando de leituras feitas pelos leitores do passado, que foram contribuindo, ao longo dos tempos, directa ou indirectamente, para um conhecimento cada vez mais profundo de determinada obra (J. G. H. Carvalho, 1973, tomo I, p.376, nota 32).

História da História

Marvão no Dia Mundial da Criança

Maria João Mogarro *

Alunas do 3.º Ano do Curso
de Educadoras de Infância **

No ano lectivo de 1998/99, as alunas do 3.º ano do curso de formação inicial de Educadoras de Infância desenvolveram um projecto de organização de um atelier, no Dia Mundial da Criança, em Marvão, na sequência do convite que lhes foi feito pelo Centro de Recursos e Animação Pedagógica da Associação de Profissionais de Educação do Norte Alentejo. Como tema da sua intervenção, escolheram aspectos relativos à história desta vila. Com esse objectivo, efectuaram pesquisas sobre os aspectos mais significativos da história e da geografia locais e elaboraram histórias a partir dos conhecimentos que assim adquiriram. A sua intervenção teve como eixo fundamental um conjunto de espaços/quadros, que recriavam os episódios e aspectos da história regional e local, por elas seleccionados. Em cada um desses cenários, os diversos grupos em que as alunas se organizaram dramatizavam as histórias e desenvolviam actividades com as crianças, segundo o plano previamente estruturado.

A preparação desta iniciativa efectuou-se no âmbito da disciplina de História e Geografia para a Infância, que integrou pela primeira vez o plano de estudos do curso de formação de Educadoras de Infância no ano lectivo de 1998/99. É importante realçar que alguns dos momentos e actividades dessa preparação se realizaram no espaço de outras componentes curriculares, embora seja na perspectiva das problemáticas ligadas à história, à geografia e a outras ciências sociais e humanas que este texto se coloca.

* Escola Superior de Educação de Portalegre. Responsável pela disciplina de História e Geografia para a Infância

** Da mesma Escola, ano lectivo de 1998/99

De facto, esta realização decorria de uma interrogação que hoje se afigura particularmente pertinente: como ensinar história (ou outra/s ciência/s social/ais) na educação de infância, isto é, a crianças de níveis etários baixos? A resposta a esta questão teve uma concretização na experiência acima referida, que aqui se apresenta, mas requer um quadro de referência teórica, que se traça a seguir.

O lugar da história na educação infantil

Neste enquadramento teórico dar-se-á particular importância à história, embora o posicionamento que se assume é de uma abordagem interdisciplinar, implicando esta posição a convergência dos vários campos do conhecimento na observação e estudo de realidades sociais, quer relativamente ao passado quer na permanência de alguns dos seus aspectos no tempo presente. Desta forma, para o campo da observação histórica são mobilizados conhecimentos próprios de outras áreas disciplinares, em especial da geografia, mas também da sociologia e da antropologia.

Desenvolvidas no âmbito da disciplina de História e Geografia para a Infância, as actividades deste projecto possibilitaram aos alunos do curso de formação de educadoras de infância a aquisição e aprofundamento de conhecimentos sobre a realidade social portuguesa e a sua história, nas dimensões temporal, espacial e cultural; simultaneamente, desenvolveu-se a componente pedagógico-didáctica, de forma a operacionalizar os conhecimentos e a formação adquirida em estratégias educativas, que poderão futuramente ser desenvolvidas, por eles, com as crianças e a equipa docente, nos estabelecimentos de educação pré-escolar onde

venham a exercer a sua actividade profissional.

Esta intervenção foi orientada para a formação de educadores de infância enquanto profissionais da educação básica habilitados com um perfil de competências, conhecimentos e atitudes profissionais que os capacitem para desenvolver nos diversos níveis de intervenção uma acção educativa caracterizada por:

- Promoção de noções e transmissão de conhecimentos de natureza sociocultural, nomeadamente: a promoção das noções de espaço e de tempo, de presente, passado e futuro; o conhecimento de si próprio e dos outros, das formas de organização e de actividade das sociedades humanas (em especial a que lhes é próxima) e das suas manifestações culturais, proporcionando contextos informativos ricos e diversificados às crianças da educação pré-escolar;
- Compreensão crítica das crianças, da comunidade (nomeadamente dos pais), do estabelecimento escolar e da equipa docente;
- Desenvolvimento de uma acção profissional na organização do processo educativo que tenha em consideração os aspectos enunciados, numa perspectiva sistémica e ecológica, segundo os princípios da continuidade educativa e das aprendizagens com sucesso;
- Utilização de metodologias activas, adequadas às características dos níveis etários, promovendo uma atitude crítica e de investigação, em conjugação com a curiosidade, fantasia e criatividade das crianças, de forma a fazer da acção educativa um processo de aprendizagens activas, significativas e integradas;
- Contribuição para a criação de um ambiente de formação pessoal e social das crianças, com o desenvolvimento de comportamentos e atitudes que promovam a sua identidade pessoal, o respeito pelos outros e pela sua cultura e o exercício da cidadania desde a infância, numa sociedade democrática.

Definidos estes parâmetros, as alunas do curso de formação de educadores de infância desenvolveram o processo já referido, tendo como objectivo a organização da sua intervenção no dia Mundial da Criança. Este processo permitiu-lhes conhecer, caracterizar e avaliar esta componente curricular da história e da geografia no contexto da educação pré-escolar, assim como mobilizar e integrar conhecimentos

teóricos e práticos, adquiridos nas componentes científicas, e articulá-los com os aspectos didácticos e a experiência adquirida na prática pedagógica.

Com esta actividade pretendeu-se ainda: promover a análise e desenvolvimento de estratégias pedagógicas no âmbito da História e Geografia para a Infância, tomando como referência as orientações curriculares actuais e a literatura pedagógica especializada; promover a construção da memória sobre o património e a história da comunidade local, recorrendo à diversificação de tipos de fontes, e recorrendo também à transmissão oral de geração para geração; avaliar as potencialidades da utilização de estudos locais e regionais na educação pré-escolar; desenvolver metodologias educativas adequadas a uma acção pedagógica, que se proponha construir um projecto educativo centrado na criança e destinado à promoção do seu desenvolvimento integral.

Seguam-se assim as orientações curriculares para a educação pré-escolar (Silva, 1997), em particular no que se refere às áreas do conhecimento do mundo e da formação pessoal e social, onde a história pode dar um contributo relevante e pertinente para a formação dos futuros educadores e para a organização da acção educativa com as crianças.

A dimensão regional e local da história

Neste quadro, uma vertente importante foi, como já referimos, constituída pelo estudo da realidade regional e local. O significado e oportunidade das abordagens de história local e regional ganham maior relevância no presente contexto educativo, quer por darem resposta aos desafios que se colocam nos vários níveis de escolaridade, quer por corresponderem a um interesse generalizado pelo passado comum, a sua memória e a identidade que o mesmo propicia às gerações actuais. A vida das crianças entrelaça-se com a história da sua família e da comunidade local, e esta proximidade afectiva, espacial e física deve ser potencializada para a formação que as instituições escolares asseguram.

À sua dimensão, os estudos de história local e regional desenvolvidos em contextos educativos apresentam como pressupostos teó-

ricos e metodológicos a construção do conhecimento pelos sujeitos aprendentes, o desenvolvimento da autonomia pessoal e intelectual e a formação de uma consciência cívica de cidadãos, de forma a desenvolver capacidades de intervenção responsável na vida colectiva.

Três ideias fundamentais estão presentes na abordagem que se pode realizar das temáticas de história regional e local em contextos educativos: a) estes temas são um instrumento de trabalho a utilizar de forma crítica e criativa nos processos de ensino/aprendizagem, o que afasta liminarmente a perspectiva de se estar perante receituários mágicos para resolver problemas; b) a pesquisa sobre a história local constitui um processo único de colmatar a inexistência de divulgação de estudos sobre esta matéria e de mobilizar os conhecimentos adquiridos para o campo educativo; c) esta abordagem sublinha a importância das memórias locais no ensino, o valor da sua recuperação, preservação e transmissão pelos próprios alunos do curso de formação inicial (quer no seu percurso formativo, quer como profissionais), de forma a encontrarem, por um lado, uma identificação com o património cultural com que contactam diariamente, e a compreenderem, por outro, a identidade, a cultura e a história da comunidade com que convivem diariamente.

Está-se perante um universo de grandes potencialidades, que convida a viajar no microcosmos da existência quotidiana com as crianças e outras pessoas da localidade, descobrindo que as lendas e as histórias, os castelos, as casas, as árvores e os alimentos, as danças e músicas, os jogos e os brinquedos, os nomes das ruas, as estátuas, as janelas, ganham texturas feitas de acontecimentos que se entrelaçam no tempo e conferem um significado diferente à vida presente.

O meio próximo surge como um espaço privilegiado para estabelecer as relações entre a história nacional e as realidades de âmbito regional e local, identificando-se os domínios de decisão, intervenção político-social e vivências quotidianas. A compreensão mais profunda da realidade regional e local assume uma importância crescente no processo de construção da memória e da identidade das comunidades. Assim, este espaço próximo constitui um universo de experiências e a sua abordagem permite: a) desenvolver processos diversifica-

dos de compreensão do meio; b) conhecer as potencialidades dos recursos exteriores à instituição escolar e que podem ser utilizados nos processos educativos; c) possibilitar a definição de estratégias de intervenção, tanto no universo escolar como na própria comunidade local.

O conhecimento da realidade local e regional, da sua história e da sua cultura, permite conferir solidez aos laços afectivos de pertença e aos processos de socialização das crianças no seu meio envolvente, contribuindo para a construção do conhecimento de si próprio, da família, da comunidade, do país e do mundo.

