II Congresso Internacional sobre "A Imigração em Portugal e na União Europeia"
Integração, Assimilação, Educação e Cidadania

Ensino secundário e as dinâmicas de gestão escolar e curricular na construção de processos de assimilação e adaptação às heterogeneidades

Liliana Rodrigues & Nuno Silva Fraga
Universidade da Madeira

Resumo

O ensino secundário, ao se tornar um ensino de massas, tem se organizado e funcionado como um ensino de elites. A sua unificação, longe de produzir uma real igualdade de oportunidades, prorrogou a selecção e a decepção. Ao diversificar, de forma ainda somítica, as modalidades e percursos formativos não foi capaz de produzir efeitos positivos precisamente por estar sobredeterminado pelo academismo e pela desvalorização social.
De facto, a frequência das distintas vias do ensino secundário, particularmente o ensino profissional, parece estar marcada pela origem social dos alunos e isto garante a perpetuação da estratificação social.
Neste sentido, também urge compreender-se as dinâmicas existentes no microcosmo social, a Escola, analisando possíveis vias de inclusão da diferença, aspecto, subentendido na população estudantil imigrante, tomando como exemplo o caso austríaco em estudo.
A Escola subsiste entre um meio interno massificado e caracterizado pelas heterogeneidades dos seus sujeitos activos e um meio externo envolvente, caracterizado pela concepção de optimização e eficiência dos seus participantes. O entendimento da sua orientação educativa consagrada no Projecto Educativo de Escola (PEE) elucida as suas dinâmicas identitárias. É intento desta comunicação avaliar sob a temática "Integração, Assimilação, Educação e Cidadania", o ponto de vista dos seus agentes, o conceito de heterogeneidade escolar.

Palavras-chave: ensino profissional; gestão escolar; currículo multicultural

Abstract

Secondary education: dynamics of curricular and school management in the construction of assimilation processes and adaptation to the heterogeneities

When becoming an education of masses secondary teaching has been organized and has functioned as an education of the elites. Its unification, far from producing a real equality of chances, prorogued the selection and the disillusionment. When diversifying, in a still restricted way, the formative modalities and passages, it was not capable to produce positive effects for being dominated by the academism and social depreciation.
In fact, the attendance of distinct ways of secondary education, particularly the vocational teaching, seems to be marked by the social origin of the students which guarantees the perpetuation of the social stratification.
In this sense, it is also imperative to understand the existing dynamics in the social microcosm, School, analyzing possible ways to include the difference, aspect, implied in the immigrant student population, taking as an example the Austrian case in study.
The School subsists between an internal crowded place and characterized by the heterogeneities of its active subjects and an external wrapped place, characterized for the conception of betterment and efficiency of its participants. The understanding of the Structure and School Climate, as well as, its educational orientation established on the Educational School Project (PEE) illustrates its dynamic identities. The goal of this paper is to evaluate under the thematic Education and Identity, the point of view of its agents, the concept of School Heterogeneity.

Keywords: professional education; school management; multicultural curriculum

1. Escola, currículo e identidade

A construção da identidade é a construção do ser, do *ser* pessoa e é neste sentido que a escola tem (também) as suas responsabilidades: ela deve dar ao jovem a possibilidade de construir um percurso pessoal através de uma formação que se estende ao longo da vida. Isto implica, por outro lado, a nossa opção sobre o tipo de sociedade que pretendemos construir. Não é por acaso que o ensino secundário, ao se tornar um ensino de massas, se tenha organizado e funcionado como um ensino de elites. A sua unificação, longe de produzir uma real igualdade de oportunidades, prorrogou a selecção e a decepção. Ao diversificar, de forma ainda somítica, as modalidades e percursos formativos não foi capaz de produzir efeitos positivos precisamente por estar sobredeterminado pelo academismo e pela desvalorização social.

De facto, a frequência das distintas vias do ensino secundário parece estar marcada pela origem social dos alunos, raça, sexo, etc, e isto garante a perpetuação da estratificação social. Assim, temos uma cultura de homogeneidade e de uniformidade que pela impessoalidade e hierarquia garante a segmentação dos saberes e uma relação pedagógica burocrática.

O estudo do currículo que é também a análise da produção de identidades não pode ser separado das questões de classe e do seu impacto nas formas de conhecimento. Mas a escola não pode ser reduzida a uma mera teoria da reprodução. Os antecedentes sociais dos alunos, nesta perspectiva, determinariam tipos de conhecimentos e competências que por sua vez seriam validados numa ordem social invertível. As escolas são locais de lutas de classes dominadas e dominantes mas isso não significa que a mudança democrática não seja possível. Há uma latência de concertação desde o momento em que se reconhecem múltiplas vozes e dinâmicas de poder que interagem na vida quotidiana das escolas.

(...) possibilidade de articular as classes e o currículo numa era pós-socialista e pós-moderna na qual a luta política foi apanhada na armadilha do simbólico. (...) os processos de significação devem ser explorados no contexto em que são produzidas as identidades dos alunos e dos cidadãos, produção essa que os torna cúmplices e/ou resistentes às necessidades do bloco do poder. (GOODSON, 2001: 20)

Perceber o currículo e as práticas educativas implica a compreensão do contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Temos ainda de esclarecer a maneira como este conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo, isto é, temos primeiro a percepção das classes e depois isto é transposto para as salas de aula.

2. Diferenciação curricular e construção de subjectividades

A noção de classe (e as suas relações implícitas com a raça, origens nacionais, etc.) tornou-se proeminente com os programas sequenciais de estudo. Isto é, os sistemas educativos nacionais

bipartidos têm aqueles que podem pagar a prossecução de estudos e os *outros*, aqueles que são encaixados em currículos *alternativos*. Isto significa que o poder de designar é também o poder de diferenciar. Na mesma escola são ensinados mundos diferentes através do currículo.

Há a ideia de que o ensino regular, também denominado de geral ou académico, destina-se aos alunos *capazes* (*Idem*, *op. cit*.: 67). Esta adequação de determinados tipos de subjectividades a um determinado padrão de conhecimento implicou mais pessoal, por sua vez mais bem remunerado e, naturalmente, mais equipamento e mais livros. Deste modo, a escolaridade colocou de lado certos grupos e tratou-os da maneira que lhes parecia mais *apropriada.* A ênfase foi e é colocada nas várias mentalidades onde se lhes reconhece um currículo diverso. No entanto, a base social e de classe da diferenciação mantêm-se a mesma. No ensino secundário geral assistimos à tripla aliança entre as disciplinas académicas, os exames nacionais (também eles académicos) e os alunos *capazes.*

Os alunos são catalogados, *a priori*, através do currículo. Os grupos disciplinares reivindicam a sua disciplina como académica e o controlo da definição de disciplina é deixada nas mãos de investigadores e professores universitários. Sabemos que a matéria disciplinar é determinada, em larga medida, por especialistas académicos. Aqui há, de facto, uma diferença de *status*. As circunstâncias sociais e económicas, as distribuições ocupacionais e os valores culturais determinam tipos de educação. Uma boa parte dos educadores não foi e não é capaz de distinguir o trabalho educativo do controlo social que, não raras vezes, origina a repressão e negação da experiência de vida dos seus alunos. A educação e a experiência parecem, de facto, em oposição.

(...) o controlo social foi encoberto pela linguagem da ciência, algo que persiste actualmente. Através do controlo e da diferenciação dos currículos escolares, as pessoas e as classes poderiam também ser controladas e diferenciadas. (APPLE, 1999: 131)

Particularmente a partir de 1989 foram desenvolvidas alternativas educativas curriculares no ensino secundário em Portugal: criam-se os cursos gerais, os cursos tecnológicos, os cursos profissionais (DL. n.º 26/89 de 21 de Janeiro revogado pelo DL. nº 70/93 de 10 de Março), o ensino recorrente geral e tecnológico e os cursos de aprendizagem (DL. n.º 286/89 de 29 de Agosto). Por essa altura, os cursos complementares liceal e técnico estão em extinção. Assim, a generalização do ensino secundário oferece cursos predominantemente orientados para a vida activa e cursos predominantemente orientados para a prossecução de estudos (DL. n.º 286/89 de 29 de Agosto). Há a assunção do currículo como sendo primordialmente académico e isto implicou um sistema hierárquico que nega a própria dialéctica da educação: diálogo e flexibilidade. O conservadorismo das visões académicas negou a mutualidade, implementando a resignação e a passividade dos seus próprios alunos. Parece ser inevitável que *seja assim*.

Sintomático de um modo particular de relações sociais em que as mudanças de métodos, ou de organização escolar nada mais são do que a mistificação de uma estrutura hierárquica que, através do currículo, contradiz outras aspirações e ideais. É preciso que se compreenda que as disciplinas não são destilações finais de um conhecimento imutável e definitivo. Não são estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. O conhecimento e o currículo são realizados num contexto social e, originalmente, são gerados, concebidos e produzidos neste contexto.

*A ideia de criar um mundo comum, com o distinto contributo de todos. Ao participar nesta experiência partilhada, aprende-se muito, embora ninguém se proponha ensinar ninguém. E uma das coisas que se aprende é ver o mundo do ponto de vista do outro, cuja perspectiva é muito diferente. (*ARMSTRONG, M. citado por GOODSON, I., 2001: 75)

3. O currículo enquanto construção social

A própria Filosofia da Educação tem-se colocado acima dos conflitos curriculares, até porque ela pretende ser uma actividade racional e lógica. Isto é, a sua resistência às influências sociais mostram que o relacionamento da Filosofia da Educação com o desenvolvimento da mente nada mais tem feito do que contribuir para a ênfase dada à soberania das disciplinas intelectuais. O currículo tem abonado uma ordem social de eleitos que por demonstrarem facilidade nas matérias académicas que uma vez aliadas às disciplinas justificam essa eleição e prossecução dos estudos universitários destes alunos. Incoerentemente, o trabalho académico é avaliado tanto como processo de aprendizagem como produto apresentado. Aos *outros* é ensinado o *resto.* De ambas as formas ocorre a alienação. A aprendizagem não tem que ser alienante. É possível descortinar relações e conexões.

(...) a aprendizagem não tinha que ser alienante e que a conectividade era possível. Era, igualmente, aprender que a desarticulação era, muitas vezes, socialmente construída.

Experienciar o que "poderia existir", em termos de ciências sociais, foi ao mesmo tempo, aprender o que "não era permitido existir". Aprender o que era possível, (...) significou ser informado, com uma clareza inesquecível, como o currículo, a cultura e a classe estavam, irrevogavelmente, imbricados. (*Idem*, *op. cit.*: 84*)*

A aparente desarticulação no processo ensino-aprendizagem é também ele socialmente construído, isto é, currículo, cultura e classe estão entelhados. A organização, transmissão e avaliação do conhecimento, bem como as suas mudanças, reflectem a distribuição do poder e os princípios do controlo social. A relação entre escolarização e o poder não é uma reflexão posterior. É uma parte constitutiva da verdadeira essência da escola. As visões, por vezes, antagónicas sobre a escola são formas diferentes de denominar e dominar o mundo. Há um carácter socialmente contextualizado de todas as políticas e práticas educativas. Sem este reconhecimento não é possível ter uma

compreensão estrutural de como e porque razão as escolas participam nas criação de vencedores e perdedores.