A importância das estruturas narrativas no processo educativo

O panorama educativo foi durante muito tempo dominado pela ideia de que não era possível ensinar história a crianças de níveis etários baixos. Esta concepção radicava na formulação dos estádios do desenvolvimento cognitivo e no pensamento concreto em que se situavam as crianças em idade de frequentar a educação pré-escolar. Assim, as aprendizagens deviam partir da manipulação activa de objectos concretos e a acção educativa devia organizar-se do concreto para o abstracto, do familiar para o desconhecido, do próximo para o distante. Esta concepção de ensino era representada por meio dos círculos concêntricos de uma teia de aranha, indo a criança progredindo linearmente ao longo dos seus raios, isto é, ao longo dos seus anos de escolaridade, sendo a progressiva expansão de horizontes assegurada nos programas de ensino.

Esta forma de organizar o processo de ensino/aprendizagem baseava-se na perspectiva de um desenvolvimento das crianças apenas ao nível cognitivo, como se sublinhou. Face a este modelo, Kieran Egan propôs a sua teoria do desenvolvimento educacional (Egan, 1992), que não se restringia a parâmetros meramente cognitivos, mas conferia uma grande importância também às dimensões afectiva e moral e um papel fundamental à realidade pedagógica. Da personalidade deste autor, destacam-se os amplos conhecimentos de psicologia e a experimentação que tem vindo a realizar, relativamente ao modelo que propôs, assim como a reflexão que sobre estas questões tem produzido.

Constituindo um modelo global, a sua teoria apresenta quatro estádios para o desenvolvimento educacional, sendo cada estádio articulado em torno das formas específicas que são utilizadas por crianças e jovens para atribuir significado ao mundo. No fundo, a formulação dos diferentes estádios reside na forma ou formas como a realidade é percebida e interpretada, por eles, ao longo do seu crescimento. Esta questão permite, por sua vez, problematizar o que se pode/deve ensinar, e como se deve fazê-lo, em função das características de cada um dos estádios apresentados por este autor. Os estádios são quatro: o mítico (dos 4/5 aos 9/10 anos); o romântico (dos 8/9 aos 14/15 anos); o filosófico (dos 14/15 aos 19/20 anos); o irónico (dos 19 anos à fase adulta).

Apesar dos limites que esta teoria apresenta, como desconhecer-se como se passa de um estádio a outro e a necessidade de uma experimentação mais alargada para lhe conferir solidez, ela constitui um estimulante ponto de partida para reflectir acerca da organização da acção pedagógica, até porque os seus fundamentos são essencialmente educativos. Relativamente aos estádios enunciados interessa-nos particularmente o primeiro, dado que abrange as crianças em idade pré-escolar.

Nesta idade, a importância do domínio afectivo e emocional é muito grande. As crianças têm de sentir uma ligação pessoal com o que estão a aprender e solicitam explicações precisas e fixas para compreenderem os acontecimentos e a realidade, tendo grande dificuldade em atribuir sentido àquilo que se lhes apresenta como ambíguo e complexo. Em contrapartida estabelecem uma forte adesão ao que lhes é mais significativo, como os jogos. Outra característica do pensamento mítico é a ausência do sentido de alteridade – as coisas são entendidas como fixas e definitivas, e conceitos como tempo histórico, espaço geográfico, regularidades físicas, relações lógicas e de causalidade ainda não estão formadas, devendo ser criados contextos ricos de informação para que estas noções e conceitos sejam promovidos.

O mundo também é visto pela criança como uma extensão da sua vida mental: o mundo não existe para a criança como uma entidade exterior, autónoma, objectiva e feita de diversidade; pelo contrário, o mundo é um pro-

longamento do “eu” infantil, cujos elementos, apreendidos de forma sincrética, têm os contornos que a criança lhes confere e que estão carregados das emoções e dos fortes significados da sua vida interior feita de extremos – o bom e o mau, o amor e o ódio, a alegria e a tristeza, a segurança e o medo, a coragem e a cobardia. Assim, o pensamento mítico infantil tem tendência para conferir sentido à realidade através de oposições binárias, nestas encontrando as explicações que lhe permitem ultrapassar sensações de insegurança. Estas oposições binárias são extremadas, sem nuances e sem pontos intermédios, feitas dos sentimentos e das emoções que as crianças vivem de forma intensa e projectam no mundo exterior.

Esta projecção efectua-se através de um processo de transferência (associação/adesão/identificação afectiva) para com personagens que, no seu exterior, lhe servem de contraponto e, ao mesmo tempo, permitem que a criança com eles se identifique e estabeleça uma relação sólida. Estas características do pensamento mítico permitem compreender a importância que as estruturas narrativas têm para as crianças, sob a forma de histórias tradicionais e infantis, histórias de fadas ou mitos. Aliás, é a semelhança entre a estrutura de pensamento das crianças nesta idade e os discursos míticos, que narra as origens da humanidade, que levou Egan a designar este estádio do desenvolvimento educacional como mítico.

A importância das histórias neste (mas também noutros) nível etário reside no sentimento de segurança que as crianças sentem quando ouvem as histórias e se envolvem na acção, subjacente à estrutura narrativa. Como vimos, as percepções e os sentimentos íntimos são transpostos pelas crianças para o mundo exterior e as experiências que estas vão tendo, ao longo da sua curta existência, são marcadas por um universo fantástico e exótico, que se situa no domínio do imaginário e não do concreto. É nesse mundo imaginário que a criança estabelece as oposições binárias e se identifica com as personagens, percebendo com esses instrumentos poderosos a realidade que entende (“lê”) através do ritmo da acção e da narrativa. Os conceitos que utiliza para conferir sentido à realidade não são do domínio concreto (neste situam-se os conteúdos, organizados de forma concêntrica no modelo tradicional de

ensino), mas são esses conceitos as formas da criança perceber e interpretar a realidade. São eles que conferem sentido às suas aprendizagens.

Assim, muitos elementos deste mundo subjectivo e imaginário estão mais próximos da criança (porque são muito mais significativos para ela) do que aspectos concretos da realidade local, embora este seja o espaço físico em que ela se movimenta.

As estruturas narrativas, como as histórias de fadas ou os mitos e lendas, têm como protagonistas um número reduzido de personagens; estas personagens apresentam-se de forma simples e homogênea, tendo uma ou duas características dominantes, que as definem. As situações em que decorre a história, tal como as personagens, são apresentadas em termos contrastantes permitindo identificar de forma clara as oposições binárias. Ao ouvir as histórias, a criança identifica-se com uma das personagens, geralmente o herói que se apresenta como bom, corajoso, capaz de superar (mesmo que com um elemento coadjuvante) os obstáculos com que se depara, para chegar a um final feliz, onde encontra segurança. Falamos de estruturas narrativas simples, cuja acção se desenrola ao longo de três fases essenciais: um início, em que se define o tema e se gera a expectativa; um desenvolvimento, em que a acção se desenrola e as complicações vão surgindo e sendo ultrapassadas; e um fim, onde tudo se soluciona, resolvendo-se a tensão, o conflito ou o problema formulados nas fases anteriores.

Nestas histórias, detecta-se a ausência de realismo e a linearidade das acções, estabelecendo-se pouco a combinação simultânea das ideias (Roldão, 1987: 40-41). Estas características, aliadas a um diálogo mínimo, permitem uma assimilação rápida e consistente dos conteúdos e conceitos presentes nas estruturas narrativas, por parte das crianças. Mas as histórias apresentam também uma forte presença de imaginação e fantasia, que lhe conferem uma complexidade significativa, principalmente na relação entre o que é do domínio da realidade e do domínio do maravilhoso e imaginário.

É por esta via que a adesão da criança aos elementos da narrativa se manifesta de maneira tão forte. Com a sua identificação com uma das personagens, a criança exercita a sua imaginação na história, assume os seus sentimentos e emoções (medo, expectativa, vingança)

sem receio de ser reprovado pelos adultos, vive os acontecimentos, as fantasias e as maravilhas como um personagem e realiza os seus desejos de aventura, sonho e evasão.

Estas características fazem da narrativa, como técnica de ensino, um instrumento poderoso na organização da acção educativa. Os acontecimentos mais ou menos fantásticos que são relatados nas histórias, situados entre o plano da realidade e do imaginário, podem servir para mostrar claramente conteúdos, procedimentos, comportamentos e valores relativos a determinadas áreas do conhecimento científico, como a história (Roldão, 1995; Félix e Roldão, 1996). As histórias representam para a criança a história da sua própria vida, mas elas constituem também a história do seu mundo -- são estruturas paralelas de acomodações, conflitos e conhecimentos, onde a conflitualidade dramática que as domina acaba por ter uma resolução (geralmente feliz) no final.

A formação pessoal e social das crianças também tem nas histórias poderosas aliadas. Através delas podem exemplificar-se comportamentos correctos e reprováveis e as oposições binárias corporizadas nas personagens promovem valores como o bem e o mal, as atitudes exemplares ou os defeitos e vícios. Ao optar entre esses campos bem definidos, a criança está a realizar o seu processo de crescimento e a desenvolver a sua capacidade de tomar decisões relativamente a atitudes e comportamentos pessoais e a situações sociais.

As histórias, como estruturas narrativas, surgem assim como instrumentos poderosos que podem servir de referência para organizar de forma alternativa o processo educativo. Por isso, ganha particular pertinência a proposta de Kieran Egan (1994) de um modelo baseado no formato de história, que se orienta segundo os seguintes princípios: abordar um conteúdo, começando por identificar o que é mais importante sobre ele (como o autor refere, perguntar "qual é a história nisto?"); estruturar esse conteúdo em termos de conceitos binários abstractos que, como vimos, as crianças dominam com facilidade e através dos quais apreendem novos conhecimentos; organizar a acção educativa segundo o formato da história; concluir de uma forma feliz, satisfazendo a expectativa ou resolvendo o conflito delineado no princípio, talvez encontrando uma mediação entre as oposições binárias em presença.

Importa sublinhar alguns aspectos. Em pri-

meiro lugar, a transposição de conhecimentos de natureza científica, adquiridos com o processo de pesquisa, para um formato de história, adequado às crianças de níveis etários baixos, envolve um processo de simplificação, mas não de falsificação. Assim, o rigor científico não pode perder-se de vista, quando se reconstrói esse conhecimento para o tornar acessível através de uma nova imagem. A semelhança entre o contributo deste processo para a educação da criança (e o lugar que ocupa no processo de formação, ao longo da vida e da escolaridade, como uma fase da construção do conhecimento) e um holograma exemplifica esta problemática como um movimento de clarificação.

“Se um holograma for dividido em partes, cada parte contém uma imagem do todo. O laser não mostra apenas uma parte da imagem, mas uma imagem difusa da totalidade. À medida que os elementos se vão juntando, a imagem torna-se mais clara. O currículo não pode conceptualizar-se adequadamente se for concebido como uma imagem bidimensional que se pode construir pela combinação das partes. É antes semelhante a uma globalidade em progressiva clarificação, para cuja composição processos lineares são inadequados” (Egan, 1994: 49)

A aplicação de um modelo com estas características nem sempre é fácil, pois requer uma disponibilidade de tempo e uma intensidade de investimento bastante grandes. Por outro lado, os materiais que devem acompanhar as actividades assim organizadas têm de ser elaborados, construídos, o que vem aumentar o grau de investimento das pessoas que se envolvem na sua realização.

Por todas estas razões, se divulga esta iniciativa e a forma como se concretizou. Apesar de haver aspectos que poderão vir a ser melhorados em actividades futuras, da mesma natureza, com ela se exemplifica as potencialidades de abordagens da história na educação pré-escolar.

“Histórias da História”: um projecto para o Dia Mundial da Criança

O projecto relativo ao Dia Mundial da Criança tem vindo a ser desenvolvido, há já alguns anos, pelo Centro de Recursos e Animação Pedagógica da Associação de Profissionais de Educação do Norte Alentejo. Este projecto

envolve diversas instituições e localidades que mantêm relações de trabalho com aquele Centro. Neste contexto, foi mais uma vez efectuado um convite às alunas do Curso de Educação de Infância desta Escola Superior de Educação para participarem na referida iniciativa, no ano lectivo de 1998/99. As alunas aceitaram esse convite com prazer e satisfação, e são elas próprias que passam a relatar as actividades que desenvolveram.

Dado que frequentávamos o 3.º ano do curso e já tínhamos participado nesta iniciativa em anos anteriores (factores que pressupunham uma maior responsabilidade da nossa parte), o Centro de Recursos optou por deixar a nosso cargo a exploração e animação de um atelier. Ou seja, a nossa participação não se restringia a colaborar em actividades orientadas por profissionais, mas a assumir a responsabilidade de animar e dinamizar um espaço rico em situações significativas para as crianças que por ele passassem.

Assim, foi no âmbito da disciplina de História e Geografia para a Infância que se deu início ao projecto “Histórias da História”, tendo em consideração os aspectos históricos, culturais e espaciais da terra onde se iria desenvolver a iniciativa, no dia 1 de Junho de 1999. Previamente, realizou-se uma pesquisa sobre Marvão, nos aspectos atrás indicados, de forma a seleccionar temas e actividades pertinentes para desenvolver com as crianças, nesse dia. A preparação desta iniciativa ocorreu também em outros espaços curriculares (por exemplo, seminário e disciplinas das áreas das expressões), nomeadamente no que se referiu à concepção e construção dos cenários para os vários espaços/quadros.

De modo a proporcionar uma maior quantidade e variedade de actividades que retratassem os aspectos ricos da região de Marvão, a turma dividiu-se em grupos, cabendo a cada um a tarefa de planificar um momento relativo a seis temas específicos: “Lenda da origem de Marvão”, “O castelo”, “As casas típicas”, “Os castanheiros”, “As danças medievais” e “Os jogos tradicionais”.

Era importante assegurar um fio condutor que ligasse estes seis temas. Assim, uma de nós, alunas, interpretou a personagem de uma “velha” que começava por contar uma das lendas da origem de Marvão e depois acompanhava as cri-

anças pelos diferentes quadros/espços do atelier, estabelecendo através do diálogo a continuidade lógica entre eles.

Tendo em atenção o edifício que nos foi distribuído para a realização desta iniciativa (a Escola Básica de Marvão), estruturámos e organizámos, rentabilizando o espaço, as nossas actividades pedagógicas e lúdicas com o objectivo de cativar o interesse das crianças, motivando-as para o desenvolvimento de aprendizagens em vários domínios.

Após esta experiência, podemos afirmar que, tal como aprendemos na disciplina de História e Geografia para a Infância, é possível transmitir às crianças conhecimentos relacionados com aquelas áreas científicas e relativas a uma determinada região, desde que revestidos de um carácter lúdico e organizados segundo o formato de uma história.

Participar neste tipo de iniciativas é sempre compensador e o facto de vermos os nossos objectivos alcançados é o que nos dá mais força de vontade para, no futuro, continuar e desenvolver experiências como esta.

A lenda do castelo de Marvão

1- Para a realização desta actividade foi necessário (re)escrever a Lenda do castelo de Marvão segundo a proposta de Kieran Egan. A Lenda foi remodelada partindo de muitos dos princípios que o autor apresenta, tais como a imaginação, o raciocínio moral e as oposições binárias.

O cenário onde foi dramatizada a lenda foi construído nas aulas de expressão plástica. Primeiramente foi construída a planificação de como iria ser o cenário. O cenário consistia no interior de uma casa antiga (casa típica da vila de Marvão).

No interior desta casa havia uma lareira, alguns objectos domésticos como pratos, vasilhas de barro, uma cabaça, lanterna, objectos “rústicos” que pretendiam criar uma situação semelhante à vivência dos habitantes de Marvão em tempos recuados. Para esta construção foram necessários alguns materiais como : Caixas de papelão, cola, jornais, tintas de óleo cinzenta, preta e amarela, pincéis, fita isoladora.

As caixas de papelão foram devidamente unidas umas às outras com fita isoladora, para que pudessem ter alguma consistência permitindo o efeito de cenário. Todas as caixas de papelão foram devidamente pintadas, imitando as pedras

do interior das casas de Marvão, para a elaboração desta tarefa foi necessário recorrer a fotografias de casas antigas da região e a outros objectos da região. Estas pedras foram pintadas segundo as características observadas nas fotografias, sobretudo no que se refere às diferentes tonalidades da cor das pedras, bem como ao seu formato e dimensão. Os objectos como a lanterna, a taça de barro, os pratos na parede deste mesmo cenário, foram moldados com cola e papel de jornal, assim como a lareira. A lanterna e os pratos foram pintados de tinta de óleo amarela.

No papelão foi cortado o sítio que serviria para colocar a lenha na lareira. A cadeira de madeira característica do artesanato da região compunha todo o cenário.

2 -- Neste cenário, a “velha” contava a história que se tinha passado havia muito, muito tempo...

“Era uma vez uma linda senhora de olhos meigos, mas tristes, mãe de um pastor fiel, bondoso com tudo de bom que pode haver no coração de um jovem. Ele chamava-se Marcelo.

Amaia era uma bela moça que habitava Medobriga, do seu coração brotava o amor e a amizade pelo povo. Ajudava os pobres e os oprimidos, as crianças e os jovens. A sua compaixão e amor pela terra derrubava muros e erguia multidões. Todos na aldeia gostavam da pequena Amaia. Ela corria pelos vales fora, amava a natureza.

Na aldeia também não se escondia a enorme paixão que sentia por Marcelo, assim como Marcelo por Amaia. Uma paixão de extremos capaz de matar o inimigo ou comover o mais frio dos corações.

Os dias passavam calmos na pequena aldeia de Medobriga, as raparigas lavavam a roupa, traziam água da fonte, os artesãos às portas das suas casas mostravam-se alegres, trabalhando nas suas artes.

Era uma tarde serena e tranquila e nada, nem ninguém, adivinharia a noite assustadora de temporal que se seguiria. Nessa noite escura as árvores rangiam, a chuva batia fortemente na calçada, quando chegou à pequena aldeia um tal de Cássio Longino. Nunca ninguém o vira mas o seu rosto era estranho.

Segundo se contava por terras muito distantes, Cássio Longino era um homem cheio de vícios, o mais avaro e cruel de todos os homens, capaz de matar, roubar, escravizar e até queimar toda a aldeia.

Depressa a população da aldeia reconheceu a identidade deste homem.



Os seus habitantes, após a chegada deste cruel homem, fechavam-se nas suas casas com medo de que alguma coisa lhes pudesse acontecer.

Existiam por todo o lado marcas de destruição. A aldeia estava envolta em lágrimas de desespero.

Cássio Longino dominava agora toda a população de Medobriga, só lhe faltava conquistar o coração da mais bela e querida menina, entre todos da região - Amaia. Com Amaia do seu lado, talvez o povo pudesse amá-lo, e assim tornar-se Senhor de tudo e de todos.

Depressa Cássio Longino se informou da morada de Amaia e se dirigiu para lá.

Bateu à porta, " truz, truz, truz, truz". Nada. Tornou a bater, e lá dentro sussurrou uma voz baixinho: - Quem é?

Cássio respondeu: - É um pobre e velho viajante que está cansado e precisa de abrigo.

A mulher abriu a porta e logo viu que se tratava daquele malfeitor que pela região andava fazendo estragos.

Cássio perguntou à mulher: - Onde está Amaia?