A escola é o lugar do anti-senso comum. O conhecimento popular não é um conhecimento sério. A *patologia* de que sofre o conhecimento do quotidiano deve-se à comparação com o currículo académico tido como neutro e edificante. Mas esse conhecimento não é uma montagem neutra de saberes. Há uma asserção da autoridade cultural que nas escolas produzem significados e resultados. A realidade diária é deixada de fora porque a sala de aula deve ser o lugar onde o conhecimento está liberto do particular.

(...) o aluno depressa aprende o que é que, do exterior, pode ser trazido para o quadro pedagógico. Este enquadramento faz também com que o conhecimento educacional se torne algo que não é corrente, que é esotérico e que dá àqueles que o possuem um estatuto especial. (...) quando este quadro é flexibilizado, de modo a incluir as realidades quotidianas (...) não simplesmente para a transmissão do conhecimento educacional, mas para propósitos do controlo social do desvio. O enfraquecimento deste quadro ocorre, normalmente, com as crianças menos "capazes", a quem desistimos de educar. (*Idem*, *op. cit.*: 86)

Liberto da vida, o conhecimento aparece-nos como abstracção, cuja estrutura e saber compartimentado em disciplinas são indiferentes àquele que aprende. O esforço do ensino vocacional/profissional está nesta necessidade de ligar o conhecimento à vida, mas não há vida dos homens. Refere-se à vida profissional que há-de vir. As próprias orientações curriculares desta via de ensino são de tal modo abertas que a sua amplitude não só produz ambiguidade científica como desvirtua os princípios reguladores do ensino profissional. Quanto aos currículos nacionais dos cursos gerais estão completamente desligados de qualquer tipo de existência vital. Ao contrário do ensino profissional, o ensino académico orienta-se, na prática, pela literacia, com ênfase na escrita e não na oral. A recusa da cooperação e dos trabalhos de grupo instigam ao individualismo em nome da construção e selecção sociais. Os próprios educadores têm sido incentivados a se renderem às definições do conhecimento válido.

Pode-se concluir que as formas hegemónicas do conhecimento são menos reforçadas pelo processo unidimensional da "socialização" do que pela conexão bem estabelecida entre os padrões de substituição de recursos e perspectivas de trabalho e de carreira que estes asseguram. (*Idem*, *op. cit.*: 99)

A educação escolar não é apenas a expressão mais vasta da organização cultural e social que se ajusta a fins sociais particulares. Ela é também o lugar onde se mostra e se omite elementos da realidade. De facto, são aqueles que estão no poder que decidem e definem o que deve ser entendido como conhecimento e de que maneira diferentes grupos poderão ter acesso a ele. É ainda o poder que relaciona as várias áreas do conhecimento e define aqueles que a elas terão

conhecimento e é também o poder que decreta quem é que irá disponibilizar essas áreas do conhecimento. Disciplinas, vias de ensino e cursos têm servido para diferenciar os alunos. Ilustrando melhor esta nossa ideia analisemos o caso austríaco: os alunos são orientados para a via académica ou profissional em função das suas destrezas na literacia, isto é, é o saber ler, escrever e contar. Aos 10 anos de idade, ou seja, quando acabam o ensino primário, estes alunos são filtrados para as suas vocações. Ora, naturalmente que um aluno emigrante terá maiores dificuldades na língua materna do país que o recebeu e isto significa orientação para a via vocacional, ou seja, quadros médios. Naturalmente que não lhes é vedada a prossecução de estudos superiores, mas estão novamente em desvantagem: o grego e o latim apenas são ensinados nas vias académicas. Há a exigência destas duas línguas como requisito de acesso nos níveis de ensino superiores. Ainda que um aluno emigrante tenha a possibilidade de receber formação nas línguas clássicas, de uma maneira ou de outra está sempre em desvantagem.

Curiosamente são os alunos de origem muçulmana que mais sentem esta diferenciação em Viena de Áustria. Das 3 escolas vocacionais onde recolhemos dados empíricos o descontentamento é mais visível entre os alunos de origem muçulmana do que entre os alunos europeus e asiáticos. Seria bom, posteriormente e num outro trabalho, introduzir uma variável que nos parece fundamental: a origem religiosa.

4. A especialização do ensino secundário

A formalidade do conhecimento substitui a sua vertente prática e útil e, neste sentido, os educadores têm adiado a emancipação dos seus alunos. As disciplinas são, de facto, fusões duvidosas de subgrupos e de tradição. Elas influenciam o rumo da mudança tanto pela contestação como pelo compromisso. Os próprios conflitos entre as disciplinas pelo *status* definem o currículo e a sua definição relaciona-se com a evolução da comunidade disciplinar. A versão labotarial pura foi aceite como a forma científica pura e teve as suas consequências sobre a definição do que é conhecimento passível de ser ensinado. Isto significa que o trabalho académico e o esforço da indagação tornaram-se fins em si mesmos, enquanto que os propósitos utilitários da ciência foram silenciados. É a cisão clara entre um mundo de abstracção e um mundo experiencial. É também o momento em que a educação perde os seus fins pedagógicos.

(...) o conhecimento disciplinar da Biologia e das Ciências (...) revelou uma tendência para abandonar as finalidades utilitárias e práticas, a favor de uma forma académica e universitária que reflectia definições hegemónicas do conhecimento, caracterizadas por um status elevado. (*Idem*, *op. cit.*:113)

O ensino secundário traduziu a ciência em conhecimento descontextualizado e desencarnado do mundo dos homens. A especialização das diversas disciplinas está subordinada a estruturas do

poder na educação onde grupos dominantes continuam a influenciar a escolarização. A organização em disciplinas rigidamente definidas implica, da nossa parte, a compreensão da influência que o poder tem na forma como a sociedade selecciona, classifica, transmite e avalia o próprio conhecimento.

Esta é a pergunta sobre os conhecimentos que são autorizados através de financiamentos, *status* e perspectivas de carreiras. De facto, o ensino público em Portugal tem parcos recursos. A ausência de vontade política é claríssima quando, por exemplo, não se permite a abertura de um curso profissional nível III porque o Estado não se predispõe a contratar técnicos especializados na área. Num país onde abundam professores desempregados porque não se aposta na formação especializada, pós-licenciatura, destes professores para uma via profissional do ensino secundário?

Pais e encarregados de educação de 24 alunos da Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade, em São Vicente, estão descontentes e revoltados com a alegada decisão da Secretaria Regional da Educação (SRE), que não terá autorizado a abertura para o próximo ano lectivo do curso de Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho (com a duração de 3 anos), que deveria funcionar nesta escola, com equivalência ao 12.º ano. (...) A SRE alega que a escola (...) não tinha condições para ministrar o curso (formadores na área da medicina e enfermagem) e que não formalizaram a documentação no devido tempo. (...)sentem-se desorientados e tristes e garantem que não é com atitudes destas que se combate o abandono escolar. (Egídio Martins/Emanuel Silva, "Pais Revoltados em S. Vicente" *in* DN de 29-07-2006)

Uma nota a fazer é que grande parte destes alunos candidatos à frequência deste curso são filhos de imigrantes que por sua vez tendem novamente para a emigração. Os restantes caracterizam-se por pertencerem a níveis socioeconómicos e culturas baixos. E aqui o próprio Estado tem as suas responsabilidades. Perpetua o abandono escolar.

O actual governo português, em simultâneo, permite a abertura dos cursos de ensino profissional nível III nas escolas públicas e retira essa possibilidade porque, ou os professores não têm a formação adequada para leccionar a componente técnica, ou porque não existem dinheiros para a contratação que técnicos especializados que vão às escolas dar formação aos alunos (talvez em nome da educação poderíamos adiar a OTA). Acreditamos que é possível dar formação aos professores que pretendam leccionar esta via de estudos. Naturalmente que isso implicará uma relação prática a componente técnica e a formação pedagógica.

O poder produz conhecimento que está ao serviço do Estado, isto é, de grupos de interesse e de agentes de poder. É este mesmo Estado que produz as disciplinas que são *formas gerais de dominação que criam corpos sujeitados e aprendidos pela prática, corpos dóceis.* (FOUCAULT, M. citado por GOODSON, I. 2001: 118) O conhecimento e o poder implicam-se mutuamente. Isto significa que o sujeito do conhecimento não é livre na produção do conhecimento útil e resistente ao

poder. É a relação poder-conhecimento que determina não só as formas, como os domínios possíveis do conhecimento.

5. Reprodução social: o contributo escolar e universitário

A resistência e oposição que podemos encontrar face aos mecanismos de reprodução social não significa forçosamente emancipação. A radicalidade conduz, não raras vezes, à *negação da dissensão* (*Idem*, *op. cit.*:120). Os professores foram, de facto, disciplinados pela distribuição de recursos, perspectivas de trabalho e de carreira que definem o *status* do conhecimento por eles ensinados. É o caso de uma docente contratada do ensino geral a quem foi atribuída uma disciplina de componente específica (ano lectivo 2004/05 numa escola secundária pública da RAM) no Ensino Profissional nível III que nos confessou facilitar a avaliação dos exames escritos destes alunos para assegurar, no ano lectivo seguinte, a renovação do seu contrato de trabalho.

As disciplinas para serem ensinadas são, primeiramente, aprendidas nas universidades e é precisamente aqui que ocorre a ambiguidade: ora a disciplina é entendida como conteúdo, ora como forma. De uma maneira ou de outra, quanto mais o conhecimento for especializado, mais funciona como construtora de subjectividades. As tácticas e as estratégias de poder na delimitação do conhecimento têm cada vez menos a ver com modos de percepção, formas de ideologias e tipos de consciência.

As disciplinas no contexto universitário estão, de facto, desfasadas das escolas. Alguns corpos de conhecimento inscritos no currículo parecem não ter qualquer relevância para os alunos. A Filosofia sabe bem do que estamos a falar. Há muito que alguns cursos, nomeadamente os tecnológicos, reivindicam a exclusão desta disciplina dos seus currículos. Ela aparece nos cursos profissionais do ensino secundário sob a forma de Área de Integração (uma mistura de Filosofia, Psicologia e Sociologia). Talvez fosse bom repensar em que lugar está a Filosofia. Inclusive a Filosofia da Educação: se está acima, ou abaixo do nosso mundo.

O currículo tem que ser relevante para as necessidades do aluno. O insucesso dos alunos tem implicado que à saída (e muitas vezes, à entrada) da escola sejam já adultos. A média de idades (maioria dos alunos inscritos) com que os alunos da RAM terminam o ensino geral é de 18/ 19 anos e o ensino profissional é de 20/ 21 anos. Mas se formos rigorosos e procurarmos a média do ano de nascimento dos alunos os dados são assustadores (mais ainda porque não estão contabilizados os alunos do ensino nocturno):

12º ANO DO E. SECUNDÁRIO

ANO LECTIVO 2002/03		ANO LECTIVO 2003/04	
Anos de Nascimento	Nº de Conclusões	Anos de Nascimento	Nº de Conclusões
1973	1	1973	0
1974	0	1974	0
1975	0	1975	0
1976	1	1976	3
1977	2	1977	2
1978	1	1978	2
1979	12	1979	8
1980	15	1980	3
1981	39	1981	13
1982	84	1982	32
1983	166	1983	66
1984	321	1984	167
1985	**510**	1985	327
1986	30	**1986**	**545**
1987	1	1987	33
1988	1	1988	0
1981,3	1184	**1981,5**	1201
22 anos		**23/ 24 anos**	

Tabela 1[1]

3º ANO DO E. PROFISSIONAL

ANO LECTIVO 2002/03		ANO LECTIVO 2003/04	
Anos de Nascimento	Nº de Conclusões	Anos de Nascimento	Nº de Conclusões
1957	1	1957	0
1958	1	1958	0
1962	1	1962	0
1963	0	1963	1
1964	1	1964	0
1967	2	1967	0
1968	1	1968	0
1969	2	1969	0
1970	3	1970	0
1971	1	1971	0
1972	2	1972	0
1974	2	1974	0
1975	2	1975	2
1976	2	1976	1
1977	6	1977	0
1978	10	1978	0
1979	17	1979	3
1980	18	1980	11
1981	30	1981	14
1982	46	1982	13
1983	48	1983	38
1984	**55**	1984	43
1985	22	**1985**	**48**
1986	0	1986	36
1987	1	1987	2
1973,8	274	**1980,03**	212
29/ 30 anos		**23/ 24 anos**	

Tabela 2[2]

[1] Fonte: DRPRE – Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos da RAM

[2] Fonte: DRPRE – Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos da RAM

Se o critério de análise for a média das datas de nascimento temos para o ensino geral 1981, ou seja, 22/ 23 anos e para o ensino profissional 1973,8, portanto 29/ 30 anos no ano lectivo 2002/2003. No ano lectivo seguinte, 2003/2004, os alunos terminaram os seus cursos com 23/ 24 anos. Isto significa que a procura pelo ensino profissional dá-se cada vez mais cedo. Por outro lado e como já foi referido, se optarmos por analisar o maior número de alunos inscritos temos para os cursos gerais 18/ 19 anos e para os cursos profissionais 20/ 21 anos. Julgamos que o primeiro critério é o mais rigoroso, pois a maioria não perfaz a totalidade.

Retomando a discussão do divórcio das universidades com a escola podemos tomar a criação de exames por especialistas, também eles, em geral, universitários, que trouxeram como consequência a marca do *status* académico das disciplinas e do próprio sistema educativo. É aqui, com os exames estandardizados, que se acredita imprudentemente que é possível proporcionar exames adequados aos alunos ditos *capazes*. Note-se que os alunos do ensino profissional ficam dispensados dos exames nacionais, excepto no caso de prossecução de estudos (Portaria n.º 550-C/ 2004 de 21 de Maio, SECÇÃO V, artigo 26º). Os alunos dos cursos gerais, mesmo sem essa ambição, são obrigados a passar pelos exames nacionais.

O conhecimento examinável pertence às disciplinas académicas e isto, por sua vez, implica maior distribuição de recursos materiais e financeiros aos professores dessas disciplinas. Daqui podemos inferir que muitos professores renegaram o seu optimismo social e a utilidade dos seus conhecimentos em troca daquilo que o Estado oferece: *status* e recursos materiais. Com os cursos de especialização disciplinar os professores afastaram-se uns dos outros não só através de comunidades disciplinares e de organizações departamentais, mas essencialmente através da sua própria especialização.

O dia escolar acabou por se assemelhar a uma "corrida de 100 metros", em que cada disciplina segue a sua pista, delimitada por uma linha. Entretanto (...) os alunos correm o risco de serem esquecidos. (*Idem*, *op. cit.*:184)

Toda a informação e conhecimento são seleccionados e organizados através de disciplinas que obedecem a uma hierarquia de *status* onde as chamadas disciplinas académicas são adequadas aos alunos competentes, enquanto que as *outras* disciplinas não o são. A escola é, de facto, selectiva e a educação dos jovens de classes menos privilegiadas continua a ser prejudicada. Isto significa que o estatuto socioeconómico do aluno constitui um valor negocial no que diz respeito ao acesso do conhecimento. À diferenciação curricular corresponde a diferenciação dos alunos. *(...) Os homens fazem a sua história, mas não com vontade e consciência.* (HABERMAS, 1987:86)

Este compromisso com a hegemonia social e com o conhecimento abstracto acentuou a desvalorização do trabalho prático e manual. *As ciências retiveram da filosofia uma coisa: a ilusão da pura teoria.* (*Idem*, *op. cit.*: 145). Por consequência, os jovens não estão na escola.

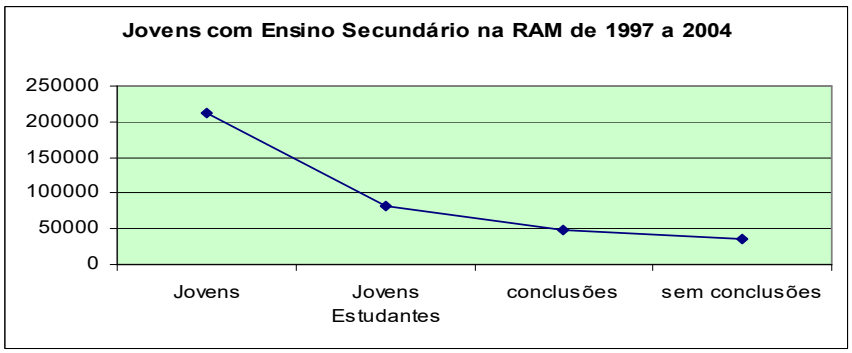

Gráfico 1

A leitura do gráfico 1 permite-nos verificar que 82% dos jovens madeirenses (de 1997 a 2004) não frequentaram, ou não se inscreveram no ensino secundário geral ou profissional/vocacional. Destes jovens apenas 28% se inscreveram no ensino secundário de 1997 a 2004 (é de referir que aqui incluímos o ensino nocturno geral e profissional). A esses 28% corresponde um total de 82.881 alunos. Destes 82.881 alunos, apenas 57% concluíram com sucesso o ensino secundário. Daqui se conclui que apenas 18% dos jovens madeirenses frequentaram com sucesso o ensino secundário na RAM. A questão é óbvia: o que fez o sistema educativo para manter os jovens na escola?

6. Ensino secundário: entre o ensino liceal e o ensino profissional

Identidades, valores e diferentes interesses constituem as disciplinas escolares. Os conflitos fundamentais das disciplinares escolares dizem respeito à identidade e legitimidade do conhecimento escolar. Foi assim que se introduziu o conceito de necessidades vocacionais dos alunos. A emenda do currículo académico limitou-se à integração de matérias de natureza vocacional. Mas essas matérias eram consideradas de baixo *status*.

O ensino vocacional não tem por objectivo preparar somente profissionalmente. Tem como preocupação fundamental orientar a maioria dos estudantes de *status* mais baixo para as suas ocupações futuras. Claro está que o currículo académico não recusa o seu propósito vocacional, mas destina-se às profissões de *status* mais elevado. Ambas as vias de ensino, cursos gerais e profissionais, são vocacionais, mas apenas um itinerário se destina ao mundo comum do trabalho: o ensino profissional.

"Vocacional", no jargão educacional anglo-saxão, significa "profissionalizante, no sentido de treinamento/ educação para uma profissão manual específica. "Vocacionalismo", (...) é, assim, a ideologia educacional que defende uma educação voltada para essa preparação específica para uma ocupação manual (TTS). (BERNSTEIN, 1996: 47)

A questão de se o ensino profissional deveria ser assumido em Portugal como ensino vocacional torna-se irrelevante quando um pressupõe o outro. Aqui, entre ambos os currículos, profissional e académico, trata-se apenas de uma distinção de qualificação vocacional. Mas não é inocente a pressão exercida pelos currículos académicos: faz deles a referência para o ensino secundário. O

currículo baseado nas disciplinas segue uma tradição académica confirmada pelos exames nacionais, enquanto que a tradição utilitária foi destinada ao ensino profissional tido com um *status* mais baixo. As suas competências sempre foram resumidas pelas mentes mais obtusas como a aprendizagem básica da enumeração e da literacia, bem como a educação comercial e técnica.

O docente de Matemática justificou as notas elevadas atribuídas (...) no primeiro módulo com a redução dos objectivos mínimos. (Acta de Conselho de Turma, de 26-02-2003, de um curso profissional nível III numa escola secundária pública da RAM). A redução de objectivos mínimos (o que neste caso nos leva a crer que são objectivos negativos da disciplina já que o objectivo mínimo foi reduzido) faz com que este tipo de ensino pareça estar destinado, desde sempre, a uma classe específica de homens. A indústria, o comércio e o turismo têm advogado constantemente e insistentemente a necessidade desta educação utilitária. Mas os padrões de *status* nas vias educacionais são demasiado poderosas e resistentes à mudança.

A crença que o conhecimento utilitário pertence ao senso *quase* comum, que é particular, pessoal e social e, portanto, de baixo nível, leva a que a via profissional esteja vedada a muitos alunos. Os objectivos do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação, através do projecto Novas Oportunidades são de facto uma quimera quando o próprio Estado não tem (não quer? não pode?) recursos financeiros e humanos para preencher a componente técnica destas vias curriculares. Estranhamente o Estado prevê a colocação de 650.000 jovens (INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação, 2005) do ensino secundário nos cursos tecnológicos e profissionais. Isto significaria realizar em 4 anos o que não se fez em décadas. Tal feito parece-nos uma ilusão que devaneia algures entre o absurdo e a retórica. São três os objectivos fundamentais deste projecto:

1. Objectivos:

• *Fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens;*

• *Colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais;*

• *Qualificar um milhão de activos até 2010.*

O ensino profissional, centrado no aluno, não pretende preparar para a hierarquia profissional. O uso de métodos activos possibilita a inquirição e a descoberta seja qual for a via escolhida. Mas a aceitação da tradição académica tem implicado o prejuízo para outras aspirações até porque *foram atribuídas diferentes mentalidades, consoante as pessoas em questão viessem das "classes mais altas" ou das "classes mais baixas". (...) a natureza sensual e concreta do pensamento das classes baixas contra as qualidades intelectuais, verbais e abstractas do pensamento das classes altas.* (GOODSON, 1997: 98)

Esta visão acaba por ser encerrada e interiorizada nas estruturas do currículo. Daqui advém o alargamento da produção de mentalidades já que o próprio currículo é um construtor de

mentalidades. A divisão do trabalho entre mental e manual fica então institucionalizada. O esboço social era insuficiente. As escolas públicas assumem a promoção do *currículo académico que dava prioridade à cabeça sobre as mãos*. (*Idem*, *Ibidem*)

A prioridade dada a determinadas formas curriculares só aparentemente é neutra. Continuam a existir grupos privilegiados e outros que permanecem desfavorecidos. A esta diferenciação corresponde então a divisão social do trabalho e a divisão social do conhecimento. É o apadrinhar a cabeça *mais do que as mãos* (*Idem*, *op. ci.t*: 100). Assim, o modo de produção e o modo de educação assentam em categorias e práticas que são reguladas não só pelo princípio da divisão social do trabalho como pelas suas relações sociais internas. Daqui decorre que as relações de poder classificam sujeitos ao posicioná-los através da regulação das relações de classe que por sua vez determinam categoricamente os sujeitos através dos princípios de classificação que elas próprias estabelecem.

Na nossa opinião, o conhecimento curricular não é um "dado" mas, antes, o resultado da luta social decorrente da distribuição desigual da riqueza e do poder. É útil perspectivar os currículos enquanto justificações ideológicas das relações de classe. (*Idem*, 2001: 196).

7. A divisão social do conhecimento e a divisão social do trabalho

A hierarquia social funde-se com o social. O capitalismo oferece uma legitimação da dominação que surge da base social do trabalho social. As nossas sociedades estão enfermas da barbárie que salda os interesses da sumptuosidade banqueira. A inumanidade que assistimos é o mal maior da civilização contemporânea. O princípio da a reciprocidade é agora o próprio princípio de organização de processos de produção e reprodução social. A instituição do mercado promete equidade e justiça na equivalência das relações de troca às pessoas privadas e sem propriedade que trocam como única mercadoria a sua força de trabalho.