A mulher, assustada, respondeu: - Que quereis da minha filha?

Cássio - Não lhe quero fazer mal, só quero vê-la. Onde está ela?

A Mãe de Amaia respondeu-lhe com medo: - Amaia foi, foi.... E, repentinamente, fechou-lhe a porta. Cássio ficou furioso e correu toda a aldeia à procura de Amaia. Cavalgou por entre vales e montanhas, até que chegou à montanha mais alta, onde encontrou a bela Amaia tocando harpa acompanhada de uma senhora que bordava calmamente. A senhora era a mãe de Marcelo.

Amaia ao ver Cássio tentou fugir, a mãe de Marcelo tentou proteger Amaia colocando-se

à frente daquele poderosíssimo homem, mas Cássio com toda a sua força prendeu e levou Amaia no seu cavalo para longe. Amaia gritava por socorro!

Chegou a notícia aos ouvidos da população de que Amaia tinha sido aprisionada por aquele terrível assassino.

Quando Marcelo soube de tal feito, ficou desesperado e partiu imediatamente em busca da sua amada. Andou, andou, até que num vale sombrio avistou ao longe um cavaleiro, chegou mais perto e viu que o cavaleiro que avistara era o seu

maior inimigo. Marcelo aproximou-se de Cássio e disse-lhe: Maldito! Não ouse tocar em Amaia que te arrependerás. Cássio respondeu-lhe: - Amaia já não te pertence!

Marcelo- Que dizes? Maldito sejas enquanto viveres, maldito sejas na terra ou no mar.

Marcelo puxou pela sua longa espada e lutou bravamente contra Cássio Longino, lutou, lutou... pela vida daquela que mais amava no mundo.

Marcelo salvou Amaia e, lado a lado, corações batendo em uníssono, voltaram à sua bela aldeia, e lá construíram, pedra a pedra, a sua casa. E os seus descendentes, fizeram um Castelo - O castelo de Marvão".

3 - A actividade correu bem, as crianças estavam bastante interessadas e atentas a ouvir, por vezes antecipavam a acção, houve um grupo que participou bastante antecipando as acções da narrativa e o desfecho da mesma. Penso que algumas crianças ao ouvirem a história tiveram tendência para se identificarem com as personagens, principalmente com o herói e com a heroína (Marcelo e Amaia). Penso que esta história desenvolveu a curiosidade na criança e captou a sua atenção, estabelecendo-se uma espécie de empatia que permitiu às crianças que alguns valores fossem facilmente assimilados como seus, tais como bom/mau, amizade, ternura, lealdade, amor. Uma forte oposição entre opressão/liberdade também mobilizou o interesse das crianças.

Penso que a dramatização da lenda do Castelo de Marvão decorreu bastante bem e foi um verdadeiro arranque para o desenvolvimento de todo o projecto.

Helena Oliveira

O Castelo

O nosso atelier intitulava-se “O Castelo” e tinha como objectivo dar continuidade à lenda contada pela “velha” do atelier anterior.

A nossa história consistia nos três “momentos - chave” da Lenda de Marvão: prisão dos noivos (Amaia e Marcelo); fuga destes e construção de uma habitação para os dois no alto da Serra de Marvão, que mais tarde se veio a tornar no Castelo de Marvão.

A partir destes momentos, criámos três pequenas actividades lúdicas para as crianças terem uma participação activa no nosso espaço.

As actividades consistiam em descobrir um tesouro escondido, colocar o seu conteúdo num saco e entregá-lo ao Guarda do Castelo, para que este, por sua vez, entregasse a chave do Castelo.

A partir daqui, as crianças construíam uma muralha do Castelo com pequenas pedras (caixas de sapatos, forradas e pintadas).

2 - Ansiosas, recebemos o primeiro grupo às dez da manhã do dia 1 de Junho de 1999. Ao longo do dia, as crianças tiveram uma participação activa, demonstrando entusiasmo a realizarem aquilo que lhes era proposto. Notávamos o seu interesse e alegria assim que entravam no espaço e se deparavam com a fachada do Castelo.

À entrada, todos os grupos foram recebidos por nós com uma saudação alegre e bem-disposta

Quando iniciávamos a história, notávamos nas crianças, apesar destas estarem atentas ao que era contado, a sua ânsia em descobrir o porquê de uma personagem pertencente ao espaço - o Guarda do Castelo - encontrar-se a dormir com uma enorme chave na mão. Mas passemos à história:

“Amaia e Marcelo queriam fugir do terrível Cássio Longino. Mas, o que vocês não sabem ainda é que, para conseguirem fugir, eles necessitavam da chave da prisão. Marcelo sabia que o velho guarda era muito ganancioso e, por isso, fez-lhe uma proposta – em troca de um tesouro, o velho guarda entregaria a chave da prisão.

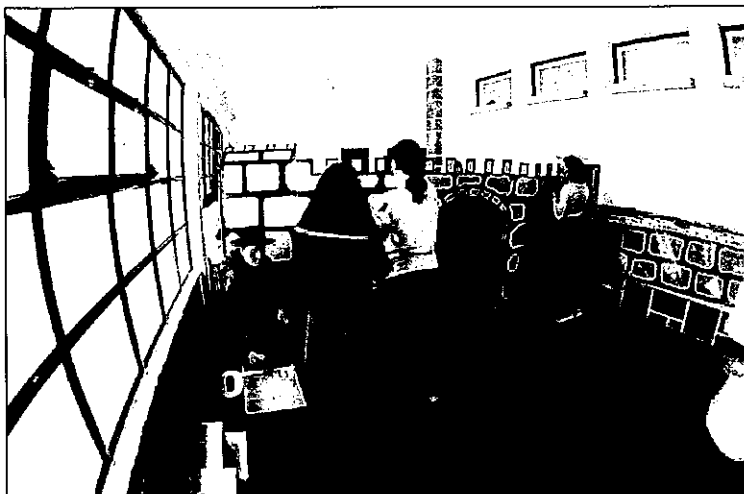
Como o guarda aceitou a proposta, Marcelo começou a pensar numa maneira de conseguir o dinheiro do tesouro depressa. Pensou, pensou e, de repente, lembrou-se de uma pequena lenda que a sua mãe costumava contar-lhe quando ele era pequeno. A história dizia que, dentro das muralhas da prisão, existia um rico e belo tesouro. Esse tesouro encontrava-se escondido, mas era conhecida uma pista para quem o quisesse encontrar. A pista dizia assim: ““Atrás do mais belo bebedouro,/Existe o mais belo tesouro!”.

Querem fazer como o Marcelo e procurar o tesouro? Onde é que está o tesouro?”

Relativamente à parte em que Marcelo se lembra da lenda que a mãe lhe contava quando este era pequeno, pedimos às crianças que, ao ouvirem a pista, procurassem o tesouro escondido no local indicado. As crianças mostravam uma enorme euforia em procurá-lo e, finalmente, a encherem o saco que lhes era entregue quando encontravam a arca do tesouro atrás de um bebedouro que estava naquele espaço.

Na maioria das vezes, quando passávamos à fase seguinte - pedir às crianças que acordassem o velho e rabugento Guarda, para trocar o saco pela chave - estas mostravam algum receio e agitação, mas também alguma animação por estarem a viver tais sentimentos.

Após uma criança tomar a iniciativa e acordar o Guarda, este respondia de uma forma “assustadora”, afirmando: “- Quem é que me acordou? Onde está o meu tesouro?!” As crianças riam e entregavam timidamente o saco, pegando na chave em troca. Na posse da chave, a maior parte dos grupos precipitava-se para a porta do Castelo, colocando a chave na fechadura pintada de modo a fingir que a destrancavam. Nesse momento, chamávamos a atenção das crianças,



dizendo-lhes que, antes delas partirem, podiam ainda realizar uma última actividade - construir, tal como a Amaia e o Marcelo, a primeira muralha do Castelo de Marvão.

Todas as crianças participaram nesta actividade, querendo colocar as pedras empilhadas umas nas outras.

Agradecendo a sua participação, encaminhávamos o grupo de crianças para o espaço seguinte, transpondo a porta do Castelo.

3 - Fazendo um balanço de como decorreu o Dia Mundial da Criança, podemos afirmar que este foi positivo.

Passaram pelo nosso espaço vários grupos de crianças ao longo do dia. Estas mostraram-se sempre entusiasmadas com aquilo que lhes propúnhamos, aderindo de forma activa à realização das actividades. Na nossa opinião, esta “resposta” por parte das crianças, deveu-se à estratégia escolhida por nós - contar uma história, através da realização de três pequenas actividades lúdicas.

As crianças participaram activamente, tendo um contacto directo com os materiais.

Também o facto de termos mantido as três personagens boas (fizemos referência a Amaia, Marcelo e à mãe deste) e a personagem má (Cássio Longino), na nossa história e de inventarmos uma segunda má que era o Guarda Inácio, contribuiu para o sucesso deste dia, pois cativou o interesse das crianças.

Consideramos que com esta actividade lúdica, conseguimos dar a conhecer às crianças elementos culturais que constituem a história local de Marvão.

Assim, divertindo-se e participando, assimilaram mais facilmente aquilo que nos propusemos ensinar.

*Alexandra Freitas
Cláudia Soares
Mónica Pinto*

As Casas Típicas

1 - Uma vez lançada a proposta para a turma participar nas comemorações do Dia Mundial da Criança a realizar-se no ano de 1999, em Marvão e em consequência da leitura de um texto



de Kieran Egan, a nossa escolha de um tema recaiu sobre as Casas Típicas da região atrás mencionada.

Para a elaboração da história propriamente dita foram levados em consideração diversos aspectos, a saber: a existência de um conflito inicial, a expectativa a ser resolvida no final da história, atribuição de um significado, partir dos conhecimentos e da realidade da criança e o uso de uma linguagem clara e de fácil compreensão.