É preciso repeti-lo até que a evidência nos entre olhos adentro: a nossa única riqueza é a vida, uma vida continuamente afinada pelo progresso da sensibilidade e da inteligência humana. Ela é-nos dada sem reservas, sem contrapartidas. Não temos de a sacrificar pelo preço corrente do infortúnio. O nosso combate já não consiste em como sobreviver numa sociedade de predadores, mas em como viver por entre seres vivos. (VANEIGEN, 2003:117)

O homem economizado não desvela nem depreende o clientelismo dos tribunos que fizeram da infra-estrutura apoderou-se, lentamente, de todas as esferas vitais: defesa, sistema escolar, saúde, família, etc. e impôs formas de vida em que a dominação perdeu o seu carácter explorador e opressor para se tornar racional, particularmente a política.

Também a escola dissimula a dominação de classe tratando o conhecimento e a ciência como se estivessem acima dos conflitos sociais. Os próprios alunos aceitam a divisão social do

conhecimento como algo de evidente e não como um objecto que pode suscitar contestação social. Os próprios interesses sociais integrados nos currículos justificam a divisão social do conhecimento e legitimam a divisão social do trabalho nas classes dominantes e subordinadas. A subtileza do currículo assenta na sua força ideológica, isto é, fornece um modo de viver e uma visão do mundo que é, de facto, interiorizada.

Saber é poder e *sintomaticamente, quanto mais "representantes do Saber" se sentam nas cadeiras do Poder, mais esmorece e se apaga a dinâmica e autonomia do Saber, um Saber que é cada vez mais bengala do Poder dominante*. (TRIBOLET, 1998: 17)

A alguns alunos não são certificados os seus conhecimentos, mas as suas posições de classe. Há todo um sistema complexo de símbolos e rituais que trespassam o currículo e que fazem crer que a vida e a hegemonia das classes superiores se baseia em valores atemporais. *As relações de poder que dão origem ao viés criam a violência simbólica através da qual as relações de poder da prática pedagógica não são reconhecidas como tal.* (BERNSTEIN, 1996: 242).

É aqui que o currículo se torna, de facto, um instrumento explícito do poder. A própria inovação, nomeadamente a tecnológica, é também ela uma adaptação às estratégias de reprodução social. À maior compreensão e destreza tecnológica corresponde o poder de controlar a informação e daqui resulta o poder de controlar a vida dos outros. Há um modelo mecanicista, estruturado e burocrático que reflecte a nossa cultura e que inspirou o modo como aprendemos e ensinamos. Esse modelo determinou a organização das escolas e cujo poder está codificado na distribuição do conhecimento.

A aparente diluição do currículo clássico que resulta da introdução de inovações serve, apenas, para confirmar que as relações de classe inerentes às diferentes formas curriculares podem assumir uma diversidade de disfarces, mas que a realidade é tão inalterável como as próprias relações de classe. (GOODSON, 2001: 211)

Assim, a divisão social do trabalho e a divisão social do conhecimento organizam-se em função das mesmas tendências de classe social. Há um assentimento e reforço mútuo daquilo a que podemos denominar de destino social. As relações internas integradas no currículo desempenham um papel significativo na definição das suas relações externas. O currículo *é, inequivocamente, uma construção social* (*Idem*, *op. cit.*: 213)

O conhecimento curricular não é neutro. Há interesses sociais incorporados na forma de conhecimento. O currículo secundário académico e tradicional tem marginalizado e subordinado outros currículos existentes. A educação para a mente, portanto, para a racionalização é dirigida a fins e a sua estrutura traz o exercício de controlar. A obscuridade semântica tolerada pelos alunos confere legitimidade à definição social daquilo que merece ser transmitido e por isso mesmo, *o professor tradicional pôde abandonar o arminho e a toga, e ele pode mesmo gostar de descer do*

seu estrado a fim de misturar-se à multidão, mas não pode abdicar da sua protecção última, o uso professoral de uma língua professoral. (BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C., 1982: 123)

O sistema educativo é um projecto histórico-social e portanto, político que mostra o que a sociedade e os interesses nela dominantes esperam dos homens. Esta asfixia tende a desvanecer-se na consciência das pessoas porque a dominação é legitimada pela ideia de crescente produtividade que proporciona aos indivíduos uma vida mais confortável. Parece haver uma impossibilidade *técnica* do homem ser livre e autónomo, capaz de determinar intimamente a sua vida. À racionalização das estruturas sociais corresponde a manutenção da dominação que é subtilmente ocultada. A dominação tanto pode ser repressiva como redentora, isto é, o conhecimento tanto pode exaurir como ampliar o poder do homem.

Mais do que nunca, o homem é impotente perante o seu aparelho político e social que define uma cultura inteira e projecta uma totalidade histórica, um mundo. As possíveis alternativas de comportamento só podem ser obtidas por uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas. *O que o sistema das negociatas mais teme é o homem que se descobre humano e deseja fazer do usufruto de si mesmo o fundamento da sua existência.* (VANEIGEN, 2003:120)

A ciência e, portanto, a educação bem como a técnica cumprem, nos nossos dias, a função de validação da dominação. A despolitização da massa da população deve-se muito ao papel ideológico adoptado pela ciência e pela educação. A subtracção da discussão tem garantido a lealdade da multidão. A evolução do sistema social é determinada pela lógica do progresso técnico e científico que depende do crescimento económico. Assim, a auto compreensão cultural de um mundo social da vida foi substituído pela autocoisificação dos homens onde os fins e a adaptação são a nota de ordem. Ética e moral já não significam interiorização de valores e normas, mas sim condicionamentos estruturados pelas organizações racionais, isto é, por sociedades industriais.

8. Produção social da identidade e da diferença

A força simbólica da tecnocracia assenta no ocultamento da diferença entre acção racional teleológica e interacção. Esta diferença desapareceu da consciência dos homens. A *nova* ideologia, tal como a antiga, serve para impedir a discussão dos fundamentos sociais. Isto significa que a questão da construção da educação e da identidade não se pode furtar à análise da produção social da identidade e da diferença a sociedade estabelece meios para categorizar pessoas e a elas atribuí características tidas como comuns e naturais. A categoria e os atributos que um indivíduo possui correspondem à sua identidade social real: *a categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de identidade social real.* (GOOFMAN, 1988: 12). Um estigma é uma linguagem de relações e não de atributos.

Um atributo que estigma pode confirmar a normalidade de outro, portanto, um estigma em si mesmo não é dignificante ou vergonhoso. Um estigma é uma relação entre um atributo e um estereótipo. Daí que uma construção de uma teoria do estigma, ou de uma ideologia para explicar a inferioridade de alguém tenha por base as diferenças e uma delas é a classe social. O indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças que nós temos. Ele pretende um destino bem-aventurado e uma oportunidade legítima. É o caso do aluno de origem curda residente em Viena de Áustria que considera que o sistema educativo austríaco *o meio pela qual se recusa a igualdade de oportunidades e filtra o diferente para o ensino vocacional.* Por isso mesmo, não se identifica com o país que o recebeu: *não sou austríaco, nem iraquiano. Sou curdo.* (excerto de uma entrevista realizada em Março de 2006).

Desde sempre que a escola secundária tem tido o ensino liceal como referência. Ele é a norma, é a identidade. O ensino profissional é o diferente, é a alteridade, é o desvio. É o "Outro". É o momento do "Nós" e "Eles". A identidade reporta-se aquilo que se é e neste sentido a identidade tem como referência ela mesma. Isto é, ela é autocontida e auto-suficiente. Daqui se poderá deduzir que também a diferença é uma entidade independente. Em ambos os casos, elas simplesmente existem. Mas há uma relação de estreita dependência entre identidade e diferença. Se o mundo fosse homogéneo tudo o que se pudesse dizer sobre a identidade não faria sentido. *Eles não compreendem como o que está em desacordo concorda consigo mesmo (...): há uma conexão de tensões opostas, como no caso do arco e da lira* (HERACLITO citado por KIRK, G.S. e RAVEN, J.E., 1990:195).

A diferença não é um produto derivado da identidade precisamente porque a identidade não é, nem poderia ser a referência. O erro está em tomarmos a identidade como a norma que nos permite avaliar aquilo que não somos. Se assim fosse teríamos identidades *fixas, naturais ou predeterminadas* (TADEU, T. S., 2000: 80). A não essencialidade da identidade mostra-nos que a relação entre identidade e diferença é uma relação social e que a sua definição depende de relações de poder. Neste sentido, a sua definição é antes de mais imposição e disputa. É o momento de incluir e de excluir.

O *Nós* e *Eles* não são meras categorias gramaticais. São os indicadores que afirmam e reafirmam as relações de poder. São os vectores que realizam a hierarquização. É o privilégio de valorizar e classificar grupos. A diferenciação educativa tem tido efeitos subversivos às suas boas intenções: longe de incluir tem servido para assombrar o Outro, a alteridade. *Precisamos de promover, de novo e de forma cada vez mais participada, um enorme esforço de mobilização dos vários actores sociais em prol de uma revalorização social dos ensinos tecnológico e profissional (uma vez que os percursos do ensino geral/liceal se autopromovem pelo estatuto social que consigo transportam).* (AZEVEDO, 1999: 7).

A negligência da diferença e da alteridade tem sido um dos crassos erros na gestão educativa e social. O encontro da equivocidade aniquila a operacionalidade das visões redutoras que erigem sistemas exclusivos para a estruturação social. É urgente uma valorização social do ensino profissional. A qualidade deste ensino será tanto maior quanto mais formos capazes de o dotar de identidade nas escolas secundárias. Não bastam as alterações curriculares. É preciso qualidade e professores que abracem este projecto que não se reduz a *uma estação de tratamento de resíduos, para onde* (…) se *atiram alunos indesejados nas turmas dos cursos gerais/liceais/selectivos*. (Idem, *op. cit.*: 12). Os jovens são excluídos e seleccionados socialmente quando as portas do horizonte de desenvolvimento humano se encontram fechadas e quando o ensino liceal se transfigura numa prisão que recusa novas oportunidades de aprendizagem.

9. Emigração: uma questão de alteridade?

A negligência da diferença e da alteridade tem sido um dos crassos erros na gestão educativa e social. O encontro da equivocidade aniquila a operacionalidade das visões redutoras que erigem sistemas exclusivos para a estruturação social. É sabido que a heterogeneidade se articula numa dinâmica de contraditórios que caracteriza a condição humana.

A incoerência e a exiguidade de um fenómeno não são para ser desprezadas. Elas mostram a falibilidade dos nossos sistemas, das nossas representações. Em última análise: dos nossos *pré-conceitos*. Em geral, não passam de despojos infundamentados, de traços dogmáticos da economia pensante. Na educação realizada encontramos muitas formas de exclusão que na ametropia cega, ora consciente, ora inconsciente, não tem capacidade de reconhecer as ambivalências de uma época. Este é o momento da sociedade multicultural. A globalização não se pode render aos preceitos economicistas e as suas próprias incoerências quotidianas são os espelho de que vivemos *com* e *nos* outros. Em circunstância, num aqui e num agora e é este *hic et nunc* que vai contribuir para determinar quem e o que somos. Como bem viu Aristóteles: *Aquele que é capaz de viver sozinho, ou é um deus ou é uma besta.* (ARISTÓTELES, 1990, L. I, I.12 – II.2,: 13)

Isto significa que a criança ao nascer, seja onde for, está, potencialmente, preparada para as relações sociais. Há pois uma sensibilidade da criança em relação a outrem. A inexistência do *Outro*, do reconhecimento de uma consciência igual ao Eu numa relação de identidade e de alteridade (HEGEL,1998: 113), poderá trazer efeitos nocivos no comportamento futuro da criança precisamente pela ausência de referências.