O passo seguinte consistiu na selecção dos conteúdos de maior importância de modo a que a história fosse transmissora de conhecimentos.

Posteriormente, procedemos à construção de materiais que viriam a ser necessários na actividade a propor às crianças. Foi então que na disciplina de Expressão Plástica II discutimos os materiais mais apropriados e que melhor simulassem a realidade. O objectivo era a construção de uma choça, assim sendo, os materiais utilizados para simular as pedras foram: uma esponja de grande espessura pintada de cor cinzenta e para o telhado um conjunto de giestas já por nós unido por uma corda.

Elaborámos ainda um cenário cujas imagens retratadas/pintadas eram o céu, espaços verdes, os montes e uma choça, em que a base da mesma era simplesmente pintada e o telhado era real (giestas).

A fase final incidiu na criação de uma actividade lúdica, que consistia na referida construção de uma choça, cujo objectivo seria avaliar se os conhecimentos contidos na história haviam sido ou não adquiridos pelas crianças.

2 - A intervenção era organizada sob uma sequência lógica entre os diversos grupos/trabalhos em que a turma se dividiu. Especificamente

no nosso caso, o primeiro momento de intervenção reflectia-se no contar da história elaborada e culminava com a participação das crianças na actividade que o próprio final da história sugeria.

3 - A intervenção em nosso entender foi bem sucedida. Sucesso este verificado através da sorridente participação e satisfação das crianças.

Toda a intervenção revelou-se, para nós, um momento bastante positivo e gratificante dado o convívio com diversos grupos de crianças, bem como a própria participação num evento deveras aliciante e grandioso.

*Ana Carina Ferreira
Ana Vargues
Mafalda Caetano*

Os Castanheiros

1 - O facto da região de Marvão ser caracterizada como um local privilegiado para a produção do castanheiro influenciou a nossa escolha sobre o tema a desenvolver.

Assim, o tema do nosso trabalho foi “Os Castanheiros”.

Com a realização dos castanheiros pretendíamos transmitir às crianças conhecimentos básicos acerca das suas fases vegetativas, relacionadas com as estações do ano.

A ideia inicial do nosso projecto era construir quatro castanheiros, onde em cada um deles estaria representada uma estação do ano. No entanto e devido a problemas de espaço o mesmo não foi possível. Desta forma, construímos apenas dois castanheiros, onde representámos as quatro estações, duas em cada um deles. Neste sentido, num castanheiro ficou representada a Primavera e o Verão, enquanto no outro estavam representados o Outono e o Inverno.

Apesar da faixa etária das crianças, optámos por manter o rigor científico, embora apresentado de uma forma lúdica.

Uma das ideias do projecto era construirmos um fato de castanheiro para uma de nós “encarnar” neste personagem, fazendo o papel de narrador. Contudo, devido à escassez de tempo tal não foi possível concretizar e por isso, no dia, decidimos transmitir os conhecimentos através de uma interacção directa com as crianças.

Para além dos nossos castanheiros, as crianças tiveram oportunidade de ver uma pequena exposição de alguns produtos derivados dos

castanheiros e / ou castanhas: produto alimentar (arroz de castanha, confeccionado para o efeito), produtos artesanais (cestos, escada, cadeira, quadros produzidos por uma senhora, funcionária da Câmara Municipal de Marvão, que se encontrava no local fazendo uma pequena demonstração do seu trabalho).

Posteriormente a esta fase de preparação, chegou finalmente o Dia Mundial da Criança.

2 - Era chegada a hora de pôr em prática todo o nosso esforço.

Após terem passado por três fases do atelier, as crianças chegavam, finalmente, junto de nós.

Começávamos por cumprimentar as crianças. De seguida perguntávamo-lhes se já tinham aprendido as estações do ano, caso a resposta fosse afirmativa solicitávamos-lhe que as nomeassem. Perguntávamos a seguir se tinham conhecimento de que Marvão era uma região reconhecida pela produção de castanheiros.

Posteriormente começávamos, então, a mostrar as diferentes fases vegetativas representadas nos castanheiros, (em cada castanheiro estavam representadas duas fases), mantendo um diálogo aberto com as crianças, onde colocámos algumas questões, tais como: “ Qual é a estação do ano que está representada neste castanheiro? ; O que é que aconteceu? ; Que é que costumamos fazer nesta estação do ano?”.

Quando terminávamos de falar das fases do castanheiro informávamos as crianças de que para além de comerem as castanhas cruas, assadas, cozidas ou peladas, podíamos utilizá-las de outras maneiras, nomeadamente na confecção de alguns pratos culinários, mostrámos a título de exemplo um arroz de castanhas. Para além disso, referimos ainda que poderíamos fazer compotas, doces e bolos.

No entanto, podemos aproveitar o castanheiro para a realização de trabalhos artesanais e foi essa a ideia que transmitimos às crianças. Neste sentido, aproveitámos para mostrar os cestos e as escadas expostas.

Para além de tudo isto, ainda tivemos oportunidade de “presentear” as crianças com o trabalho de uma senhora que faz quadros com a casca da castanha.

Todo este processo se repetiu ao longo do dia com os vários grupos de crianças que íamos recebendo.

3 - Ao fim do dia, sentimos o nosso trabalho valorizado e recompensado pela forma como foi recebido pelas crianças.

Pensámos ter conseguido atingir todos os nossos objectivos, pois conseguimos envolver as

crianças no nosso projecto, fazendo com que elas participassem activamente e que adquirissem novos conhecimentos.

*Helena Carvalho
Patrícia Silva
Susana Fernandes*

As Danças Medievais

1- Escolhemos abordar o tema das “Danças medievais”, inseridas na vida quotidiana da Idade Média, porque habitualmente as crianças adoram participar em actividades com movimento. É uma temática relacionada com ritmo, som, movimento, que desperta o interesse das crianças e de certa forma levou a que todas elas participassem mais activamente na nossa actividade.

Para concretizar esta ideia foi necessário construir um cenário que representasse o interior do salão de um castelo, roupas relacionadas com a época, música medieval e um guião de intervenção.

As roupas foram cedidas, gentilmente, pela Câmara Municipal de Monforte, a música foi retirada de um trabalho musical sobre sons medievais. O guião de intervenção foi realizado para permitir um seguimento entre todas as partes que intervieram neste projecto, e retratava uma festa com danças medievais no Salão Nobre do nobre Marcelo.

Embora este projecto estivesse inserido na disciplina de História e Geografia para a Infância, foi necessário realizar este trabalho em conjunto com outras disciplinas e algum trabalho foi também realizado fora do tempo lectivo.

Aprendemos a dançar a partir de imagens vídeo de uma Feira Medieval realizada em Monforte, onde um grupo dançou, ao som de músicas medievais, e nos permitiu através dos passos que observámos, retirar algumas ideias para a nossa intervenção. Treinámos algumas horas para levarmos as danças “na ponta dos pés”.

2 - No dia da intervenção, os grupos que recebíamos ouviam uma voz que dizia: “- Hoje haverá danças no salão do Castelo do nobre Marcelo!”.

Depois, sentavam-se no chão, a música começava e atentamente observavam os nossos movimentos e tudo o que existia ao seu redor, manifestando vontade de participar. Depois da nossa demonstração e de um pequeno diálogo com as crianças convidávamo-las a dançar connosco ao som da música medieval.

Os passos de dança com as crianças eram adequados à idade e ao número de elementos de cada grupo. Com grupos mais novos eram realizados passos mais simples, para que conseguissem realizar toda a actividade. Os grupos mais velhos realizavam a actividade quase toda.

3 - No final da actividade perguntávamos ao grupo se tinha gostado e uma grande parte queria continuar a dançar, por vezes era repetida em função do tempo disponível.

*Elisabete Mourato
Cassilda Reguengo
Olga Gonçalves
Sónia Gonçalves*

Jogos tradicionais

1 - O grupo (constituído por 3 elementos) decidiu trabalhar o tema dos jogos tradicionais. Para tal, contou com várias disciplinas (História, Expressão Musical e Expressão Plástica).

O passo seguinte foi a construção dos recursos e foi precisamente na cadeira de Expressão Plástica que se construíram – uma manga de oito metros de comprimento e metro e meio de altura. Decorámo-la com várias figuras de plástico autocolante (de várias cores), alusivas aos “jogos tradicionais”.



Simultaneamente, fizemos um levantamento de alguma informação relativa à vila onde iríamos desenvolver a nossa actividade. Esta recaiu sobretudo nos jogos, nomeadamente nos mais antigos (jogo da malha; jogo do balão; jogo do arroz).

Ao longo deste trajecto acabámos por nos envolver com o nosso projecto de um modo bastante satisfatório, que foi muito além das nossas expectativas iniciais.

A manga por nós elaborada foi colocada no parapeito da janela da Escola, onde se realizava o atelier, e presa com várias pedras. No seu fundo colocámos três ripas de madeira (de dois metros e meio cada).

Estando um dia bastante ventoso, quisemos ainda sustê-la nas pontas através de uma fita adesiva (própria para paredes).

Os restantes materiais (malhas, cilindros, alguidares, balões, etc) foram dispostos pelo espaço de forma adequada.

O passo seguinte foi a criação de uma história, que estivesse de acordo com a época histórica trabalhada. Era importante pois visava situar as crianças em tempos recuados.

Já na vila de Marvão, o nosso trabalho foi articulado com as áreas dos outros grupos. Contribuiu para um desenvolvimento a nível da "Área do Conhecimento do Mundo", na medida em que as crianças interagiram entre si expressando a sua linguagem. Por outro lado, a utilização de materiais de diferentes texturas (madeiras, arroz, etc), foram meios que alargaram as suas experiências e, por conseguinte, possibilidades de expressão.