O carácter essencial, digamos mesmo vital, da relação com outrem desde a mais tenra idade manifesta-se de forma ainda mais acentuada, mas sobretudo mais dramática, pela sua carência. (LEYENS, J.P. e YZERBYT, V., 1998: 17)

O comportamento relacional está perturbado quando, nas relações interpessoais, as crianças mostram carências afectivas e de dois modos podemos reconhecer tais falhas: ou a criança tem uma perpétua sede de afecto, ou constatamos uma apatia e insensibilidade em relações a outrem. Este deficit é, no entanto, reversível desde o nível motor, físico, intelectual e afectivo. Mas Leyens alerta-nos: *embora ainda não se saiba ao certo se este optimismo é aplicável a uma carência grave e precoce.* (Idem, Ibidem)

O próprio processo de socialização implica dinamismo (assimilação) e por outro lado passividade (acomodação). Mas é ele que permite a existência de uma acção com sentido e conjunta na coordenação da identidade e da alteridade. Neste interaccionismo que se baseia *num conjunto de "imagens radicais" que alimentam os seguintes temas: sociedades ou grupos humanos, interacção social, o ser humano como agente, os actos humanos e a interconexão das linhas de acção*. (LOPES, 2001:95)

É na relação com outrem que nos educamos, que nos transformamos e que descobrimos em nós a nossa humanidade. Aliás, é pela ligação que encontramos a independência, a verdadeira autonomia. São nas relações com os outros que coincidimos connosco e este sistema de relações interpessoais é-nos dado, ou antes, acontece na experiência quotidiana.

Certamente devido à nossa experiência quotidiana, é mais fácil ilustrar a necessidade de outrem no adulto, do que no recém-nascido. É um facto que, em alguns graus diferentes, não podemos dispensar a presença de outrem. Isto é válido mesmo no caso dos eremitas, que fizeram o voto de se afastar dos seus semelhantes. As perturbações causadas pela solidão foram, de resto, de tal forma reconhecidas que existe um termo técnico, a acédia, para caracterizar esta nostalgia das relações sociais. Mas aqueles que ultrapassam este estágio nunca conseguirão abstrair-se totalmente dos outros: embora solitários, têm de permanecer solidários com a humanidade. (LEYENS, J. P. e YZERBYT, V., 1999: 23)

No entanto, nesta necessidade de outrem seleccionamos esta mesma presença e dela temos necessidade de nos distinguirmos. Também é certo, que tal como quem fica privado de excitantes sensoriais, a privação de percepções sociais poderá implicar que aquele que foi privado se deixe influenciar mais facilmente por outro. Mas nada nos incomoda mais do que ser cópia de alguém. A semelhança é bem vinda, mas a originalidade é essencial. Sentirmo-nos únicos, singulares e insubstituíveis é fundamental para a nossa *sanidade mental*. Assim, há que evitar na complexa teia de relações entre docente/discente que a imitação e o conformismo sejam fomentados (em especial pelos primeiros) possibilitando assim uma crescente e significativa formação de carácter, o *êthos* grego, ou aquilo que habitualmente denominámos de personalidade.

A palavra personalidade, *persona*, remete para a ideia de pessoa. Pessoa é a estrutura que subjaz ao conjunto de características de cada um. É ela que nos torna únicos, singulares, com uma vivência

irrepetível. Mas *persona* também significa, a intensificação do som na concavidade da máscara usada nas representações dos teatros gregos[3]. Neste sentido a máscara não só oculta a face, como oculta a própria personalidade individual porque vê-se, na vida e no teatro, a representar várias personagens. É a despersonalização humana. O homem representa não um, mas vários papéis para o mundo.

A ideia de pessoa implica a sua compreensão em três domínios essenciais: *moral* – ser individual que participa na sociedade intelectualmente e moralmente - é a consciência de si que distingue e determina valores; *física* – em que o corpo é a manifestação da pessoa moral; e *jurídica* - onde lhe são reconhecidos direitos e deveres pela lei.

Pessoa designa um indivíduo concreto que se constrói em termos de personalidade. Assim, a personalidade será o conjunto de esquemas que organizam o comportamento do indivíduo. O dinamismo deste processo possibilita a unidade integrativa do homem, quer dizer, uma identidade.

Às diferenças de personalidade denominamos de traços de personalidade. Tais padrões de personalidade encaminham a afirmação da consistência dos comportamentos, tanto a nível temporal como espacial. Ora, a noção de situacionismo mostra que um determinado comportamento é grandemente determinado pelas características da situação e não tanto pelos traços das pessoas. Assim a circunstância é determinante na acção. Isto não significa inexistência de diferenças individuais e de aptidões cognitivas. Aliás são elas que vão determinar as próprias situações.

É a interacção entre a pessoa e a situação que vai determinar o comportamento. Claro que ocorre uma constância de personalidade. No entanto, esta não permanece inalterada, isto é, pode ser atenuada e modificada pelas exigências das situações.

A sociabilidade pressupõe uma identidade pessoal e pertença, portanto, social. A ideia de pertença implica mudar, instaurar, reforçar ou modificar atitudes. A atitude é uma predisposição que requer aprendizagem para responder a pessoas, situações ou coisas. Tal responso pode ser positivo ou negativo. Impassível de neutralidade, a atitude alimenta-se fortemente da emoção. Aqui devemos distinguir os actos da vontade dos actos biológicos. Respirar é algo que me acontece (facto), agredir alguém é algo que eu faço (acto valorativo). Destes últimos não pode acontecer neutralidade. Neles, actos valorativos, está presente uma intenção e naturalmente uma emoção.

A atitude é uma potencialidade comportamental que engloba conhecimento, valores e instrumentalidade. A importância da atitude é que é ela que permite modificar o comportamento precisamente porque ela é uma tendência para...

A mudança de direcção implica a formulação de uma intenção comportamental. Muitas são as preocupações normativas, isto é, as ideias, atitudes e acções das pessoas que nos rodeiam. As regras

[3] Refere-se à tragédia/ comédia gregas (séc. VI a.C.) em que o poema dramático é representado quer sob a forma de exigência normativa para a comunidade, quer como expressão pessoal do indivíduo. Por isso a tragédia assume uma responsabilidade educadora.

e normas prescritas são referências avaliativas no que concerne aos comportamentos. Delas depende a repreensão ou a permissão. A norma reduz, na interacção social, a confusão e a ambiguidade.

A modelagem é eficaz na educação para a norma. A aquisição de um determinado comportamento pode ser concebida por imitação, sendo neste processo indispensável o papel da atenção e da memória. No momento do desempenho o comportamento é produzido espontaneamente. Para quem acredita que um professor é um *modelo* este tipo de ensino é o mais acertado. O valor da semelhança entre modelo e observador torna-se crucial. São muitas as vezes em que os outros são usados como exemplos. Muitas vezes o melhor amigo do *pior* aluno da turma é incluído no mesmo mal.

A formação das normas evidencia que em situações equívocas se engendra paridade de comportamentos. Norma e modelo são quase sinónimos já que tanto as regras como os esquemas de comportamento são amplamente abraçados tanto numa microcultura (grupo), como numa macrocultura (sociedade). No entanto no que diz respeito aos costumes a evidência normativa destes é menos clara.

O controlo social[4] assume a feição de prescrições (obrigações e deveres), de embargos (tabus, impedimentos) ou de recomendações onde a tolerância é, de algum modo, existente. Neste sentido a institucionalização e a garantia normativa são parcialmente deixadas a cargo do aparelho repressivo, isto é, a sanção assume explicitamente o seu carácter punitivo. A outra parte é deixada ao carácter punitivo ou gratificante da moral. Quanto maior for a importância do modelo para os membros do grupo menor será a tolerância a quem detenha comportamentos desviantes, ou melhor, fora da norma. E é aqui que entra o conceito de função. Esta é prescrita por normas que indicam os comportamentos próprios de cada pessoa que age no grupo. Tais comportamentos fazem-se valer do estatuto[5] e da função[6] que foram prescritos ao indivíduo.

A complexidade, fragilidade e diversão de normas de função actuais (e em especial na sala de aula) devem-se à própria diferenciação e diversificação social. O conjunto destas normas constitui-se como um sistema de referências comum que não só unifica comportamentos e atitudes, como reduz incertezas, diferenças e conflitos. Comportamentos e pensamentos comuns asseguram a complementaridade de conduta de uns para com os outros num todo colectivo. Neste sentido a

[4] **O CONTROLO SOCIAL** é uma forma de **SOCIALIZAÇÃO** em que a pressão realizada pelo grupo visa a adaptação do comportamento individual às suas próprias normas. A interiorização de valores e normas sociais são a estrutura de uma cultura e neste sentido vimos aqui o sistema relacional entre os membros do grupo.

[5] Conjunto de atributos ligados à posição de um indivíduo num sistema social. Comportamento que legitimamente um indivíduo pode esperar dos outros elementos do grupo a que pertence.

[6] Tipo de comportamento em função dos esquemas sociais e culturais do grupo. Também é o modo de resposta à expectativa dos outros.

coesão é reforçada, mas a interacção no interior do grupo menos ousada. Por consequência, menos criativa.

Daqui decorre a submissão do indivíduo, muitas vezes a preconceitos; ele inclina-se para as soluções tácitas. A ciência aqui teve o seu domínio quando erigia hinos de glória aos seus princípios *absolutamente verdadeiros*. Não é por acaso que quanto menor for o número de participantes numa discussão mais fácil é levá-los ao consenso, ao acordo. O consenso caracteriza-se por ser uma escolha. É o horror ao erro. À dúvida. Assim o diferente fica neutralizado. É hábito (recorremos à nossa experiência) verificar nos conselhos (turma, pedagógicos, etc.) acordo sem crítica reflexiva. Inclusive a consensos sem argumentos. Tende a ser mais verdadeiro aquilo que reúne o maior número de ideias e convicções comuns. Um horizonte de possibilidades, de pontos de vista implica que a decisão seja tomada de forma liberta e consciente, quer dizer, sem preconceitos e sem a abominação à subjectividade. A supervisão deve assegurar-se disto.

Por outro lado, a convergência alimenta a confiança. Mas esta confiança assenta na discussão, nunca na obrigação de adesões comuns a serem mantidas. Se a disposição para o consenso é inerente ao grupo, a renovação também. São os laços que permitem a própria moral. Mas nem sempre o conhecimento e a análise participam na convergência. O próprio desacordo, em vez de fomentar a discussão e o exame, encontra um traço comum que possibilita a união dos divergentes. É o momento do compromisso. A renúncia a uma parte da individualidade e o sacrifício de fragmentos pessoais não só são partilhados, como são um meio para atingir um fim: esmagar os extremos. Fica assegurada a moderação ao invés da arbitrariedade individual. O esforço individual para a aproximação opinativa possibilita a norma que nos aproxima da realidade, mesmo que esta esteja/seja ausente.

Os indivíduos convergem para uma norma de compromisso, mesmo em coisas simples como olhar para um ponto luminoso do tamanho de uma cabeça de alfinete, numa sala totalmente às escuras, onde ninguém pode localizar com rigor a luz na medida em que não existe qualquer ponto de referência. (MOSCOVICI, S. e DOISE, W., 1991: 13)

Em termos individuais a norma é fonte de confiança interpessoal, isto é, ela é tida como uma exigência comum. Outras vezes podemos observar que a determinação do indivíduo é feita, não pelas características individuais, nem pelo seu passado interindividual, mas pelos grupos ou categorias sociais a que pertence. Note-se o perigo de uma avaliação mal feita. Particularmente os alunos emigrantes ao serem rotulados perdem a possibilidade do sucesso. Quanto mais próximo o indivíduo está do extremo intergrupo mais os outros são percebidos como uma massa informe, não diferenciada e são definidos não pela sua individualidade mas pela pertença aos seus grupos. Este género de estereotipia pode ir muito longe quando o desaparecimento do indivíduo acontece perante

a assunção da interpermutabilidade. A História da humanidade está coberta de exemplos[7]. O ensino também.

A função desempenhada caracteriza-se por estar devidamente prescrita e porque num sistema de relações sociais ela sabe qual a posição a assumir. As funções institucionais (posições e modelos da sociedade global) tendem a se confundir e até a criar contendas com as funções funcionais, isto é, funções dadas no interior de um grupo ou de organizações onde o indivíduo age segundo a sua posição e a dos outros. Os modelos são guias de comportamento e de pensamento. Mas também a norma pode ser constrangedora e aqui temos os comportamentos anómicos tolerados (que promovem a reforma) e não tolerados (passíveis de processo jurídico, como sejam os crimes).

Eu pergunto-me se será sempre assim na vida:
as pessoas obrigadas a viver juntas durante muito tempo
acabam por ter conflitos.
Ou temos nós pouca sorte neste caso especial?
A maioria dos homens será na verdade egoísta e mesquinha? (...)
A guerra ainda não acabou, e as nossas disputas,
a fome de ar e de liberdade continuam. (...)
Mas as pessoas razoáveis - e julgo que somos pessoas razoáveis -
devem fazer os possíveis para conviver
com toda a espécie de gente.(FRANK, s/d: 191 e 193)

A adopção das normas, em geral, efectua-se de forma inconsciente. Ocorre o alheamento da deliberação e da avaliação. Quando as normas de função se convertem em normas comuns estamos perante uma estrutura de grupo em situação colectiva. Daqui emergem estruturas hierárquicas e, consequentemente, de liderança. O domínio de um ponto de vista é reforçado pela não-equivocidade da situação, do carácter público de expressão individual, do grau de consenso precedente e do crédito da fonte de influência. Mas quanto menos as pessoas participam, menos o consenso é legítimo. A democracia tem este conforto: é nela que mais ausente está a confiança.

Os dissidentes são calados, ora por inépcia, ora por falta de meios. É assim que desconsideramos informações, alternativas e variabilidade. Seja por dedicação ou por carreirismo as discordâncias emergentes são calcadas pela cumplicidade do consenso. O pensamento grupal substituiu o pensamento crítico. O perigo do consenso extremo torna o próprio indivíduo mais extremista na sua conduta pessoal. Imagine-se que há uma desaprovação extrema e consensual do comportamento do aluno X pelo conselho de turma Y. O mais provável é que o prof. Z venha a ter uma visão ainda mais extremista do aluno X após a resolução do conselho de turma Y. Os processos disciplinares são disso prova. Assim não se julgue excepção o consenso extremo. Ele é a norma. Ocorre que a

[7] Apartheid, ou a perseguição aos judeus na II GM, ou aos palestinianos nos tempos mais recentes.

moderação da discussão faz extremar as posições individuais. Também o conformismo e a indiferença leva a decisões abusivas. É a tendência a simplificar o que não é simples.*Por isso digamos: a razão e a desrazão são as coisas do mundo melhor distribuídas; o bom senso e o mau senso são as coisas do mundo melhor distribuídas.* (MORIN, 1996: 34)

O consenso confunde-se com verdade. Só a racionalidade do diálogo, o recurso do saber e da experiência podem legitimar o acordo. A resistência à norma assinala a inovação, a criatividade e libertação. A discórdia é um esteio precioso de mudança. Mas a adversidade deve fazer progredir a reflexão, alterar atitudes e regras enraizadas, inovar costumes e ideias. Não é isto que pretende o ensino não-directivo ainda por realizar? As incertezas e tensões podem ser transformadas sem se despedaçar os laços sociais. É pela educação que evitamos os extremos.

O indivíduo pode suprimir ou inovar o modelo. É a assimetria fundamental entre a função estandardizada e a tomada da função que depende das atitudes próprias do indivíduo, da sua vivência e dos seus modelos. Daí que a expressão dionisíaca de personagem esteja comprometida com as exigências sociais. *A vida é só sombra que caminha, um pobre actor que se pavoneia e se agita no palco durante uma hora e, depois, ninguém mais ouve. É um conto contado por um idiota, cheio de som e fúria, significando nada.* (SHAKESPEARE, 1994: 360)

Há no conceito de personagem uma função estereotipada, de conformidade a um modelo e a um grupo expectante. Uma máscara que se compromete sem ter que cumprir, que manipula e forja. Um abrigo que se isola dentro de si mesmo e um querer ser que se torna função compensadora entre o vivido e o pensado.É pelo compromisso que a realidade se torna comum. A vida social abona a uniformidade; a vida pessoal a diferença e o desvio.

Lemaine dirá que "a procura de singularidade social ou de originalidade social constitui um dos componentes importantes do modo de pertencer aos outros". Pela nossa parte, afirmaremos, de forma mais radical, que ser social é ter identidade pessoal através de uma pertença a um grupo de referência[8]*. A identidade, aliás, só pode conceber-se através dessa pertença*[9]*; com efeito, como poderíamos estabelecer a nossa singularidade senão através da comparação com outros?* (LEYENS, 1985: 27)

Ora, como singularizar-se nesta massa social que cada vez mais assume uma uniformidade descabida caída num niilismo de uma *sociedade espectáculo*? Curiosamente encontramos em Leyens a ideia de efeito *PIP*, *Primus Inter Pares*. É aqui que colidimos com o desejo de

[8] **Grupo de referência** – é aquele com o qual os indivíduos se tentam identificar, de uma maneira consciente, orientando as suas condutas e valores em relação a esse grupo a que, efectivamente, não pertencem (ex. grupo de professores, note-se a influência referencial dos actores de cinema, músicos, etc.).

[9] **Grupo de pertença** – é aquele a que o indivíduo pertence e com o qual se identifica, efectivamente, tendendo a privilegiar os seus membros relativamente aos membros de outros grupos (ex. família, turma, bando, grupo religioso, etc.)

singularidade. Mas esta acentuação de identidade não é neutra. Ela depende das situações e das influências culturais e traz consigo uma busca de gregarismo que nos leva a reconhecer que o comportamento de associação não é indiscriminado. Assim, o infortúnio busca uma companhia desafortunada e, colocados numa situação ansiógena, os sujeitos escolherão a solução do grupo, desde que todos os membros partilhem da mesma sorte. Maior será o elo ansiedade-associação quando os sujeitos são avisados, durante a sua espera em grupo, que não poderão comunicar entre si, ou pelo menos não poderão falar da experiência.

O sujeito mais gregário é aquele que recebe vagas informações acerca das suas reacções emotivas e por consequência a informação quanto aos sentimentos experimentados e esperados provoca essa necessidade de comparação social. Daqui decorre o, já citado, desejo de associação com referentes sociais.

A complexidade do fenómeno relacional, e é aqui que devemos estar atentos a todos aqueles sobre quem temos responsabilidades (não somente instrutivas, como formativas, humanas, valorativas, etc.) que numa escola escolhem o grupo A ao invés do B, mostra a influência do outro que no decurso da aprendizagem, ou do trabalho pedagógico altera o comportamento do par. Não se limitando esta alteração comportamental unicamente ao aluno, mas estendendo-se também ao professor (quem não se recorda a primeira vez que, numa sala de uma qualquer escola, teve de enfrentar cerca trinta olhares curiosos?). O que se sabe é que a interacção entre o Eu e o Outro pode constituir uma influência benéfica.

A este fenómeno denominamos por *Facilitação Social* (LEYENS, J.P. e YZERBYT, V., 1999: 33). Ora, dentro da *facilitação social* podemos observar dois tipos de efeitos: os e*feitos de audiência* (afectação dos espectadores passivos sobre a *perfomance* de um indivíduo que desempenha uma tarefa) e os *efeitos de coacção* (que consiste em que a produção de um indivíduo que efectua uma determinada tarefa é influenciada pelo facto de outras pessoas, junto dele, realizarem o mesmo trabalho). É necessário estar atento quando numa sala de aula levamos a cabo um trabalho sob o efeito de coacção (que é controlado, neste caso, pelo professor) porque poderá decorrer desta situação o fenómeno da rivalidade. Inclusive nas situações de coacção o número de refutações é mais significativo do que em estado de solidão, mas a sua qualidade desce significativamente. Isto poderá ser observável, concretamente, numa aula de filosofia (de onde se retirou esta experiência).

Casos existem de alunos que em situação de confronto verbal perante uma turma expressam-se de formas infantis e quase irrisórias e que em situação *dialógica* (particular) mostram uma grande maturidade não só cognitiva como pessoal, sendo as suas intervenções muitas vezes quase antagónicas com as que se realizam dentro de uma sala de aula.

A facilitação social será negativa no início da aprendizagem quando ainda não há domínio das respostas certas e será positiva perante o desempenho (respostas certas). Neste sentido, a facilitação

pode de algum modo degenerar em *deterioração social.* (Idem, op. cit.: 18). *Eis, portanto, que a facilitação social pode, não obstante o seu nome, deteriorar a produção de alguém em vez de a melhorar!* (Idem, op. cit.: 36)

Ou seja, a facilitação social transforma-se numa competição de respostas. Se a resposta dominante for a correcta haverá um efeito positivo da facilitação social. Se pelo contrário, for falsa o efeito será negativo. Isto implica que quem melhor dominar a tarefa esteja em situação privilegiada porque se a aquisição de conhecimentos for insuficiente não se poderá falar de facilitação social. Neste sentido, tanto a audiência como a coacção prejudicam a aquisição (não há ainda aptidão no sujeito) e favorecem a *perfomance*. Trata-se portanto, não tanto da presença do Outro, mas da possibilidade do Outro avaliar. Note-se que não é a presença de outrem a responsável pela facilitação social, mas sim as *antecipações positivas ou negativas de que ela seria eventualmente portadora* (Idem, op. cit.: 42). Neste sentido, temos que admitir que a própria facilitação social não é inata mas aprendida.

10. Administração educacional: princípios para uma inclusão da diversidade.

Das escolas emergem constantes factos, estereótipos, situações problemáticas e dignas de multiplicação contextual, como também, múltiplas realidades que na perspectiva de uma abordagem ecológico-sistémica afectará positiva ou negativamente os restantes cosmos da sociedade, do meio envolvente a essas *arenas políticas*, a esses *lugares de memórias a inventar e a renovar*. Desse *brainstorming* de conjunturas educacionais, urge avaliar o ponto de vista dos seus actores, o conceito de Identidade Escolar correlacionando-o com três dimensões: Estrutura e Clima da Escola e Projecto Educativo.