2 - As crianças foram chegando com as respectivas educadoras.

Passavam por todos os ateliers criados pela nossa turma, até que por último passavam por nós.

Sendo o nosso grupo constituído por três elementos, cada uma de nós ficou destacada num jogo.

Iniciámos a actividade, contando uma história:

"E nesses tempos que já lá vão, havia pessoas que não trabalhavam, porém outras trabalhavam bastante.

Quer uns, quer outros, gostavam de se divertir nas suas horas vagas. Assim, juntavam-se aos grupos de amigos e decidiam jogar alguns jogos que tinham sido ensinados pelos seus pais e avós.

Estes jogos de que falamos, jogavam-se na rua em grandes espaços. Tinham regras, logo, todos os meninos tinham que obedecer a essas regras.

Os meninos que iam perdendo saíam do jogo, dando a vez a outros meninos, que ainda não tinham jogado.

Esses jogos eram muito engraçados porque não se compravam e, por isso, eram feitos pelas pessoas. Então, elas usavam madeiras, pedras, farinha e outros materiais.

Enquanto algumas pessoas jogavam, outras batiam palmas mostrando a alegria que sentiam nos jogos que viam.

Estes jogos também se jogavam em festas e as pessoas que os ganhavam recebiam um pequeno prémio.

À noite os meninos estavam cansados. Quando iam dormir, sonhavam com esses jogos.

Mas querem saber como é que tudo isto se passava?

Então venham comigo!..."

3 - Apesar do vento e da chuva, que por vezes espreitava aqui e ali, o ambiente criado era de festa.

O balanço que fizemos deste dia bem passado, revela-se positivo. Venha outro desafio!

*Célia Faria
Helena Caraças
Isabel Bonacho*

Referências bibliográficas

- (1985). *A vida nos castelos*. Lisboa: Civilização.
- (1986). *Os mais belos castelos de Portugal*. Lisboa: Editorial Verbo.
- (1990). *Castelos medievais*. Porto: Edinter
- BERGOUX, F.; VERLHAC, A.; BREISCH, H.; CHAPA, J. (1978). *Le châtaignier. Production et culture*. Paris: Institut de Vulgarisation pour les Fruits, Légumes et Champignons (INVUFLEC).
- CHINERY, Michael (1990). *História Natural de Portugal e da Europa*. Lisboa: Verbo.
- COELHO, Possidónio Mateus Laranjo (1988). *Terras de Odiana - Medobriga, Anmaia, Aramenha, Marvão - subsídios para a sua história documentada*. 2ª ed. revista e anotada por Diamantino Sanches Trindade. Lisboa: Câmaras Municipais de Castelo de Vide e Marvão.
- COSTA, Isabel Alves; BAGANHA, Filipa (1989). *Lutar para dar um sentido à vida*. Porto: Edições Asa.



- EGAN, Kieran (1992). *O desenvolvimento educacional*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- EGAN, Kieran (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- FABIÃO, António Manuel D. (1987). *Árvores e florestas*. Mem Martins: Publicações Europa-América, pp. 122-252.
- FÉLIX, Noémia; ROLDÃO, Maria do Céu (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico. História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- GUERREIRO, M. Gomes (1956). *Castanheiros. Alguns estudos sobre a sua ecologia e o seu melhoramento genético*. Lisboa: Publicação da Direcção Geral dos Serviços Florestais e Agrícolas.
- Ibn Maruán - Revista Cultural do concelho de Marvão.
- KINDERSLEY, Dorling (1994). *Ver por dentro o Castelo*. Lisboa: Editorial Verbo.
- MALATO-BELIZ, J. (1987). *O castanheiro na economia e na paisagem*. Castelo de Vide: Câmara Municipal de Castelo de Vide.
- MANIQUE, António Pedro e PROENÇA, Maria Cândida (1994). *Didáctica da História - património e história local*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, A. H. de Oliveira (1982). *História de Portugal*, 9ª ed. Lisboa: Palas Editores.
- MARQUES, A. H. de Oliveira (1995). *Breve História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.
- PORTO, M.ª de Lurdes Maia (1993). *A Castanha no Nordeste Alentejano*. Associação de Agricultores.
- RAU, Virgínia (1986). *Estudos de História Medieval*. Lisboa: Editora Presença.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1987). *Gostar de História - um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- SÁNCHEZ CERREZO, Sérgio (1997). *Enciclopédia da Educação Infantil - recursos para o desenvolvimento do currículo escolar. Vol. II - Desenvolvimento afectivo e socialização; a área do meio físico e social*. Lisboa: Nova Presença.
- SARAIVA, José Hermano (dir.) (1983). *História de Portugal*. Lisboa: Publicações Alfa, 3 vols.
- SARAMAGO, José (1990). *Viagem a Portugal*. Lisboa: Caminho.
- SILVA, M.ª Isabel Ramos Lopes da (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica - Núcleo de educação Pré-escolar.
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed - Editora Artes Médicas Sul.

Novo Conselho Directivo da ESEP: “consolidar e fortalecer, mais do que crescer”

Tomou posse, no passado dia 5 de Janeiro, no salão nobre da ESE, o novo Conselho Directivo da Escola Superior de Educação para o triénio de 1999/2001.

Ao Presidente, Abílio Amiguiinho, e aos Vice-presidentes, Albano Silva e Carlos Afonso, reeleitos no passado dia 29 de Julho, nos termos do artigo 27.º dos Estatutos da ESE, juntaram-se o representante dos alunos, António Costa e o dos funcionários, Ausenda Ventura, eleitos pela primeira vez.

Num balanço ao primeiro mandato, o Presidente da ESE destacou a aprovação de licenciaturas em todos os cursos da Escola, a implementação de cursos de complemento de formação e o estabelecimento de parcerias com diversas entidades, que contribuíram para a projecção da imagem da ESE na comunidade. Abílio Amiguiinho referiu, ainda, a aposta em recursos materiais e equipamentos e a valorização, qualificação e especialização dos recursos humanos. O clima institucional em que decorreu o primeiro mandato que possibilitou a participação democrática e a intervenção por parte de alunos, funcionários e professores foi, também, evidenciado pelo orador.

Por outro lado, nos próximos três anos, o trabalho do Conselho Directivo será desenvolvi-



do no sentido da consolidação de estruturas e recursos já existentes. A este propósito, o Presidente da ESE referiu o lema “Consolidar e fortalecer, diversificando, mais do que crescer”, como a estratégia a seguir, em estreita articulação com o projecto da Escola, documento que surgiu, pela primeira vez na Escola, no decurso do anterior mandato daquele órgão.

No final da sua intervenção, Abílio Amiguiinho realçou os 15 anos de actividade da ESE, que serão celebrados no próximo dia 28 de Junho, e que merecerão a dinamização de diversas iniciativas que vão decorrer ao longo de todo o ano de 2000.

Maria do Carmo Maridalho

Jornadas da Comunicação - a luta dos “teimosos”

Foram necessários quatro anos para que as Jornadas da Comunicação Social se conseguissem impor. Começámos com um grupo de gente inexperiente, sem quaisquer conhecimentos da forma como se organiza um evento deste género. Ainda me lembro do entusiasmo (que depressa desapareceu) de um grupo que incluía estudantes de todos os anos. Como quem teve a ideia optou

por formar um grupo através de convites, logo aí surgiram problemas, vindos de quem se sentiu à margem, provocando algumas atitudes que não abonam, em nada, um curso supostamente civilizado.

No ano seguinte, o processo correu de maneira diferente. Caras novas, processos novos. E uma grande ajuda chamada Telmo Silva. De facto

o 3º Congresso Nacional de Jornalistas, em Lisboa, deixou-nos “de rastros”, porque o nosso esforço não iria chegar sequer aos calcanhares daquela monstruosidade. Contudo, a ajuda do professor e os pormenores que retemos do congresso permitiram-nos pôr em prática alguns processos organizativos que mudaram a face do trabalho. Desde a entrega de pastas até à lista de convidados, tudo mudou. Infelizmente, muito do trabalho foi feito “em cima do joelho” (como tanta coisa em Portugal) e a Associação de Estudantes (AE) da altura em nada ajudou. Muito pelo contrário.

A terceira edição foi a revolução total. O resultado visível foi pouco, mas lançaram-se as bases para o ano seguinte.

Quarto ano: finalmente a concretização de uma ideia de uns “teimosos”. A Comissão Organizadora mudou quase na totalidade. Entraram novas pessoas, inexperientes, mas os processos, já considerados como os ideais, permaneceram. Os novos elementos demoraram a integrar-se, mas o resultado final foi bom, e pela primeira vez, a Comissão Organizadora esteve unida e em condições para fazer mais e melhor já em Dezembro próximo. Outro factor que nos permitiu obter

estes resultados foi a preparação prévia de todos os passos a dar logo desde Abril, utilizando ao máximo as novas tecnologias. Por fim, não se pode esquecer a mudança de atitude protagonizada por esta AE, aberta às iniciativas dos estudantes, que deixa “a milhas” a atitude elitista da anterior.

Concluindo, há condições bastante favoráveis para continuar este evento, de modo a dar visibilidade ao curso de Jornalismo e Comunicação e à ESEP, tão pouco conhecida a nível nacional. Quem se deslocou a Portalegre para usar o dom da sua palavra ficou impressionado com a organização e com o acolhimento que toda a comunidade escolar protagonizou. Os próximos desafios passam ainda pela formação de um Núcleo de Jornalismo (de modo a usar subsídios da União Europeia disponíveis para este tipo de organizações) e pelo incentivo a outras iniciativas semelhantes levadas a cabo pelos outros cursos.

Aos convidados, ao curso de Jornalismo e Comunicação, à Associação de Estudantes, ao Conselho Directivo e a todos quantos nos ajudaram: muito obrigado!

Duarte Ladeiras

Comemoração dos 15 anos da ESEP



No próximo dia 28 de Junho a ESEP faz 15 anos. Uma década e meia de vida assumidamente vivida. Momentos bons e outros menos bons, mas fundamentalmente muitas ideias e projectos concretizados nas áreas da formação, da inovação e da investigação.

Os professores e outros profissionais que se licenciaram ao longo do tempo de vida da Escola são parte relevante do nosso património cultural e científico, mas o trabalho desenvolvido tem tido outros contextos e outros públicos: a formação contínua de professores, os projectos com a comunidade educativa da região, os projectos de investigação envolvendo diferentes parecerias, são apenas alguns exemplos.

Nada mais natural que o ano 2000 seja um ano comemorativo, avaliativo e projectivo da vida da ESEP.

Neste sentido, até ao mês de Março as diferentes estruturas da Escola debruçar-se-ão sobre um plano de actividades que está a ser elaborado pelo Conselho Directivo, com o apoio do Conselho Pedagógico, para pôr em prática nos meses de Março a Dezembro.

Do plano de actividades constará mensalmente uma actividade de natureza pedagógica, uma conferência/debate/colóquio subordinada a um tema comum, uma iniciativa cultural e um filme integrado num ciclo de cinema. Nos meses de Junho, Julho e Outubro prevê-se olhar para o trabalho já realizado em áreas como a formação, as publicações, a investigação, a informática bem como reunir antigos alunos em congresso.

Aqui ficam explicitadas algumas ideias; oportunamente daremos notícia do plano operacional das comemorações dos 15 anos da ESEP.

Albano Silva

A Escola entre o Global e o Local: Perspectivas para o Século XXI

**João Barroso (Org.) (1999).
Lisboa: Educa/Forum Português de
Administração Educacional.**

“A Escola entre o Global e o Local: Perspectivas para o Século XXI”, obra organizada por João Barroso, da Universidade de Lisboa e Presidente da Direcção do Forum Português de Administração Educacional, foi preparada no âmbito do X Programa de Visitas Mútuas do Forum Europeu de Administração Educacional que teve lugar em Portugal em Outubro de 1999. Correspondeu a uma solicitação feita a cada associação nacional daquela organização europeia para “que encomendasse a um especialista (político, perito, académico)” (p. 9) um texto sobre o tema genérico que viria a ser o título do livro. Ao convite acederam 10 países: Alemanha, Bélgica, Bielorrússia, Eslovénia, França, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido e Ucrânia, ordem pela qual as diferentes contribuições surgem na obra.

Esta proposta aberta, no que se refere ao tema a abordar mas também ao nível das posições institucionais dos autores, deu origem a um livro que é uma colectânea bastante diversificada: na dimensão dos textos e na sua natureza e características. Há textos mais descritivos, outros mais problematizadores e analíticos, ou mais aprofundados teoricamente, e também uns mais críticos do que outros; alguns deles, ainda, limitando-se a apresentar os problemas genéricos da administração da educação nos seus países, passando um pouco ao lado do tema proposto.

De qualquer modo, percebe-se como os problemas que enfrentam os sistemas educativos são diversos, particularmente no que toca ao nível meso onde se situa a escola, e se colocam as questões da sua organização, gestão e administração, apesar de muitos aspectos comuns. À primeira vista parece dar-se razão a John Meyer quando



considera que estas dimensões são, talvez, das poucas que escaparam à voragem homogeneizadora e uniformizadora do sistema educativo global.

Apesar disso, os diferentes textos permitem constatar como a maior parte dos governos enfrentam os desafios da mundialização da economia, da globalização da sociedade e da cultura, ou se preparam, ou se julgam estar a preparar, para os enfrentar o que, obviamente, já está a ter e terá cada vez mais repercussões nas decisões e nas políticas relativas à escola. Um contexto internacional fortemente competitivo em relação ao qual nenhuma das nações quer ficar de fora, apesar das fragilidades da posição de partida de muitas delas e das incapacidades que podem tomar vãs as intenções, faz com que o desígnio maior que anima a política dos governos pareça ser o de armar os seus sistemas educativos e as escolas para essa competição global.

Esta opção mais ou menos assumida, mas sempre presente, parece marcar decisivamente as políticas de um modo geral e as políticas educativas em particular e poderá ajudar a compreender a origem das ambiguidades e das contradições que envolvem a política de

descentralização e de territorialização na área da educação, aparentemente impulsionadas por alguns Estados, mas também a política de (re) centralização noutros que antes viveram processos de descentralização.

Parece ser por isso que em França, como se refere no texto de Alain Michel se continuam a levantar muitas vozes em defesa da Escola Republicana, pondo em causa medidas que favoreceram políticas educativas locais. A defesa, a difusão e a implantação daquela escola surtiram o efeito desejado na unificação da nação ou na formação de um “carácter nacional”. Hoje receia-se que mesmo a manifestamente tímida territorialização, ainda assim, contribua para a fractura da escola da República, como símbolo da liberdade, igualdade e fraternidade, que poderia continuar a ser usada não já como instrumento da unificação nacional, mas para proteger a nação dos desafios da globalização, para habilitar os cidadãos franceses para a competição num espaço público mundial. Significa a defesa de uma educação nacional num contexto europeu, mesmo de uma “excepção educacional” (p.103) à semelhança de “uma excepção cultural”, cuja bandeira os franceses têm vindo a levantar nas instâncias internacionais como, por exemplo, no seio da Organização Mundial do Comércio.

É também de educação nacional, erguida sobre a matriz identitária e a evocação do passado histórico que se fala a propósito da Noruega como forma de afirmar o país no contexto global/mundial. Na Alemanha “este movimento para o global” (p.12) é influenciado, entre outros factores, igualmente por um passado histórico onde “a experiência traumática da II Grande Guerra” obriga a orientações educativas no sentido de preservar a paz e a democracia e a educar os alunos “no espírito da reconciliação entre as nações”. Aí entroncam os programas de cooperação europeia e o peso crescente atribuído à educação intercultural nas escolas, numa espécie de prevençãoismo social.

O texto sobre o Reino Unido dá conta da forma como, aí, a (re) centralização faz parte de uma estratégia política para reforçar os propósitos nacionais perante a globalização. É o que se

visa com a implantação da centralização dos currículos, a avaliação, a prestação de contas e, de maneira inaudita, uma preocupação crescente da administração central com directivas nacionais, sobre a organização dos horários¹. Ao mesmo tempo impulsiona-se uma nova vaga de apostas nacionais na generalização da utilização educativa das Tecnologias da Informação e da Comunicação, de forma a enfrentar os desafios da sociedade da informação, embora não se disponibilizem mais recursos, reconhecendo-se explicitamente que as mudanças persistentes e generalizadas que se tornam necessárias - tanto neste como noutros âmbitos - terão de ocorrer num contexto de escassez e de exiguidade dos recursos. Esta é também uma tendência que se assinala noutros textos relativos a outros países. Mas no Reino Unido há, paralelamente, uma segunda descentralização em curso e que toca as escolas, como uma espécie de libertação do controlo excessivo a que se viram submetidas por parte das autoridades locais (LEAS), fruto de uma primeira descentralização. A estas autoridades locais cabe agora o apoio a projectos locais em ordem à correcção de assimetrias locais entre escolas, forma algo paliativa de abordar as consequências de uma concorrência desenfreada entre escolas desencadeada pelo governo conservador, em que de acordo com uma lógica de mercado conjugou livre escolha das escolas pelos pais com financiamento das escolas “por cabeça” (de aluno).

A designada “afirmação” ou “emergência” do local, como movimento inverso, numa “dialéctica entre o global e o local” preconizada por Delors, em que os governos se parecem rever, pelo menos discursivamente, surge, assim, estigmatizada por esta tendência de contração dos pontos de vista e de orientação das políticas oficiais para o global. Dificilmente o local se afirmará numa relação de forças que pende cada vez mais para o global, ofuscando-se mesmo, como se parece deduzir dos textos, o aparente interesse pela “abertura do currículo das escolas ao contexto local” e “à melhor inserção das suas actividades na vida da comunidade” (p.16) (Alemanha) pelo papel da escola na ligação entre o local e global (Noruega), ainda que formas que podem ser consideradas de baixo potencial no movimento para o local. Teme-se que tal possa fragilizar os países na competição global, ou encerre as comunidades “em comunitarismos excessivos”, no dizer de Touraine.

¹ Embora não se refira no texto circulares recentes do Ministério de Educação em França, pretendem difundir, igualmente, orientações nacionais para a organização dos horários.

Esta “emergência” do local parece ter servido mais a introdução de uma lógica de privatização ou de mercado na gestão das escolas, agravando as desigualdades e provocando clivagens que a prestação de contas e a avaliação externa se encarregarão de sancionar, do que para aproximar as decisões dos cidadãos fazendo-as coincidir, em grande medida, com aqueles que as aplicam, promover a autonomia das escolas ou praticar a discriminação positiva rumo à equidade social o que, com frequência, tem estado associado à descentralização/territorialização das políticas e da acção educativa.

Exemplo disso, para além do referido caso do Reino Unido, é o caso da Holanda onde o papel da inspecção tem vindo a crescer no que se refere à elaboração de listas ordenadas, pontuadas, das escolas, - patentes nos “cartões de qualidade” ou nos “guias para escolha da escola”, de modo a favorecer as opções das famílias. Por mais debates, discussões e esquemas empíricos que se tenham encontrado para avaliar objectivamente a qualidade, continuam-se a valorizar as escolas que enfatizam os aspectos cognitivos do currículo e orientadas para os exames, em desfavor daquelas que se “orientam para uma educação de sentido mais amplo” (p. 122).

A esta tendência não escapam os países da Europa de Leste. Tomando como exemplo a Bielorrússia, de acordo com o texto do representante deste país, se é certo que a participação da sociedade civil e das comunidades locais tem estado presente nas políticas e nas práticas, como fazendo parte de um processo mais vasto para instaurar princípios, valores e práticas democráticos, com o propósito de vencer desconfianças e receios que vêm do passado em relação ao poder central, eles não escapam aos efeitos perversos de querer acertar o passo com outros países europeus. Também aí, a lógica gerencialista e neoliberal, cuja adopção se percebe ficar a dever ao desejo de integração europeia e mundial, está a levar à experimentação de “soluções inovadoras” como a avaliação de mérito no desempenho profissional dos professores e a publicação de listas de escolas eficazes. De acordo com a mesma tendência na Ucrânia introduziram-se os exames de aferição nacionais.

Nesta política orientada para o global, que condiciona profundamente, controla centralmente e envolve em contradições o movimento para o local, se têm integrado e concretizado propósitos

de gestão da crise de governabilidade do Estado (como prova, por exemplo, o debate e as medidas de política em curso na Bélgica em torno da centralização/descentralização) da crise de legitimidade do Estado, da crise do modelo de escola - que João Barroso, no texto sobre o caso Português refere como marcas da situação política e sócio-educativa actual - mas também de gestão da crise do Estado Providência e da penúria de recursos que o caracteriza. Talvez, por isso, a desregulação e o recuo do Estado tenha ido longe de mais em alguns campos, porque em benefício do próprio Estado, em nome de uma autonomia que pode muito bem ter servido, principalmente, para transferir problemas para a “periferia” que o “centro” se revelou incapaz de resolver, designadamente os financeiros.

Este contexto, mundial, europeu e nacional, é também o que permite situar e analisar o caso Português. É o que faz João Barroso, para quem desde 1986

“se configurou, timidamente, um “modelo” de administração educacional (para o ensino não superior) com um limitado grau de descentralização e um relativo alargamento da autonomia das escolas. Ao longo de uma década assistimos, assim, a pequenos passos no sentido do reforço da dimensão local da educação, embora sem grande coerência política e com lógicas, por vezes, contraditórias” (p. 138).

Diz também que é, apesar de tudo, por este reforço da dimensão local da educação que passam muitas das mudanças que é necessário promover, procurando sentido para a escola, para os professores e para os alunos. Estamos de acordo, porque assim se poderão abrir espaços ou “zonas de iniciativa”, como refere Lise Demailly, propícios à afirmação dos poderes periféricos, à mobilização local dos actores e à contextualização da acção política, porventura redefinindo o papel do Estado, como refere João Barroso. É isto não é porque queiramos apenas terminar com uma nota positiva contrastante com a forma algo pessimista como lemos as tendências nacionais na gestão da tensão entre o global e o local, presentes nos textos que compõem esta colectânea.

Abílio Amiguinho
ESE de Portalegre

Os alunos com necessidades educativas especiais

Subsídios para o Sistema de Educação

Joaquim Bairrão Ruivo, (Org.) (1998); Isabel Felgueiras, Patrícia Fontes, Filomena Pereira, Carla Vilhena
Edição do Conselho Nacional de Educação - Estudos e Relatórios. Ministério da Educação.

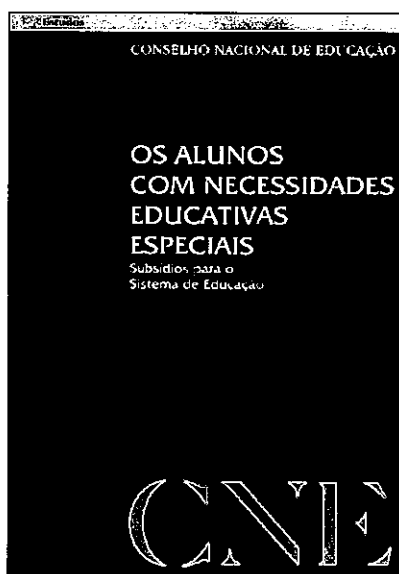
“ Identificar e reconhecer a diversidade é percorrer o caminho da igualdade de direitos. Reconhece-se, hoje, que todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Como tal, talvez possamos afirmar: toda a educação é especial, varia a especialidade!”

Conselho Nacional de Educação

A presente obra resulta de um estudo solicitado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a situação da educação especial em Portugal, tendo como objectivo primordial efectuar uma caracterização a nível nacional sobre o modo como os alunos com necessidades educativas especiais frequentavam os diferentes níveis do ensino básico e quais os recursos de que dispunham.

Nesta edição é apresentada, na sua parte teórica, a evolução e o enquadramento histórico e conceptual das principais questões que a educação especial suscita, e na parte empírica os problemas com que se debate, sendo apresentados nas conclusões finais, um conjunto de sugestões e de recomendações que se dirigem, em particular, à comunidade educativa e de um modo geral a toda a sociedade.

Com este estudo, o CNE pretende prestar um contributo para uma política educativa que dê uma resposta eficaz às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, contrapondo à segregação e ao insucesso uma via educativa estimulante das suas capacidades, no quadro de uma escola para todos.



No enquadramento histórico da educação especial, J. Bairrão menciona a sua implementação em três grandes períodos, a qual se baseia na evolução das atitudes e das práticas da sociedade face às pessoas com deficiência: o período dos “esquecidos e escondidos”, no início do século XX, em que as crianças com deficiência *eram mantidas longe da vista do público*, o período de “despiste e de segregação”, nos anos 50 e 60, caracterizado pelo enfoque no diagnóstico e classificação da deficiência baseado num modelo médico, e o período denominado “identificação e ajuda”, com início nos anos 70 e que procura a promoção de direitos iguais para todos os cidadãos.

De facto, é a publicação do “Warnock Report” em 1978 no Reino Unido que leva ao abandono do modelo médico e introduz o modelo educativo, deixando de se considerar como causa das dificuldades as deficiências dos alu-

nos para passar a ser tomada em consideração a aprendizagem escolar de um currículo, sendo então introduzido o conceito de Necessidades Educativas Especiais que se refere, segundo Wedel, citado por J. Bairrão, “ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica”.

Assim, o conceito de educação especial referido às crianças com dificuldades devido a uma deficiência conduziu a um conceito mais abrangente que inclui todos os tipos de dificuldades de aprendizagem, sendo designados neste estudo **alunos com necessidades educativas especiais** “os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem”.

O estudo coordenado por J. Bairrão é bastante crítico relativamente ao encaminhamento de crianças com necessidades educativas especiais para o ensino especial: “A decisão quanto ao encaminhamento dos alunos não parece estar relacionada com a severidade dos problemas dos alunos, mas, sim, com o modelo e as práticas vigentes nessas escolas e nos respectivos serviços de apoio.”

Alguns dados indiciam que o processo de identificação de crianças com deficiência nem sempre é correcto, e segundo o CNE, é importante referir que estas são uma minoria no conjunto de alunos com necessidades educativas especiais, e de acordo com J. Bairrão “são os casos de crianças com problemas de saúde, de aprendizagem, de comportamento e de socialização, o grande grupo que aflige a escola e a que esta, geralmente, responde com medidas de educação especial”.

Nesta publicação é dada uma panorâmica global da educação especial em Portugal, assim como da sua evolução nos últimos anos, baseada em inquéritos efectuados a escolas públicas dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, sendo efectuada uma caracterização detalhada relativamente à identificação e sinalização das necessidades educativas especiais, às modalidades de apoio, aos meios e recursos técnicos e humanos, ao papel e funções do professor de apoio, e ao enquadramento na legislação portuguesa desta realidade numa perspectiva de integração.

No final do estudo, são relacionados os aspectos mais significativos da actual política de educação de alunos com necessidades educativas especiais, com a evolução histórica e conceptual, e com os dados mais importantes recolhidos junto das escolas.

A primeira conclusão é a de que a noção de necessidades educativas especiais não foi ainda assimilada pelos diversos intervenientes no processo educativo: administração, professores, técnicos, pais e público em geral.

Assim, para muitos professores mantém-se a perspectiva tradicional do apoio centrado no aluno, sendo segundo os autores “indispensável que se processe uma mudança radical neste aspecto, o que obviamente passa não só por mudanças nas atitudes dos professores, como também na sua formação”, e enfatizam que, de um modo geral, “os obstáculos à integração de alunos com NEE nas escolas de ensino regular e as dificuldades com que a escola e os alunos se confrontam actualmente de modo algum podem ser atribuídos ao número insuficiente de docentes (...) mas, sim, aos aspectos organizacionais e na racionalização do sistema e dos recursos nele existentes”, salientando que, na ausência de um modelo interdisciplinar e de formação em geral dos professores e de outros profissionais neste domínio, dificilmente a situação melhorará.

As recomendações com que os autores concluem o seu estudo dirigem-se a todos os intervenientes da comunidade educativa e a toda a sociedade, que podem num esforço conjunto influenciar positivamente o sucesso da escola inclusiva, não esquecendo as instituições do ensino superior, que deverão “adequar os planos de estudo dos cursos de formação inicial e especializada das diferentes áreas profissionais às novas perspectivas da educação inclusiva”.

A terminar fica uma questão:

Quantos professores estarão conscientes de que a necessidade educativa especial não resulta unicamente dos problemas inerentes à criança - seja a sua condição física, seja o seu enquadramento familiar e sócio-cultural - mas relaciona-se, também e muito especialmente, com a situação global vivida na sala de aula?

Elisabete Mendes
ESE de Portalegre



Escola Superior de Educação de Portalegre - Pátios interiores





DESIGN GRÁFICO: CRISTINA SALA