A Escola, microcosmo social, subsiste entre um meio interno massificado e caracterizado pelas heterogeneidades dos seus sujeitos activos e entre o meio externo envolvente, caracterizado pela concepção de optimização e eficiência dos seus participantes. Desta forma, até que ponto, a Sociologia da Educação de E. Durkheim não deixa de ter algum significado nos dias de hoje: *Para Durkheim, a sociedade só sobrevive se existir entre os seus membros um grau suficiente de homogeneidade: a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando na criança, desde o princípio, as semelhanças essenciais exigidas pela vida activa.* (PINTO, 1995).

Apesar de ser a Heterogeneidade, a peça principal na caracterização da massificação escolar, a educação não deixa de ser *(...) um assunto eminentemente social, tanto pelas suas origens como pelas suas funções.* (PINTO, 1985).

A racionalidade económica e o princípio do *one best way* (TAYLOR, 1982) permanecem profundamente enraizados nas ideologias organizativas contemporâneas. Portanto, os programas de reforma, tomando a iniciativa privada como modelo, forçarão a administração pública a uma gestão

racional, perspectivando-a como um serviço dirigido aos cidadãos enquanto clientes e consumidores. *O ensino em massa foi a máquina engenhosa criada pelo industrialismo para arranjar o género de adultos de que precisava.* (TOFFLER, 2001: 393). Hoje é imperativo chamar aos debates educativos uma componente humana, quase que esquecida. Contudo, há que ter em atenção que a escola, enquanto *território local pode não passar de uma peça local da política centralizada*. (PACHECO, 2000: 100). Hoje, a heterogeneidade cultural no contexto escolar é reforçada. A probabilidade de cruzamento de culturas no espaço educativo é crescente e tal facto tem de ser tido em consideração no acto de ensinar, aprender, educar e agir.

Neste emaranhado de problematizações e soluções dramaticamente racionalizáveis, a Escola busca incessantemente uma via portadora de uma política educativa sistémica que a possa enquadrar no mundo, não somente como uma etapa mas como uma base prioritária de existência ao longo da vida de todos os indivíduos de uma população. Para isso, é necessária uma mudança urgente de mentalidade para que as sociedades possam convergir em tarefas e resultados.

A transitoriedade é uma nova «temporalidade» na vida de todos os dias e origina um sentimento de impermanência, diz-nos Toffler na sua obra *Choque do Futuro* (2001: 49).

No entanto, sujeitar-se a mudanças foi e será sempre um facto histórico, sincrónico ou diacrónico, do Homem que, tentando superar-se, ambiciona chegar a um topo de inovação tecnológica, ideológica, cientifica e emocionalmente bem concebido, que por si só, transforma-se num patamar nunca finito de conquista, dado que, a recontextualização de todos os sectores da sociedade, quer objectivos (orgânica estrutural de uma sociedade), quer subjectivos (ideologia, cultura) estão em constante mutação.

Numa mega análise, onde as implicações muito em voga da Globalização e da Europeização (estratégias de convergência) dominam as agendas políticas e educativas, a escola, mediadora educativa do Estado (mesoanálise) tem de reorganizar-se curricularmente com o intuito de integrar novos modelos de aprendizagem para que os aspectos pedagógicos possam, do mesmo modo que acompanham o avanço da sociedade da informação, inovar nos métodos, nos modelos e nas técnicas que a equipa docente e não docente incorpora para promover o bem-estar escolar, factor incontornável para o combate ao abandono escolar.

A Escola é de facto marcada por um vasto campo de heterogeneidades que se preconizam desde a personalidade de cada aluno até ao meio envolvente a estes *lugares de memórias e recordações*. Várias são as situações que dentro e fora da escola emergem e que fazem dela um autêntico palco de vivências antagónicas que têm de ser enquadradas em critérios de convergência (*benchmarks*). A *recontextualização da educação* (ANTUNES, 2000, p. 112) deve, conscientemente, apelar a um repensar do acto educativo e pedagógico nos seus demais diversos sentidos, cultivando a

necessidade de acção e de renovação pedagógica, sempre no limiar de um modelo verdadeiramente inclusivo e de valorização máxima da condição humana. (MORIN, 2002)

"Verifiquei que não há nada mais fácil para aceitar verdadeiramente uma pessoa e os seus sentimentos do que compreendê-la. (...) Qualquer pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa só pode construir uma ponte para comunicar com outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. Descobri que é quando posso aceitar as atitudes e as crenças que a constituem como elementos integrantes reais e vitais, que eu posso ajudá-la a tornar-se pessoa: e julgo que há nisto um grande valor" proferiu Carl Rogers no livro *Tornar-se pessoa* (1985).

Substituamos o conceito de pessoa, pelo conceito de escola para que possamos ter uma visão clara do papel do eu na reconfiguração tendencialmente perfeccionista da Educação. O desafio explícito de aceitar o outro, enquadra-se consubstancialmente nos percursos e objectivos da escola e da educação multicultural.

Não será este um dos desafios dos agentes educativos face à Educação e à Escola, enquanto estrutura física de um berço de ideologias? *(...) a educação é uma constante busca por caminhos ainda a explorar e que precisam de directrizes claras*, como refere Gimeno Sacristán (2000, p. 49).

O segredo não residirá no saber aceitar as dinâmicas inerentes ao contexto educativo de forma assertiva e congruente, numa construção de pontes fortificantes e apelativas a uma relação pedagógica cada vez mais saudável? Cabe a cada um de nós fazer uma reflexão-acção.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio e a nível regional o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M de 31 de Janeiro alterado pelo Decreto Legislativo Regional 21/2006/M de 21 de Junho que estabelecem o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos animam os discursos educacionais no acto "singelo" de apregoarem uma autonomia no quadro de uma gestão descentralizada. Como que fantoches de uma administração claramente centralizada a escola emana nas suas práticas o que a ideologia do topo decreta. Inúmeras são as vezes em que as práticas locais chocam com as directrizes nacionais. As especificidades identitárias de cada espaço educativo não se coadunam com a lógica da globalização. A Estrutura enquanto um *modo deliberado de estabelecer as relações entre os membros da organização* (ALVES, 2003, p. 27 cit. PAISEY, 1981) e o Clima de Escola *como uma série de atributos que são apercebidos relativamente à instituição e que podem ser induzidos pelo modo como a escola age (conscientemente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e em relação à sociedade* (ALVES, 2003, p. 51 cit. BRUNET, 1988) tornam-se como que disjuntos. É premente a construção de uma estrutura inclusiva na senda de uma escola que se quer também ela inclusiva culturalmente.

O Clima de Escola é um meio de cultura da reflexão onde os profissionais agem, reflectem e avaliam o processo de ensino/aprendizagem. As dinâmicas que se criam no interior da Escola são influenciadas não só pelo conjunto atitudinal dos actores internos (professores, funcionários, alunos), como também, pelas influências ideológicas e quiçá demagógicas dos administradores educativos. Pela mais recente alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto) no seu capítulo VI referente à Administração do Sistema Educativo no artigo 46º, conceitos como democraticidade e participação, envolvendo em graus variados a comunidade escolar, a comunidade envolvente, a família, as autarquias e outros agentes de desenvolvimento local, ganham, uma vez mais, terreno teórico numa mitigada acção prática.

Neste patamar deficitário de autonomia dança uma infra-estrutura escolar cujo poder de "tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados" (In Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, artigo 3.º, 1), nos termos do Regime Jurídico de Autonomia das Escolas (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro) carecem de uma territorialização concreta e de um aperfeiçoamento do processo e do debate reformista que possibilite a vivência de práticas descentralizadas.

(...) é possível um projecto educativo numa organização onde será difícil reconhecer uma totalidade de elementos solidários em interacção? (ALVES, 2003: 71).

Tendo por base a tipologia de Climas Escolares referenciados por Nóvoa (1990: 77-78) os discursos e os recentes ajuntamentos de opiniões desfavoráveis às recentes transformações no Estatuto da Carreira Docente e ao sempre omnipresente desejo de descentralização e autonomia das escolas, o Clima assume-se transversal na categorização proposta, isto é, *autoritário* pela concentração do poder no nível institucional (formulação de políticas educativas, definição do projecto); *paternalista* pela descrença das capacidades criadoras e participativas dos diversos membros da organização; *consultivo*, pelos escassos momentos de lucidez colegial onde há uma imbricação clara dos actores nos processos e dinâmicas de participação e partilha de ideias e *participativo* onde as funções das estruturas directivas são, essencialmente, de coordenação e de regulação, havendo espaço para uma clara cultura organizacional que permite um diálogo aberto e capaz de conduta e avaliação dos processos escolares e de ensino/aprendizagem.

As múltiplas realidades socioeducativas que são as escolas traçadas pela heterogeneidade de actores, finalidades, funções, contextos, espaços e tecnologias hão-de fazer emergir tipos diversos de clima e até, dentro da mesma organização, os vários actores percepcionarão, de modos desiguais, o significado das normas, dos valores e, particularmente das práticas. (cf. Carvalho, 1991).

A organização escolar assume-se segundo uma perspectiva burocrática onde *a escola é* [descrita como] *uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das*

tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos (...), pela impessoalidade das relações (...) [e] *pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos* (ALVES, 2003, p. 14-15) que conduzem a uma perda de identidade e a um ruptura com o potencial do meio envolvente. Clarifica-se, neste prisma a necessidade premente de a Escola questionar-se sobre o seu papel, a sua função na sociedade e a essência das suas práticas numa cultura em mudança. É urgente fazer da autoavaliação uma prática regular constante nas nossas escolas. Não fiquemos à espera do "erro" para que possamos aprender com ele. É urgente prevenir. Não remediar. É imperativo avaliar os processos.

O Projecto Educativo enquanto um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas contextualiza-se como "o documento que consagra a orientação educativa da escola. Elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa." (In Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, 2a). Mitificado, o Projecto deambula na Escola de forma desconectada do real educativo operacionalizando um Decreto e tipificando realidades escolares que são desconexas do verdadeiro sentido ecológico que a escola abarca. Tal facto poderá ser agudizado se questionarmos junto das escolas o índice de participação dos docentes em processos de investigação-acção. A investigação-acção torna-se numa ferramenta essencial para a compreensão do público-alvo da escola no sentido de compreendendo as suas interacções e sentidos identitários, albergar no quotidiano educativo espaço para a inclusão das diferenças culturais, étnicas e raciais.

É pela investigação-acção que um Projecto Educativo assumir-se-á congruente com o meio inter e intra escola, enquanto resposta aos problemas da comunidade escolar. Exige-se, num universo cada vez mais competitivo e adepto de um *darwinismo* social implacável, que o questionamento das ideias e acções seja praticado. A avaliação dos processos escolares, das dinâmicas internas e consequentes relações com o meio é imprescindível.

A questão do eclipse identitário no microcosmo social surge nesta ambiguidade de tarefas: por um lado o respeito absoluto por normativos nacionais e/ou regionais numa linhagem centralizada de proposições, por outro um deficit de acção incapaz de gerir os conflitos internos, próprios de uma arena política (COSTA, 1996) que num jogo de confronto de heterogeneidades gera contendas de interesses. Parafraseando João Formosinho com o conceito de *currículo pronto-a-vestir de tamanho único* (1992) a Escola enquanto organização debilmente territorializada expressa uma Identidade Eclipse que não é congruente com o ser-se Escola naquele Meio e que é Imagem do que um modelo centralizado quer concentrado quer desconcentrado da administração educacional prospectiva. A identidade longe de ser uma estrutura ou um facto, é um processo e como tal, é dinâmico, flexível e inacabado. Se o Projecto é um processo por conter em si estas dimensões, faz da Identidade e do

Projecto uma simbiose que degenera se ambas as partes não compreenderem o Passado, não aceitarem o Presente e não forem capazes de prospectivar.

A Escola constrói a sua identidade no conjunto das suas acções quotidianas, no conjunto das suas relações internas e externas, na sua capacidade de introspecção e consequente aprendizagem com o erro. Como recorda Nóvoa, *a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos (...)* (1992: 16) que se personificam no choque de interesses e poderes inerentes à heterogeneidade populacional da Escola.

É preponderante descobrir a escola. *Não inventes o que podes descobrir*, diz-nos Howard Becker (WALSH et al, 2003: 9). É imprescindível conceber essa descoberta como pilar base da investigação educativa numa abordagem cada vez mais sistémica e dinâmica de correlação entre teoria e prática. Fomentar uma análise etnográfica despertando para a importância do fazer descobertas contextualizadas. Não nos esqueçamos nunca que a escola situa-se histórica, social e culturalmente e que o seu sentido identitário congratula-se de nascer, desta correlação significativa de experiências.

É preponderando descobrir o contexto, mais especificamente o contexto Escola, definindo-o como *um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico (...)* [enquanto] *elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é um mundo apreendido através da interacção (...). O contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a actividade humana. É uma unidade de cultura.* (WALSH et al., 2003: 25 citando WENTWORTH, in COLE, 1996).

As questões relacionadas com a aprendizagem do contexto ganham um novo enfoque ao relacionarmos com a educação multicultural. A análise macro do tecido social e a consequente correlação, por vezes imposta, na análise micro do tecido escolar forçam a incorporar na acção educativa e nas dinâmicas e processos escolares estratégias de convergência de teor globalizante e europeizante que possam ser mais inclusivas num espaço marcadamente multicultural. A temática da imigração reaviva o debate em torno das questões educativas uma vez que, deixamos de educar somente para o local, para o regional e para um todo nacional, como também a abertura de fronteiras apela a uma aprendizagem para o que está além de um ideologia, estrutura e clima organizacional educativo, tipicamente português.

Se a escola não se adaptar pedagogicamente e curricularmente na definição de políticas educativas multiculturais, certamente o currículo oculto encarregar-se-á de tal estruturação informal e nesse campo, bem sabemos, o quão é difícil intervir.

Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o apreendido e os braços prontos para o

aplicar. Tudo fala na escola. Faz falta saber ouvir e saber analisar o que se ouviu (SANTOS GUERRA, 2001: 12). Torna-se preponderante o criar espaços favoráveis ao diálogo. Ao diálogo não promíscuo que possibilite alimentar uma dimensão de aprendizagens partilhadas entre os actores educativos dentro da Escola e os actores educativos, por inerência, que se situam fora dela.

O objectivo é fazer com que, de facto, a comunidade educativa tenha voz na construção dos processos identitários da Escola. No entanto, é sabido que para se produzir diálogo é necessário que as estruturas organizacionais o tornem possível, uma vez que, o diálogo ao gerar agitação e um debate mais vigoroso é facilmente sucumbido pelo sempre alerta modelo de administração centralizado quer concentrado quer desconcentrado do sistema educativo português, pois nestes segmentos o discurso autonómico é uma mera utopia, um mero discurso teórico que sorrateiramente alimenta o sonho, mas condena a realidade.

Questiona-se neste ambiente ambíguo a construção do conceito de Identidade Escolar. *A identidade da escola é marcada por uma forma de entender a realidade, por uma teoria em acção e pela aplicação de um paradigma.* (SANTOS GUERRA, 2001: 29).

A escola, enquanto organização, cria uma cultura própria que transmite normas, crenças, valores e mitos que disciplinam o comportamento dos seus membros, numa base ideológica que é estatal. Esse processo de socialização na escola condiciona as suas estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as relações. Falar-se-ia de uma subsistema oculto no interior da Escola. Ficamos confrontados com uma Identidade Imposta, fruto de uma ideologia estatal, dominante e elitista na gestão, por exemplo, das preposições de igualdade de acesso e de oportunidades e uma Identidade de Sobrevivência emanada pelos resquícios de autonomia, muitos vezes, subaproveitada na construção do Projecto Educativo de Escola e na dinamização do Plano Anual de Escola. Urge fomentar a construção de uma Identidade Sistémica que abrace a tríade Política – Escola – Comunidade. Esta tríade transcende a um quarto patamar, o da Globalização, à abertura das fronteiras do país e da comunidade e consequentemente da escola.

É incompreensível os actores educativos serem agentes do nada, numa gestão toda ela amorfa, inconsequente e condenável, indagando sobre um poder e uma responsabilidade que julgam estar encerrados numa realidade exógena, trans-escola. A fraca co-responsabilização quer no processo de ensino/aprendizagem quer na idealista participação contínua no debate da administração educacional gera um débil índice de parceria escola-meio-política. Alimentado o utopia ficamos então, pela vulnerabilidade de uma realidade que premeia o motor da mudança da escola num cosmos de desresponsabilização interna e que se personifica nos discursos de uma preguiça institucional como: *Eles sabem* ou *Eles informam-nos.* (SANTOS GUERRA, 2001).

Quando o conselho executivo ou o director, em detrimento de interrogar as práticas realizadas na escola, procura justificá-las, defendê-las e elogiá-las, é provável que se defenda das críticas e evite a

reflexão. *Repetir as abordagens e reproduzir os comportamentos constituirá a preocupação máxima* (SANTOS GUERRA, 2001: 79) e a avaliação dos modelos e técnicas geradores das suas práticas são subjugados a um segundo plano praticamente elidível que pronuncia a construção da Alteridade da Escola ao invés de reforçar um vínculo identitário. Neste cenário é difícil assumir o discurso da desejada descentralização da escola.

As escolas que se fecham à comunidade hierarquizam-se e não oferecem aos alunos experiências genuinamente democráticas. Mais preocupadas em cumprir a norma no que deixar abertas as decisões, acentuam a dimensão hierárquica e burocrática da instituição. (SANTOS GUERRA, 2001: 82) Aquilo que se torna verdadeiramente importante é o respeito e o cumprimento da norma.

É urgente quebrar o casulo que hodiernamente nos isola dos outros e gerar processos dinâmicos que consubstanciem uma Escola que inevitavelmente tem vindo a perder a sua identidade. Partir para uma territorialização das práticas parece ser o fantasma que mais uma vez é escondido sob o discurso gasto da desconcentração autonómica das escolas. Criticam-se as reformas, condenam-se os processos, geram-se conflitos e a essência do espaço *sala de aula*, permanece remetido a um segundo plano de intenções, esquecendo-nos que é nesta extensão da escola que a identidade se fecunda.

A escola está em constante mudança. A escola, ou pelo menos, o que em torno dela se reforma. Agir em torno do colmatar de necessidades e lacunas educativas é uma mais-valia face à reconstrução do tecido tanto social como educativo no esforço conjunto de (re)animar uma comunidade educativa pacata e ausente.

Estando o Tempo sempre presente, enquanto variável indiscutível da condição humana, acreditamos que a Educação sempre emergirá de perpendicularidades inerentes ao diversificado encontro de aprendizagens que forçosamente o Tempo estipula. E é nessa relação, e é nessa dinâmica que cabe a cada Escola, a cada educador, a cada aluno, agir no sentido último do acreditar que o pouco que podemos construir é sempre uma mais-valia para um todo que aspira reencontrar-se.

Referências bibliográficas:

Althusser, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Ed. Presença

Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. (6th ed.). Porto: ASA Editores.

Antunes, F. (2000). *Novas instituições e processos educativos – A reforma portuguesa do ensino secundário no contexto comunitário (1988-1996)*. *In* Pacheco, J. (Org.). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 109-134.

Apple, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Ed.

Apple, M. (1999). *Poder, Significado e Identidade*. Porto: Porto Editora

Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Ed.

Apple, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Ed.

Aristóteles. (1990). *Politics*. London: Harvard University Press

Azevedo, J.(1999). Sair do Impasse – Os ensinos Tecnológico e Profissional em Portugal. Porto: Edições ASA

Bateson, G. (1987). *Natureza e Espírito*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Bernstein, B. (1996). *A Estrutura do Discurso Pedagógico – Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis. Ed. Vozes

Carvalho, L. (1991). *O clima de escola e a estabilidade do corpo docente: estudo em dois estabelecimentos de ensino.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa.

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.

Fernández Soria, J. (1996). "Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo". In Pereyra, M. et al, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Madrid: Pomares-Corredor.

Formosinho, J. (1992). *Organizar a escola para o (in)sucesso educativo*. *Contributos para uma outra prática educativa*. (1st ed.). Porto: ASA.

Frank, A. (s/d). *Diário de Anne Frank*. Lisboa: Colecção Dois Mundos

Gimeno Sacristán, J. (2000). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação – A ordem neoliberal nas escolas. *In* Pacheco, J. (Org.). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 47-65.

Goodson, F. I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa

Goodson, F. I. (2001). *O Currículo em mudança – estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Ed.

Hegel. (1988). *Fenomenologia del Espiritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. 7ª ed.

Kirk, G. S. & Raven, J. E. (1990). *Os Filósofos Pré-Socráticos.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª Ed.

Leyens, J.P. & Yzerbyt V. (1999). *Psicologia Social*. Lisboa : Edições 70

Leyens, J.P. (1985). *Teorias da Personalidade na Dinâmica Social*. Lisboa: Ed. Verbo

Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget – Horizontes Pedagógicos.

Moscovici, S. & W. Doise (1991). *Dissensões e Consenso*. Lisboa: Livros Horizonte

Nóvoa, A. (1990). *Análise da instituição escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. (Org.). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2000). *Tendências de descentralização das políticas curriculares*. *In* Pacheco, J. (Org.). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 91-107.

Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola.* Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. (7th ed.). Lisboa: Moraes Editores.

Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. (1st ed.) Porto: CRIAP ASA.

Shakespeare, W. (1994). *Tragédias - Romeu e Julieta, *Hamlet, *Sonho de Uma Noite de Verão, *Macbeth*. Amadora: Ediclube

Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo, uma introdução crítica*. Porto: Porto Ed.

Silva, T. T. (org.). (1998). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes. 2ª Ed.

Silva, T. T. (org.). (2000). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes

Silva, T. T. (org.). (2000). *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Editora Vozes. 4ª Ed.

Taylor, F. (1982). *Princípios de Administração Científica*, São Paulo: Editora Atlas.

Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

Vaneigem, R. (1996). *Aviso aos Alunos do Básico e do Secundário*. Lisboa: Antígona

Vaneigem, R. (2003). *Pela abolição da sociedade mercantil – por uma sociedade que exalte a vida*. Santa Maria da Feira: Ed. Teorema MORIN, E. (1996). *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América

Walsh, D. et al. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Outras fontes:

DL. n.º 26/89 de 21 de Janeiro revogado pelo DL. nº 70/93 de 10 de Março

DL. n.º 286/89 de 29 de Agosto

DL. n.º 286/89 de 29 de Agosto

DL. n.º 286/89 de 29 de Agosto

DRPRE – Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos da RAM

Egídio Martins e Emanuel Silva, "Pais Revoltados em S. Vicente" *in* DN de 29-07-2006

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação, 2005

Portaria n.º 550-C/ 2004 de 21 de Maio, SECÇÃO V, artigo 26º

Este trabalho tem o apoio da

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR