



UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

DAS DIALÉCTICAS DO VAZIO EM EDUCAÇÃO  
elementos para uma justificação do discurso educativo

Paulo José Vieira Nogueira

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

especialização Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social

sob a orientação do Professor Doutor Manuel Santos e Matos

Porto, Outubro de 2004

7. TM  
NOG/DIA



**DAS DIALÉCTICAS DO VAZIO EM EDUCAÇÃO**  
elementos para uma justificação do discurso educativo

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Psicologia  
e de Ciências da Educação  
N.º de Entrada 22460  
Data 06/09/2005

Paulo José Vieira Nogueira

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
especialização Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social  
apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto  
sob a orientação do Professor Doutor Manuel Santos e Matos

Porto, Outubro de 2004

## **Resumo**

O estudo que se apresenta tem por finalidade reflectir nos processos de organização e de justificação do discurso educativo. A partir do sentido filosófico e antropológico do Projecto, é feita uma análise sobre as relações entre Projecto e Progresso decorrentes da Modernidade e suas implicações nos modos como é hoje re-significada a vocação da escola e da educação escolar.

O sentido da "crise" da educação escolar, o modo como socialmente ele é construído e como discursivamente é objecto de recuperação por parte da política educativa nos finais dos anos 90 do séc. XX, é tido neste estudo enquanto denominador da definição do papel do projecto como instrumento de gestão da crise, por um lado, e de superação do vazio em educação, por outro.

Tendo em conta a recente reorganização curricular do ensino básico, aprovada em 2001, analisa-se o conteúdo do texto político-oficial que a aprova, de modo a compreender-se como é que os processos de definição, de legitimação e de recuperação de uma intencionalidade em educação se relacionam entre si, à luz de um sentido de vazio.

## Résumée

L'étude ci-joint rend compte d'une réflexion autour des procès d'organisation et de justification du discours éducatif. Partant du sens philosophique comme anthropologique du Projet, une analyse des relations établies entre projet et progrès immanents de la Modernité aborde ses implications sur les modes contemporaines de resignification de la vocation de l'école comme de l'éducation scolaire.

La « crise » de l'éducation scolaire, la construction sociale de son sens aussi bien que sa récupération en tant que discours par la politique éducative à la fin des années 90 du XXème siècle, deviennent dans cette étude les dénominateurs d'une définition du rôle du projet, lequel est entendu, d'une part comme instrument de gestion de la crise et, d'autre part, comme comble du vide en éducation.

La réorganisation nationale des « curricula », ratifiée l'année 2001, suggère l'analyse du texte politique officiel qui la soutient, de façon à comprendre les modes selon lesquelles les procès de définition, de légitimation aussi bien que de reconquête d'une intentionnalité en éducation établissent des rapports entre eux, sous l'égide d'un sens de vide.

## **Abstract**

This paper aims to reflect on organization and legitimacy procedures present on educational speeches. Following Project's philosophical and anthropological meanings, we make one analysis between Project and Progress throughout Modernity and its implications in the ways by which modern schools perceive educational goals.

In this paper, the meaning of "crisis" in Education along with the means by which it's socially built and theoretically recovered by educational political speeches in the latest 90's, gives a prime role to a specific Project's definition: which is seen either as an instrument of crisis management either as a means of overwhelming the present educational emptiness.

Given the present National Curriculum to which schools have to deal with since 2001, we analyse its political meaning so that we may perceive how its definition and legitimation processes make up altogether an educational purpose, by the light of a sense of emptiness.

Aos meus pais, Arminda e José,  
(*Ou chamem-lhe antes vida\**)  
À Odete e ao Augusto Pacheco,

Ao Professor, meu orientador, Doutor Manuel Santos e Matos,

Ao Professor Doutor José Alberto Correia,

Aos amigos e amigas, professores e professoras,  
Alexandra Sá Costa, Andrea Duarte, Cecília Amorim,  
Cristina Rocha, Elisa Morgado, Helena Barbieri,  
Henrique Vaz, João Caramelo, João Vaz, Liliana Pires,  
Maria José Araújo, Preciosa Fernandes, Natércia Pacheco,  
Manuela Terraseca, Sara Canelhas, Sandra Lobão e Sofia Silva,

Aos colegas António Guedes e Hugo Monteiro  
e às colegas Felisbela Pinto e Luisa Barbosa,

Para o Diogo

(\*título de Albano Martins, em *O Espaço Partilhado*, 1998)

## Índice

<b>Apresentação</b> .....	8
---------------------------	---

### PRIMEIRA PARTE

#### CAPÍTULO I. APROPRIAÇÕES TEÓRICAS E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

1. Introdução: Indiscrições e soluções de um saber científico sobre educação.....	10
2. Educação e Vazio: a aporia da suficiência.....	21
3. Desejo e Projecto: da ausência à presença do objecto.....	35
4. Intervalos para a razão de uma problemática de estudo.....	41

#### Capítulo II. MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: PROJECTO, PROGRESSO E CRISE

1. Protecção e salvação: esferas da moderna proposta educativa.....	50
2. Para uma alquimia da incerteza: dos desejos de uma escola a uma escola de desejos.....	61
3. O espectro da crise e a superação pelo projecto.....	73

### SEGUNDA PARTE

#### CAPÍTULO III. A REORGANIZAÇÃO SÓCIO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR:

##### DEFINIÇÕES E JUSTIFICAÇÕES

1. A autonomia e a democratização da escola: a consagração num diploma.....	90
2. Da insuficiência do escolar à centralidade do educativo.....	103
3. Sagacidades de um juízo metodológico: a ordem da análise.....	113
3.1. <i>A educação de base que é a base de toda a educação</i> .....	125
3.2. <i>Superar a homogenia, re-inscrever as respostas</i> .....	129
3.3. <i>O contexto da escola que é envolvimento e privilégio</i> .....	133
3.4. <i>Do desejo da decisão à heurística do projecto</i> .....	136

## CAPÍTULO IV.

**VAZIO, PROJECTO E CRISE: APONTAMENTOS FINAIS.....144**

**Bibliografia.....151**

**Anexos.....158**

---

**“dar a volta ao mundo é dar a volta sobre si próprio”**

**Mário Cesariny, 2004**

## Apresentação

Esta dissertação de Mestrado pretende contribuir para uma análise crítica dos modos de construção social da Educação Escolar e ao mesmo tempo enriquecer o campo de investigação das Ciências da Educação, sobretudo, das perspectivas sócio-históricas e filosóficas que têm vindo a ocupar-se do estudo da escola. O sentido da Educação Escolar, já desde o mandato do Projecto da Modernidade, é atravessado pelos regimes discursivos do ideal, da novidade, da reforma e, conseqüentemente, da crise, já que emerge conectado com toda uma programação de oportunidades e de garantias, quer individuais, quer colectivas, inseparável que deveria ser de um projecto maior de mundo a ser possível pelo progresso e sua constante renovação.

Sucintamente, e do ponto de vista da sua construção teórica, este estudo procura analisar as relações que foram sendo estabelecidas, durante a Modernidade e a Modernidade Tardia, entre *projecto* e *progresso* afim de serem discutidos alguns dos aspectos decorrentes da crise dessas relações e suas implicações para o terreno da função e da utilidade sociais da Escola.

No seguimento da definição de uma problemática geral de análise no âmbito desta dissertação – *a definição do vazio em educação e sua superação pelo projecto* – toma-se como objecto de estudo o recente diploma que aprova, em Portugal, a reorganização curricular do ensino básico e, por inerência, um currículo nacional concebido em torno de um perfil de competências (Dec-Lei n.º 6/2001), no que nele diz respeito aos discursos produzidos em relação ao sentido da Escola e ao papel do Projecto, visto este enquanto instrumento de consecução das promessas da educação escolar, por um lado, e de superação da crise dos mitos fundadores da Escola, já em destaque a partir de meados do séc. XX.

Sendo pretexto, a opção por este objecto de estudo persegue a vontade de se realizar uma reflexão mais alargada em torno de um sentido específico sobre a Educação Escolar (presente naquele diploma, em particular) de modo a cumprir o objectivo de se *definir o vazio em educação, na sua confluência com o projecto, à luz de um conceito de crise.*

A primeira parte da dissertação procura, em primeiro, contextualizar e justificar a problemática de estudo, no que toca às apropriações teóricas efectuadas e à justificação dos diálogos entre Educação e Vazio, por um lado, e entre Desejo e Projecto, por outro. Em segundo, apresenta a construção teórica que enforma o âmbito de análise que o autor propõe desenvolver, sendo por isso visíveis os conceitos de Modernidade, Projecto, Progresso e Crise na apresentação das condições sócio-históricas de produção da Educação Escolar.

A segunda parte da dissertação expõe o modo como é construído o sentido da Educação Escolar em Portugal na segunda metade da última década do séc. XX, a partir de um conjunto de propostas legais, já que se admite que tais propostas, pelas linguagens que as constróem, simbolizam um período marcado por transformações ao nível do entendimento do papel social da Escola. Ainda nesta parte, e com vista ao desenvolvimento de um contraponto, procede-se à descrição da Metodologia desenvolvida ao longo da análise de conteúdo do material empírico e à interpretação das categorias ou unidades de discurso aí destacadas.

A terceira e última parte da dissertação, querendo ser conclusiva, apresenta os aspectos que se consideram mais relevantes, para o autor e para o domínio das Ciências da Educação, resultantes do envolvimento na pesquisa.

## PRIMEIRA PARTE

### capítulo I

#### APROPRIAÇÕES TEÓRICAS E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

##### 1. introdução:

##### **indiscrições e soluções de um saber científico sobre educação**

Tornou-se comum, hoje em dia, afirmar que a Educação Escolar atravessa uma *crise* de autoridade, ou se quisermos, de reconhecimento institucional no plano mais vasto daquilo que seriam as grandes aspirações antropológicas de uma sociedade ambiciosamente estabilizada pela cultura da disciplina e pela herança do espólio moral e político por ela mesma descrito. A ausência de reciprocidade entre a *verdade* de um projecto que viesse a democratizar a vida de uma sociedade e a *justiça* que daí seria consequência, vem colocar à Escola, desde a sua constituição estatal entre os meados do séc. XIX e os inícios do séc. XX até às grandes transformações culturais, sociais e económicas ocorridas a partir da década de 70 do século transacto, uma outra *necessidade* de pertença à vida que já não será seguramente traduzível pelas promessas das garantias profissionais ou pela confirmação da inviolação de um progresso histórico, ou ainda, pelo fiel aproveitamento de um saber que passaria pela identificação assertiva dos sujeitos às finalidades que ela mesma inflige.

De facto, ainda que a vocação da instrução lhe seja até hoje assinalada como desejo primeiro da sua pertinência institucional e socializante (audível na grande parte dos discursos políticos actuais), a verdade é que a enormidade de funções da Escola nos estados modernos extravasa, no entanto, a pureza dessa mesma vocação, muito embora não deixe de se desejar perpétua: aquilo que seria a *instrução das normas sociais*<sup>1</sup>. Se a partir da segunda metade do séc. XIX assistimos a intensas transformações nos discursos produzidos sobre a Escola<sup>2</sup> – favorecendo-a no que viria a defini-la como instrumento federativo de um projecto estatal para cada nação – a verdade é que serão também estes mesmos discursos que trarão consigo a reunião da própria diversidade epistemológica e ética em que se fundamentam as diversas racionalidades educativas.

Os projectos de cientificidade em Educação, nos inícios do séc. XX, já mais afastados dos domínios do privado, das crenças ou dos hábitos comunitários e atentos, portanto, às lógicas do público e do Estado, avançam no intuito da consagração de um entendimento especializado sobre a questão educativa, apesar de abarcarem, do mesmo modo, um conjunto de crenças ou de convicções implícitas sobre o objecto do qual se apropriam: o sujeito. Porque é um sujeito *natural*, indivíduo na sua individualidade, na atmosfera que lhe serve de *meio* à integração e ao desenvolvimento da sua identidade; porque é um sujeito *social*, juridicamente colhido na colectividade, na aliança com a cidade política que em seu nome institui uma sociedade e um *bem comum*; porque é um sujeito *tragédia*, intrigante no que esconde dizer e no que mostra fazer, fraco na arrogância do normal ao *desejar* em excesso a experiência e o sentido. São estes três pólos de apropriação do sentido do sujeito – psicológico, sociológico e psicanalítico – que ao longo da composição das Ciências Sociais e Humanas (e da(s) Ciência(s) da Educação) têm vindo a procurar definir a complexidade de uma realidade humana, na base

<sup>1</sup> Matos, Manuel (1999). *Teorias e Práticas da Formação*. Porto: Asa

<sup>2</sup> Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora

daquilo que Michel Foucault diz ser a tensão entre um ponto de vista da *descontinuidade* – a inexistência de um *continuum* dado no tempo e no espaço, o desejo de descoberta das coerências, das significações, das especificidades dos conjuntos de regras, mas na base de uma ordem que seja capaz de separar essas relações – e um ponto de vista da *continuidade* – o elogio das funções, das cadeias, das *tramas*, etc.<sup>3</sup>. E é precisamente na impossibilidade em se dizer a Escola na certeza da sua purificação ideológica ou no desengano das suas ganâncias totalizadoras, que as problemáticas em Educação, e a análise científica que sobre elas pode ser exercida, apresentam uma *necessária* descontinuidade que, esvaziada já de correlações positivistas como provas directas da relação entre causas e efeitos, possa antes fazer aquilo que Gaston Bachelard escreve como sendo o “atar numerosas simultaneidades” numa “ambivalência excitada, activa, dinâmica”<sup>4</sup>.

Ora, se a Educação e o pensamento pedagógico em geral têm vindo a dirigir propósitos que se prendem com a definição de desejos específicos e com a determinação de um significado concebido *a posteriori* da revelação dos próprios desejos dos “interessados” pelos conteúdos desse significado – a importância do sujeito *estar* na Escola – parecerá relevante, neste contexto, discutir o modo como o projecto de constituição de uma educação institucionalizada tem reflexos no projecto de uma re-cientificidade educativa, também ele afectado pela necessidade de verosimilhança do desconhecido. Por outras palavras, ao sabermos da controvérsia que hoje em dia assalta qualquer discussão gerada em torno da Escola e da Educação como campo científico que, segundo alguns investigadores implicará um “trabalho de mestiçagem epistemológica e

---

<sup>3</sup> Foucault, Michel (1987). *As Palavras e as Coisas. Uma arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes. Segundo o autor, o avanço do conhecimento em torno do significado do sujeito, sendo ele a *finalidade empírica* das Ciências Humanas e sendo estas as ciências do sentido das palavras e das proposições que esse sujeito enuncia, percorreu sempre uma derivação de pensamento que se fundamenta numa análise feita em três vertentes: o *sistema*, a *regra* e a *norma*. É com base nestes eixos que se justificam as Leis: uma das leis que desde sempre esse conhecimento produziu foi a da *representação*.

<sup>4</sup> Bachelard, Gaston (1970). *Le droit de rêver*. Paris : PUF

ontológica”<sup>5</sup>, talvez estaremos a criar um outro possível que já não o departamentalizado, mas sobretudo o da invisibilidade e inviabilidade de um acordo discursivo que faz essa justiça à dúvida e à incerteza como planos eléctricos de uma *nova* ciência. Até porque, o entendimento do objecto *educação* como, para além da sua proposição e da sua dimensão teórica, uma acção ou prática que não se concebe unicamente no racional, mas também no que António Nóvoa diz ser o *trágico* e o *dramático* das situações<sup>6</sup> parece fazer ilustrar umas Ciências compreensivas da Educação na combinação da afectividade e das coisas percebidas pelas impressões sensíveis, com os desejos de um projecto epistemológico (e profissional também) autodenominado e consistente.

No campo da Educação, por força das discussões paradigmáticas, não deixará de existir uma tensão dialéctica entre a necessidade de se conceber, por um lado, o holístico e o genérico na análise dos problemas e na formação dos profissionais que nele actuam e, por outro, o saber *expert* em algumas especificidades de intervenção, parecendo, por sua vez, ser este tipo de tensão o eixo provocador da ambição da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade no debate metodológico e na pesquisa em Ciências da Educação. Assistindo-se a uma perspectiva epistemológica trazida já pela crítica ao modelo departamentalizado da Ciência Moderna, na qual se entende que a revolução científica far-se-á pelo *cataclismo* dos paradigmas e pela transformação dos princípios organizadores do conhecimento<sup>7</sup>, assomam-se, por esta via, novas modalidades de relação

<sup>5</sup> Correia, José Alberto, 1998, *op. cit.*

<sup>6</sup> Nóvoa, António (1991). “Da Identidade à Pluralidade das Ciências da Educação”, in Nóvoa, António *et al.*, *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

<sup>7</sup> Kuhn, Thomas S. (1989), *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70. De um ponto de vista *descontinuista*, Kuhn, enquanto filósofo das ciências, considera que a ciência não é cumulativa, mas antes ciência da ruptura, pois que a evolução da ruptura (lutas entre escolas científicas) implica a ideia da não continuidade científica, em favor da aceitação da conflitualidade epistémica que se revê na conflitualidade dos discursos epistemológicos. Contestando um certo número de teses mais características do positivismo clássico, quer dizer, renunciando a ideia de que as regras existem para a partir delas se deduzirem as teorias, Kuhn verifica contudo que o progresso científico defendido por Popper ainda carece de investigação sobre o modo como se deverá compreender o desenvolvimento das ciências, porque apesar dos sucessos, a comunicação entre os actores ainda se caracteriza por algumas incomunicabilidades, preferindo acreditar, por isso, que o discurso crítico só reaparece em momentos de crise paradigmática, superada que seria pelo aparecimento de paradigmas alternativos que, uma vez em confronto, tornam-se capazes de solucionar um *enigma*. Este é o período

com o mundo, ou antes, modalidades renovadas, sabendo-se que o próprio conhecimento científico define, de igual modo, um padrão específico de comunicação com a realidade social e que a construção variável desse padrão faz expressar a própria reorganização da ciência. Colocando-se esta perspectiva na visão daquilo que, genericamente, se designou ser um *paradigma emergente*, conceito proposto por Boaventura de Sousa Santos<sup>8</sup>, onde a epistemologia já não é tanto a doutrina do zénite factualista, mas antes o que o autor diz ser a *prudência* e a *decência* de um conhecimento que precisa de se *sensocomunizar*, de fazer um retorno à semiótica das práticas na convivialidade sujeito-objecto, as leituras dos *factos* recorrem, pois, a diferentes esferas de referência e a outros sistemas de diálogo entre os actores, que não os meramente experimentalistas ou (neo)positivistas. A inauguração do que alguns investigadores dizem ser um paradigma rizomático, por contraponto à metáfora arbórea do conhecimento, na qual a Filosofia seria a base da construção de futuras ramificações disciplinares, vem colocar em causa os movimentos “clássicos” de ascensão, simplificação e especialização que, genericamente, estão na base da produção de conhecimentos de tipo científico. Através da metáfora do rizoma, Giles Deleuze e Félix Guattari entendem que o processo de construção de uma referencialidade interna ao conhecimento científico se baseia mais em *dimensões* e não tanto em *unidades*, referencialidade essa oposta à ideia de uma “estrutura” que sempre tende a definir um conjunto unitário de posições e a inibir as direcções desejáveis de uma segmentaridade de linhas possíveis<sup>9</sup>.

De acordo com este entendimento, pode constituir interesse pensar-se num projecto epistemológico em Ciências da Educação, onde a sua multiplicidade disciplinar possa ser vista como uma *metamultiplicidade* que vai mudando permanentemente de natureza, de dimensão, de segmento. Todavia, isto não quererá dizer que as designadas Ciências da

---

*extraordinário* da ciência, que contrasta com um período *normal* em que a comunidade científica trabalha a partir de um paradigma estabelecido.

<sup>8</sup> Santos, Boaventura de Sousa (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento

<sup>9</sup> Deleuze, Gilles e Guattari, Félix (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Cortez

Educação, produtoras que são de um *discurso educativo e pedagógico*, e à custa de um ónus de reconhecimento institucional resultante de uma afirmação mais visível a partir da década de 70 do séc. XX nas comunidades académicas, possuam a neutralidade dos argumentos que tendem a definir o seu campo de produção científica. Pela tentativa de uma reunificação *psicopedagógica*, pelo menos mais em cena no contexto francês, e consolidada em discursos gerais sobre a pedagogia centrada no aluno, a pedagogia diferenciada, a pedagogia por objectivos ou a avaliação formativa, etc., as Ciências da Educação acabaram por produzir um certo “ponto de vista” assente num discurso autorizado e, sobretudo, *com autorização*. Muito embora o pragmatismo de diversas propostas e o facto de serem, como Hervé Boillot e Michel Le Du consideram, um “conjunto compósito”<sup>10</sup> de saberes e de trabalhos, a assimilação social das Ciências da Educação acabou por convocá-las a circularem nos meios de um determinado poder relativo, tornado-se-lhes possível instituir discursos legitimados e até dominantes sobre os objectos com os quais a educação convive. Em *La Pédagogie du Vide*, Boillot e Le Du, acusam menos, no entanto, a legitimidade deste discurso enquanto elemento de problematização dos fenómenos educativos escolares, do que o desejo, em si, de compreenderem o processo de construção de certos discursos *pedagogistas* e as suas infiltrações em contextos de decisão. Até porque, tal como apontam, a inflação metodológica e técnica da psicologia da educação ou a crescente aposta, por exemplo, nos conceitos de *habilidade*, de *capacidade* ou de *identificação* na abordagem às questões ligadas ao fenómeno da relação pedagógica, produz, por via de uma alimentação psicológica, o naturalismo das aptidões e das competências como se de um sujeito *dotado* se estivesse já a falar, demonstrando portanto que a “(...) a psicologia, ela mesma, favorece a sua instrumentalização e a sua recuperação pelos pedagogos.”<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Boillot, Hervé e Le Du, Michel (1993). *La Pédagogie du Vide*. Paris: PUF

<sup>11</sup> Boillot, Hervé e Le Du, Michel, 1993, *op. cit.*, p.12. Todas as traduções de citações referidas em obras de língua não portuguesa são da responsabilidade do autor.

Todavia, agarrando as confianças, a Escola equacionada pela ciência positivista continuou a servir de palco à duração da epistemologia permeável à fé: os *fetiches* que Nanine Charbonnel<sup>12</sup> evoca parecem ser assim as *armadilhas* da não-satisfação, ou então a *apropriação* pelo *incarnar* um objecto, como Pontalis aponta, glorificando-o, esperando-o na “(...) exigência de ele ser o *meu* fragmento de posse, o meu segredo (...) o exercício de um poder sobre o que me comanda”.<sup>13</sup> Acredita-se que a Escola deseje esse poder, a independência da exigência, no fundo; mas a *crise* que suporta ainda acredita num objecto de revelação daquele segredo que era a ilusão do próprio discurso científico da Ciência da Educação nos primórdios do séc. XX – a suave educabilidade do aluno, o fascínio pela harmonia do desenvolvimento humano, ou a escolarização traficada no acréscimo directo de democracia. A instituição escolar institui assim esses desejos que se encontram em conflito com aquilo lhe foi e é possível de alcançar, de conhecer, de ser outra coisa que não o que é. Do mesmo modo que para Bruno Latour<sup>14</sup> a batalha pela composição de um mundo comum só se pode contentar com a incerteza dos próprios riscos da perda, é de supor que algo parecido aconteça com a realidade escolar, tal como hoje nós a conhecemos, reflectida na descrença de si, no desejável de um Desejo impraticável, mitigando a incerteza dos meios, dos fins, dos sujeitos que a visitam: *agindo num vazio* que, sendo de natureza colectiva, tem implicações não só na dimensão do individual, mas sobretudo na do *social*.

No contexto de uma Escola que não parece ansiar uma solução administrativa, tecno-legal ou simplesmente jurídica para o que o mundo de si deseja, o Vazio representará, não um fenómeno que *acontece* no sujeito, meramente a título individual (porque sente que perde alguma coisa em relação à ela), mas mais um fenómeno que é constitutivo da racionalidade subjacente ao Projecto Antropológico da escola – porque antecipa a acção futura e por isso é intenção vazia – e que serve de

<sup>12</sup> Charbonnel, Nanine (1988), in Correia, José Alberto, *op. cit.*

<sup>13</sup> Pontalis, J.-B. (1999). *Entre o Sonho e a Dor*. Lisboa: Fenda, p. 91

<sup>14</sup> Latour, Bruno (s/d). *Guerres des mondes: offres de paix* (doc. web)

justificação a um sentido mais amplo de Educação enquanto projecto e realização humana. É neste sentido que se considera que a “crise da escola”, quando se *fala* em crise da escola, será antes de mais uma crise antropológica, crise submersível num *vazio* pelo *reducionismo* a que a intervenção do critério administrativo a levou a sentir<sup>15</sup>; e este vazio é sentido sempre como crise, um apuro devassado. Poderá até, em certa medida, ser antes um *cúmulo*, empregando a expressão de Daniel Hameline<sup>16</sup>, que pela saturação do seu Desejo de aliança aos desejos do social, acaba por revelar necessariamente a sua desmedida e desconfiança, até porque o social (lhe) deseja sempre mais e até porque o projecto de instrução não instrui terminantemente o Desejo. Ora, é justamente no limite de uma cientificidade educativa pensada em termos de uma “fórmula” ou de uma “equação” que o Desejo de uma solução de um saber sobre educação figura aí um espaço atomizado num problema, quer porque se convence da necessidade da determinação exacta do seu objecto, quer porque, e ao supor a objectividade dos factos, modela o plano social segundo as instâncias de um modelo de natureza *pensado* imutável, onde a obtenção dos resultados proporcionados pela técnica da investigação servem uma organização racional de Escola e de Sujeito. Sendo estes alguns dos princípios de uma Pedagogia Experimental portadora da crítica às crenças pelas quais o Movimento da Escola Nova, durante os começos do século passado, procurou justificar a sua

---

<sup>15</sup> Em “Da Crise da Escola ao Escolocentrismo”, José Alberto Correia e Manuel Matos consideram que a intervenção deste critério, sob a demanda do *integracionismo* e da “redução do excesso de diversidade humana” que habita a Escola, é visível pelo processo de alunização das crianças e dos jovens de que a Escola se serve na esteira do pressuposto político que a considera como que um símbolo de existência naturalizada. (Correia, José A. e Matos, Manuel (2001). “Da Crise da Escola ao Escolocentrismo”, in Stoer, Stephen R., Cortesão, Luiza e Correia, José A. (orgs.). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Afrontamento). É interessante notar que este pressuposto era já evidente nos discursos do Movimento da Escola Nova durante os anos vinte, onde as ideias de “natureza” e de “desenvolvimento biológico” opõem a educação à sua construção política. Porém, é este o argumento que corporiza uma das primeiras dicotomias inerentes ao projecto de uma cientificidade em educação (*natureza/sociedade*) e que, além disso, permitiu ainda à psicologia, segundo Nanine Charbonnel, afirmar-se como uma *psicologia* fundadora da ciência da educação, no sentido de que a própria pedagogia procurou essa afirmação através de uma *psicologia aplicada* (Charbonnel, N., 1988, in Correia, J. A., 1998).

<sup>16</sup> Hameline, Daniel (1991). “O Educador e a Acção Sensata”, in Nóvoa, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora

racionalidade, são princípios também de um aprofundamento levado até à extinção da *incógnita* do sujeito, porque se definem nos arremessos de uma teoria pensada à distância da prática, e porque cita a unificação e a precisão como tópicos de uma epistemologia sobre educação de carácter essencialmente positivista. Ao querer decifrar o sujeito, ao diagnosticar o que serão as suas vontades, a “Ciência da Educação” não faz mais do que impedir a existência da não solução, repetindo um exemplo de sujeito que é arquétipo da *unidade* e ao mesmo tempo analogia da *provação*, jamais *Vazio* de identificação. É aqui que essa Educação como ciência, num pós-guerra atribulado pela necessidade da reconstrução das ideias, a meados de um século que precisa de reorganizar o significado do “humano”, prolonga a narração de uma história que já antes soluciona essas ideias – colmatar os défices do social. A relação do sujeito com o objecto passa então a integrar as dimensões da instrumentalidade do conhecimento produzido, uma análise a favor de formulações discursivas que elegem a Escola como tempo de transcendência moral, não inquietante da própria moral, antes momento de assinatura da própria moral que é tida nesse contrato social sempre outorgado pelo Saber que o sujeito deve desejar.

De qualquer modo, e regressando a uma perspectiva pluri-paradigmática, ainda que sejam evidentes os conjecturas sócio-políticas e ideológicas inerentes a qualquer Projecto de acção ou de intervenção no sistema da Educação Escolar, assiste-se hoje em dia a uma revalorização mais interna e compreensiva do sentido da Utopia educativa que acaba por contra-hegemonizar as ortodoxias do *saber-prever-poder*, próprias da lógica positivista<sup>17</sup>. Com efeito, reflectindo-se hoje nos pressupostos e nos modos “tradicionais” de se fazer ciência e questionando-se as relações entre passado-presente-futuro, o que actualmente se tenta problematizar, do ponto de vista das ciências que estudam o sujeito, é onde o tempo e o espaço encontram a sua *temporalidade* particular, a identidade de um projecto que o sujeito projecta, consequência de um *futuro* – o algo utópico – que “(...) não se deve entender como um “agora” que ainda não é (...) é o

<sup>17</sup> Carvalho, Adalberto Dias (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Afrontamento

que tenho-de-ser na medida em que posso não sê-lo.”<sup>18</sup> Por esta via, o fenómeno da temporalidade, nas soluções de um saber científico sobre o educativo, impõe às Ciências da Educação, as mesmas que também impõem o pragmatismo, uma produção não coisificada do saber e do saber de que os sujeitos são detentores, justamente porque, como Guy Berger indica,

“(…) depois das tentativas de se definirem a partir das disciplinas, [as ciências da educação] vivem hoje uma situação que não é de retorno, mas talvez de regresso ao que poderíamos considerar como uma fenomenologia entendida como uma tentativa de descrever o fenómeno educativo de uma forma modesta mas o mais rica possível.”<sup>19</sup>

A Ciência Moderna, ao ocupar o lugar de Deus, é solução, solução que enforma a racionalidade humana segundo matrizes de ordem supra-idiomática, discursivamente reconhecida numa ideia de Verdade generalizada e argumentada na voz dos empiristas e dos racionalistas. O conhecimento como processo e produto das representações mentais dos sujeitos sempre vem a contar-se no conflito entre a objectividade e a subjectividade, quer porque o *conhecimento da realidade* é escrito pelo domínio do que as representações de “objectivo” e de “subjectivo” querem dizer, quer porque se, aparentemente, a realidade aparece ao sujeito na sua (pretensa) homogeneidade, o conhecimento que com ela é produzido será inteiramente heterogéneo: as propriedades dos objectos não dizem respeito aos objectos em si, mas mais ao modo como essas propriedades se produzem no sujeito e, por conseguinte, a apropriação será sempre o dialecticamente distanciado e objectivado. Assim sendo, seria pertinente recuperar o interesse em entender um projecto científico de Educação que seria mais do que a Necessidade do fundamento teleológico do objecto de que se aproveita: não parece suficiente caracterizarmos a relação do sujeito com os objectos que se investigam na perspectiva de que esses

<sup>18</sup> Sarte, Jean-Paul (2001). *O Ser e o Nada. Ensaio de Ontologia Fenomenológica*. Petrópolis: Vozes, 1943, p.179

<sup>19</sup> Berger, Guy (1992). “A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional”, in *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4. Porto: FPCE-UP, p. 35

mesmos objectos existem *no* sujeito, na medida em que, o próprio objecto – no sentido em que ele apresenta ao sujeito apenas um aspecto da sua realidade – comporta igualmente o *vazio* da consciência que sobre ele o sujeito possui. A apropriação será sempre particular à totalidade do meu Desejo. Na verdade, pelo movimento da “Ciência da Educação” face às Ciências da Educação possibilita-se a reconversão do entendimento dos fenómenos da vida não apenas pela vida que já tinham antes, mas dotando-os de uma vitalidade própria, isto é, voltados agora para a “transgressão do estabelecido”, para saberes que “(...) integram reflexivamente meios e fins como elementos estruturadores de formas de vida”, formas que por isso “se constróem e se reconstróem, se estabilizam e instabilizam na interacção.”<sup>20</sup>. As Ciências da Educação, mais do que escutantes, situadas num possível de formas, *enchem* os espaços de acção do sujeito com a hibridez dos seus argumentos, justamente porque se polarizam na tensão de múltiplos modelos pedagógicos e filosóficos que, em confronto, manifestam outros projectos científicos concorrentes do próprio objecto de que se apropriam<sup>21</sup> – por exemplo, já não a centralidade da Escola, mas a *excentricidade* do próprio sujeito nessa Escola que é contingente a outras escolas habitadas pelo sujeito.

Deste modo, sabendo-se das multirreferencialidades *compreensiva*, *interpretativa* e *explicativa* que hoje são atribuídas às Ciências da Educação<sup>22</sup>, a leitura do real educativo já não se submete a um *olhar* exclusivo numa única referência, como se o objecto ganhasse aí a sua existência factual, porque classicamente seria ajustado numa *razão* que Gaston Bachelard diz ser arquitetónica<sup>23</sup>. Pelo contrário, Bachelard propõe o conceito de *ultra-objecto* que, muito embora implique processos de objectivação crítica, a *razão* através da qual ele se vem a constituir é uma “razão polémica”, conhecimento do objecto que não lhe atribui assim uma só direcção, típica da divisão disciplinar e sobretudo proibitiva do que

<sup>20</sup> Correia, José Alberto, 1998, *op. cit.*, p.188

<sup>21</sup> Carvalho, Adalberto Dias (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento

<sup>22</sup> Ardoino, Jacques e Vigarello, Georges (1986). “Identité des Sciences de l’Éducation”, in *L’Etat des Sciences Sociales en France*. Paris: Editions la Découverte

<sup>23</sup> Bachelard, Gaston (1991). *A Filosofia do Não. Filosofia do novo espírito científico*. Lisboa: Presença

Gaston Pineau<sup>24</sup> considera ser a questão primordial do conhecimento do objecto, o seu sentido: nunca imediato, é sentido imanente na mediatização de algo que lhe faz significado, interpretação. Assim sendo, as Ciências da Educação, ao tomarem como objecto de estudo o fenómeno da Educação Escolar (porque é este que aqui se destaca), querem escapar à noção de que “crise” é sinónimo de alguma coisa de intransponível, de perda ou de nostalgia de um projecto de autonomia intocável no quadro mais lato do conhecimento e do mundo: o sentido da *crise* requer, portanto, interpretação e integra uma razão polémica, na medida em que já não será mais possível justificar o seu sentido a partir de lógicas meramente causalistas e explicativas. E ainda que possa existir um excesso de Vazio em cada Projecto de Educação, a justificação antropológica deste encontra-se relacionada com o mundo das utopias que, sabidas na Expectativa e na Antecipação, fazem dos seus processos de intencionalidade convergências de projectos a buscar continuamente.

## **2. educação e vazio: a aporia da suficiência**

Quando me proponho perceber as propriedades de uma argumentação que me venha a permitir falar sobre a existência de *Dialécticas do Vazio em Educação* é como se me desse a conhecer neste meu próprio *vazio* em relação à abordagem. A consciência de um sujeito, sendo um fenómeno do Ser, como Sartre aliás, e derivando da Fenomenologia de Husserl, assim entende, esgota-se de si em favor de uma exterioridade pertinente, quer dizer, em favor do objecto para o qual se dirige. Na análise da interacção do sujeito com os objectos, Sartre considera, contudo, que a consciência do sujeito relativamente à existência do objecto é sempre aparente, justamente porque o que lhe

---

<sup>24</sup> Pineau, Gaston (s/d). *O Sentido do sentido*. U.F.R.T. (doc. web)

aparece, na realidade, é apenas uma parte ou um aspecto do objecto, e este, por sua vez, encontra-se totalmente dentro desse aspecto e, ao mesmo tempo, fora dele<sup>25</sup>. De acordo com esta perspectiva, o Vazio não será uma realidade unicamente interna à necessidade de preenchimento pelo objecto, na medida em que o próprio objecto – no sentido em que ele me aparece *num* aspecto – comporta igualmente o *vazio* da consciência de que sobre ele tenho; o objecto é-me vazio na sua inteira corporeidade e a apropriação que dele faço será sempre particular à totalidade do meu ser. Deste modo, a consciência apenas se identifica com a consciência: “(...) toda a existência consciente existe como consciência de existir.”<sup>26</sup>, quer dizer, a consciência existe por si, mas não provém de um nada; ela é anterior ao nada. Sartre alega que para haver nada de consciência seria necessária uma consciência que já tivesse sido, podendo por isso dizer-se que a consciência possui uma existência que é independente daquilo que supostamente a possa vir a completar. Defende ele que,

“(...) a consciência nada tem de substancial, é pura «aparência», no sentido de que só existe na medida que aparece. Mas, precisamente por ser pura aparência, um vazio total (já que o mundo se encontra fora dela), por essa identidade que nela existe entre aparência e existência, a consciência pode ser considerada o absoluto.”<sup>27</sup>

Deste modo, num primeiro avanço, e de um ponto de vista epistemológico, o Vazio seria então o que me separa do objecto mas que me existe (*aparece*) na medida exacta em que eu próprio me constituo enquanto parte mesma do objecto. Como atrás se referiu, não parece suficiente caracterizarmos a relação do sujeito com os objectos que aparecem na perspectiva de que esses mesmo objectos existem no sujeito,

---

<sup>25</sup> Sartre, Jean-Paul, 2001, *op cit.* Escrito em 1943, este ensaio aprofunda um conjunto de questões relativas ao fenómeno do Ser e do Ser-se em confronto com as dialécticas da existência e da inexistência, do corpo e da percepção, da negação e da alteridade, da consciência e do Nada. Estas questões, por representarem um derivado da Fenomenologia de Husserl e de Heidegger, reportam-se a uma ideia de consciência que está numa “relação ao mundo”, definida pela “intencionalidade”, isto é, pela significação dada aos seres e às situações. (AAVV (1999). *Philosophie de notre temps*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, p.36-37).

<sup>26</sup> *id.* p. 25

<sup>27</sup> *id.* p.28

sendo portanto necessário que se esclareça aquilo que Sartre, na obra já citada, chama de “conhecimento da consciência”, isto é, o saber que é ter consciência de saber, pois que é como se chegássemos a um estado reflectido da consciência que se define especialmente pela sua transcendência. É que transcendendo-se, a consciência esgota-se visando o objecto. Mas este objecto seria também uma consciência.

O envolvimento nos processos de investigação levanta, portanto, um conjunto diverso de questões. Interroga-me nas origens e nos fins. Objectiva-me nas relações vazias que mantenho com os objectos, mas “desindividualizando-me”, recriando uma subjectividade imensurável. Daí se saber que os objectos de investigação encerram em si este jogo profundamente intersubjectivo, um “jogo” que, sabendo do seu grau de reflexividade, acaba por tornar esses mesmos objectos impossíveis de serem pensados unilateralmente, quer nas suas “anterioridades”, quer nas suas “posterioridades”. Neste contexto, assume-se portanto a ideia de que a investigação – e a relação que o investigador mantém com o objecto que investiga – faz da intencionalidade do que se investiga um dispositivo de incerteza relativamente à certeza que a motiva, uma experiência de *abismo* por contraponto a uma experiência de *finito*, permeadas por isso mesmo pelo Desejo que confronta, que desregra, que é um sentido outro<sup>28</sup>. E este dispositivo, quando argumentado em Ciências da Educação, quando dilatado numa Educação que vem a narrar o seu próprio Vazio (porque sobre-vive à custa de um Projecto), responsabiliza-me nas decisões de partida, nos termos esterilizados pela razão cognitiva, nas configurações

---

<sup>28</sup> Ao entendermos a relação entre *quem* investiga e *o quê* que se investiga diríamos ainda com Sartre, na obra que se tem vindo a citar, que essa relação representa uma *síntese* decorrente da reunião dos termos dessa mesma relação. Mas se quisermos admitir que se trata também de uma relação *de síntese* – síntese de um objecto que se “introduz” num sujeito e síntese de um sujeito que se “concebe” em objecto – não será tanto verdade pensarmos que a reunião dos elementos constitutivos da relação de investigação venha forçosamente a traduzir a justaposição desses elementos (*o quem* no *o quê*). Esta relação de síntese revela mais a própria *incerteza* dos elementos que se analisam, porque ocupam origens de interrogação distintas. Daí o processo de investigação incarnar esta *relação de flutuação* (ainda que possa ser *uma* síntese das interrogações) que vem a tornar incertos os termos dos limites pelos quais ela se deseja definir. A relação de investigação não deixa de ser uma síntese, mas os produtos da análise efectuada não poderão ser coincidentes com os *momentos* em que essa síntese se vai cumprindo.

perturbadoras da *normalidade*. E se me constituo na ausência do objecto que desejo, então que propriedade me fará legítima a opção pelo objecto que me *vem a existir*?

Em Ciências da Educação, a análise dos fenómenos educativos formais poderá então adoptar um sentido mais “desassossegado”, numa perspectiva acusatória das tensões que em si se revelam identitárias dos conflitos inseparáveis dos Desejos. Até porque, aparentemente, a Escola acaba por desejar o que lhe é indesejável. Deseja a inclusão quando não se revela à altura de suportar as heterogeneidades de quem constrói a sua própria marginalidade. Deseja a integração de si própria num sistema social que cada vez mais submete os processos de integração individual ao sentido da produtividade útil. Deseja uma autonomia crítica baseada em processos de desenvolvimento partilhado quando a reflexividade institucional desejável à crítica nem sempre contraria a lógica dos poderes unilaterais desse desenvolvimento. E contudo, deseja ainda que se torne desejável no, para e pelo mundo. A cada altura que a Educação Escolar institucionalizada faz o esquecimento das consequências nas quais ela mesma se funde há altura de escrever que os tempos são de *instabilidade*. Contudo, parece ser pelo significado do *instável* que as sociedades induzem a retroalimentação que para si necessitam, vendo-se esta enquanto suporte de uma estabilidade a futurar. O interesse pela instabilidade de uma realidade torna-se potencialmente interessante no momento em que a Educação Escolar se converte numa espécie de *défice altruísta*, quer dizer, que sobrevive sobre a ruína da promessa e da perfeição, por referência a um projecto de utopia *externo* que o cansa por tanto o desejar. Este projecto de utopia dirá assim respeito à intenção de a Escola se vir a tornar, qualquer dia, no desapego dela mesma, no que toca, por um lado, a uma racionalidade instrumental e tecnico-científica legitimada em relações de poder e, por outro, a uma impregnação utilitarista a que, sob a égide da Modernidade, foi sujeita.

Originalmente, do ponto de vista das *curiosidades* que foram ocupando o estudo que se apresenta<sup>29</sup>, ou seja, do ponto de vista das preocupações ou das procuras, desenvolveu-se uma reflexão na base daquilo que actualmente se vai assistindo no cenário educativo, nomeadamente (e destacando-se) a proliferação de intervenções de diferentes ordens e com diversos fins (de reforma, de renovação, de introdução, de inovação, de adaptação, de terapêutica social e pedagógica, etc.) sob o escudo do *projecto* e da racionalidade que o enforma. Numa primeira fase, a substância das questões que preocuparam o envolvimento na investigação precisava de articulações que justificassem a definição de um eixo em torno do qual fosse possível pensar-se as dialécticas do vazio em educação, pressupondo-se também que os fenómenos educativos e a análise que sobre eles é realizada seguem, muitas vezes, uma lógica fundada na exterioridade do que, internamente, neles se vai passando. Atendendo a que, nos dias de hoje, se observa um incremento de intervenções no domínio da educação escolar (quer do foro político, quer comunitário, ou quer ainda associativo, entre outros) e que alberga os sentidos de um trabalho que é feito "para" e "sobre" os contextos onde se deseja intervir, havia interesse, ainda nessa primeira fase, em entender a composição desta intencionalidade curativa em educação e a ilusão reparadora afecta ao acto de educar; tentação psicanalítica.

Todavia, observa-se frequentemente que na *comunidade* dos designados *projectos* educativos há o desejo de se dar corpo a determinados espaços ou territórios com a finalidade primeira de, com eles, os sujeitos se educarem (se aperfeiçoarem), de aprenderem alguma coisa que lhes seja *útil* num universo futuro, quando a ideia que ressalta é que essa noção do *se educarem* decorre mais de uma exigência externa que altera o sentido da auto-educação (e do fenómeno auto-formativo) num treino competitivo, e competente sobretudo, de fins. Em última instância, isto daria lugar a se pensar como é que, nos espaços vulgarmente chamados de educativos, se constrói uma compreensão sobre

---

<sup>29</sup> curiosidade (*curiositate*) tem raiz latina em *cura*, isto é, do ponto de vista do cuidado, precaução, mas também inquietação do que se quer saber ou ver.

o próprio objecto educativo. É que propõem-se medidas de intervenção, sugerem-se modelos de ensino-aprendizagem, apresentam-se novos textos curriculares, adoptam-se estratégias de coordenação, organizam-se acções que previamente já vão prevendo o seu destino e avaliam-se quase sempre as mudanças e as transformações a partir de um ponto de vista externo e influenciado por uma certa tendência quantitativista.

Ao considerar-se as Ciências da Educação enquanto "recinto" que procura saber o que se pensa ser o fenómeno educativo pelo recurso a formas de conhecimento e de aprofundamento teórico que não o reduzem meramente ao *experimental* ou ao *técnico*, mas antes a um conjunto plural de referências que não se unem num núcleo consensual, quis-se, inicialmente, pensar nas dialécticas da realidade da educação escolar por referência a uma concepção de vazio. Porém, segundo Emmanuel Levinas, todo o saber que se constrói enquanto intencionalidade supõe desde logo a ideia da *inadequação*, já que é pelo expandir de um pensamento transgressor que a consciência que se tem sobre um dado objecto vai adquirindo uma forma e um sentido fundamentais, o seu infinito, isto é, a capacidade de um objecto vir a conter mais do que, concretamente, é possível que contenha e de, por isso, ser capaz de, tal como Levinas o diz, "(...) transpor as barreiras da imanência."<sup>30</sup> Assim sendo, ainda que se entenda, neste estudo, o Vazio como a existência da não-presença (porque a ausência indica a sua própria existência), a análise do seu sentido em Educação procura constituir-se numa ideia de ofensa à inércia, vazio que não é o nada nem a inexistência, que não é o desaparecimento da realidade social nem a ruptura com as formas de diálogo, já que estes, quando silenciados, tendem ao ascetismo.

No campo das Ciências da Educação, a investigação atravessa um conjunto diverso de considerações em torno de um objecto educativo que é plurirreferencializado, uma vez que se sabe que os objectos com os quais a investigação em educação trabalha estão, antes de mais, inscritos nas linguagens dos próprios sujeitos que se propõem investigar o mundo dos discursos e das práticas, mundo este que é discursivamente pensado e

<sup>30</sup> Levinas, Emmanuel (2000). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980, p. 14

praticado e mundo este que, mercê do reconhecimento das suas *interacções simbólicas*, decorre sempre de processos interpretativos<sup>31</sup>. O filósofo Michel Foucault, em *As Palavras e as Coisas*, adianta que o objecto das Ciências Sociais e Humanas não é a linguagem do sujeito em si, mas o sentido das palavras ou das proposições que ele enuncia e do qual ele obtém uma representação, constituindo-se pois em ciências que produzem uma reflexão indispensável sobre o modo como pode o sujeito construir um significado sobre a realidade (e dar-se significado) com as coisas que ele conhece. Na realidade, talvez a desejada autonomia da investigação se reveja num diálogo entre um pensamento emergente de uma contemplação teórica e a sua narração por palavras, insistente em traduzir o pensado uma vez analisado. E todavia, há a disjunção entre o pensado e o observado, entre o analisado e o interpretado, entre o registado e o supra-registado, um espaço que se refaz pela sua própria discordância polar, como se se viesse a inteirar num vazio epistemológico que o complementa. Após uma ideia de História que impunha conceitos como o de *verdade* ou o de *ordem* no interior de um projecto antropológico e, atendendo-se à viragem da episteme ocorrida durante o séc. XIX, considera-se que, agora, o "o sujeito-indivíduo" sente-se *vazio de história* (talvez porque incorpora agora várias histórias) e procura, no (seu) fundo, uma outra e nova historicidade, a qual, na acepção de Foucault, requer uma metodologia de compreensão viva da sua relação com as positivities que tornam possível um modo concreto de ser. Localizando a questão, e a propósito de Nietzsche, Foucault pensa mesmo que

---

<sup>31</sup> Dito de acordo com Herbert Blumer, em *El Interaccionismo Simbolico: perspectiva y metodo* (1982), a expressão "interacção simbólica", no interior daquilo que representa ser o interaccionismo simbólico tido enquanto modo de investigação - o estudo dos modos de vida dos grupos humanos e seus comportamentos individuais - "(...) faz referência, desde logo, ao carácter peculiar e distintivo da interacção, tal como esta se produz entre os seres humanos. A sua peculiaridade reside no facto de que estes interpretam ou definem as acções alheias, sem se limitarem unicamente a reagir face a elas. (...) A interacção humana vê-se mediatizada pelo uso de símbolos, a interpretação ou a compreensão do significado das acções do próximo." (Blumer, H., (1982). *El Interaccionismo Simbolico: perspectiva y metodo*. Barcelona: Hora Ed., p. 59-69). Dado o campo de estudo das Ciências Sociais e Humanas, a corrente do interaccionismo simbólico é revolucionária nas implicações que trouxe para o entendimento da relação sujeito-objecto e também para a noção de indivíduo e de sociedade, a partir das quais, desde os anos 60, principalmente a sociologia e a psicologia social têm vindo a organizar o seu discurso.

"(...) se a descoberta do Retorno é, realmente, o fim da filosofia, o fim do homem, ele é, por outro lado, o Retorno do começo da filosofia. Hoje em dia, já não se pode pensar senão no vazio do homem desaparecido. Porque esse vazio não institui uma carência, não prescreve uma lacuna a preencher. Ele é, nem mais nem menos, o desdobramento de um espaço onde, enfim, se torna possível pensar de novo."<sup>32</sup>

É neste contexto que a questão do Vazio me descobre enquanto sujeito que se investiga na cognição do mundo: por outros termos, *o que é que faz da educação um fenómeno vazio de concreto, ainda que dele subsidiário?* Como nas páginas seguintes será abordado e no momento onde se objectiva a problemática desta investigação, a concepção do vazio em educação está, portanto, ligada às leituras do que fica no lugar simbólico dos meios – o que é que lhe é capaz e transitável – e é com essas leituras que se quer mover alguns contributos para uma discussão em torno da harmonia em educação, como possibilidade de assim ser estabelecida uma co-propriedade na dimensão do que se pensa e na do que esse pensamento fará desenvolver, desde sempre pela aceitação consciente e individual de que os acontecimentos (em educação) nunca chegam a acontecer tal como o desejo quer que eles aconteçam. Pelo vazio, o acontecimento é então re-enunciado.

No que se relaciona com o fenómeno da educação escolar, conceptualizar um vazio faz emergir a sua figura na inversão, talvez, de alguns pressupostos. De facto, as dialécticas do vazio em educação reflectem, de igual modo, dialécticas sociais e sobre o social, às quais não parecem escapar, também, modos de compreensão desenvolvidos pelo conhecimento científico - e particularmente o estruturado sobre educação – sobre o que é que essa dialécticas querem dizer. Se é de considerar que a unidade discursiva em torno de um objecto parece já não ser possível, muito embora a *unidade*, na linha de Hegel, preveja como que a conjunção de termos separáveis e inseparáveis, na qual, segundo ele, o *ser* e o *nada* se encontram num *dever*, admite-se, por conseguinte, que a *dialéctica*

<sup>32</sup> Foucault, Michel, 1987, *op. cit.*, p.380

traduz então o movimento desse devir que, sendo de ligação a construir, orienta-se por linhas indeterminadas à partida: porque reflecte sobre o significado do objecto, porque faz vigília sobre as mudanças, não quedando no ritmo normal e porque atenta ainda às alterações e ao que se desloca; e para isso interroga, querendo perceber o que se anuncia nas contradições.

Se a unidade é um devir em constante movimento, movimento no qual o sujeito procura compor a sua própria auto-realização existindo-se, superando-se, a *contradição*, na reflexão de Hegel, vai ser a raiz de todo esse movimento, cabendo à ciência (filosófica) o papel de resolução dos dilemas do entendimento<sup>33</sup>. Aliás, não parecerá estranho que, nos *Discursos sobre Educação*, Hegel atribua especial importância ao momento da *negação* no processo de formação individual, que é o mesmo que dizer que o fenómeno da Formação implicará auto-alienação e reconciliação, afastamento e aproximação, uma dialéctica que permita a ligação, o reencontro, a partir de uma *divisória* e de uma alienação<sup>34</sup>. O conceito dialéctico de *Bildung* é, na sua posição, o reflexo deste processo, ultrapassando deste modo as concepções iluministas e clássicas em destaque no séc. XIX que tomavam o processo formativo na noção de uma realização harmoniosa de natureza eminentemente estética.

Porém, a *aporia*<sup>35</sup> que se procura aqui compreender sobre a *suficiência*, porque o sujeito está em relação com os objectos, sustenta-se agora naquilo que a *dialéctica* possui de energético ou de dinâmico para a

---

<sup>33</sup> D'Hondt, Jacques (1987). *Hegel*. Lisboa: Ed. 70. A Filosofia da Dialéctica de Hegel expressa essa contradição do mundo existente, mas também a necessidade de superar os limites, com vista a uma realização da liberdade e da infinidade. A realidade apresenta-se pois enquanto dialéctica e está submetida a um processo *racional* de leitura (e daí a conversão do seu pensamento a um Idealismo, já que supõe a redução do ser ao pensar) que, fazendo uso da contradição e constituindo-se assim como "oposição de contrários", tende à aspiração de um *todo*.

<sup>34</sup> Hegel, G. W. F. (1994). *Discursos sobre Educação*. Lisboa: Edições Colibri. Discurso de encerramento do ano lectivo (29 de Setembro de 1809).

<sup>35</sup> Uma vez que o termo *aporia* (do grego *aporia*) significa um impasse do pensamento, uma impossibilidade de se definir, por via da interlocução, uma ideia, uma noção, considera-se que a sua apropriação no interior do debate da *suficiência* e da *insuficiência*, ilustra, justamente, esta impossibilidade de se ser conduzido a uma solução. Em Platão, por exemplo, "(...) um diálogo aporético é aquele que leva a uma impossibilidade de conclusão acerca do problema colocado." (in Robert, François (1995). *Os Termos Filosóficos*. Mem Martins: PEA, vol. 1).

conceptualização de um *vazio como oportunidade ontológica de recriação altruísta*. Em *Tratado do Desespero e da Beatitude*, André Comte-Sponville considera que a existência de um Vazio (no sujeito) deve-se ao peso dos desejos não correspondidos, insatisfeitos no sentido de um preenchimento procurado – um prazer que sossegasse a procura – e portanto ele só será preenchido pela imaginação, pela ideia, pela imagem. Imagem esta que se vê cativa de um emaranhado de sentidos – a metáfora do *labirinto* – do qual não se supõe uma saída de repouso, tampouco de abertura conseguida pela *saída*, justamente porque um labirinto não possui em si o desenho de um limite <sup>36</sup>.

Nesta óptica, Levinas diria que o Vazio indica uma espécie de descoberta da insuficiência da interioridade, ainda que considere que só será uma descoberta da insuficiência devido ao confronto com a exterioridade aparentemente suficiente, mas mesmo assim insuficiente segundo a lógica desejável do Eu. Na realidade, esta insuficiência não aponta uma limitação imposta pela exterioridade, não é forçosamente uma insuficiência que se transforma em necessidade à procura da satisfação ou da mitigação do sofrimento, porque é de uma impossibilidade de suficiência que se trata. A exterioridade revela

“(...) pois, a insuficiência do ser separado, mas uma insuficiência sem satisfação possível.” (...) A exterioridade, estranha às necessidades, revelaria pois uma insuficiência, cheia dessa mesma insuficiência e não de esperanças, (...) uma não-posse mais preciosa do que a posse...”. <sup>37</sup>

<sup>36</sup> Comte-Sponville, André (1997). *Tratado do Desespero e da Beatitude*. São Paulo: Martins Fontes. De qualquer modo, não sendo obviamente possível universalizar códigos de linguagem metaforizados, o *labirinto* não se encerra forçosamente no desespero do confuso. Diversas estruturas de conhecimento, nomeadamente as filosofias indianas, desenvolvem o conceito de *samsara* como designando esse emaranhado de sentidos reflectido no labirinto, na construção e na trajetória, mas neste caso é entendido como um *labirinto de renascimentos*. Nas concepções budistas, por exemplo, sendo que o *mundo é o mundo*, a “salvação” do labirinto implica a descrença na própria *salvação* e no seu poder transitório e transdimensional, dado que a salvação é o vazio em si, tal como a ideia da existência, de resto: impermanente, porque é aceitação do e retorno ao desespero.

<sup>37</sup> Levinas, Emmanuel, 2000, *op. cit.*, p. 161

Com efeito, o que acontece é que por causa da exterioridade o sujeito pode conhecer "(...) o defeito da sua plenitude, defeito inconvertível em necessidades e que, para além da plenitude e do vazio, não poderá preencher-se."<sup>38</sup>. Todavia, pelo que se está a escrever, o Vazio supõe a transcendência do que o define como falta, lacuna, falha natural, mera possibilidade de preenchimento egótico. O Vazio radica precisamente na *inadequação*, no paradoxo do diálogo com o mundo, a par com todas as condutas de preenchimento e de gestão das crises sociais e políticas. Se fosse possível objectivar o Vazio, dir-se-ia que se trata de um fenómeno *irresolúvel*, por causa da angústia de que se alimenta. É "livre" por não necessitar de satisfação: está aí no dinamismo interno da *crise* que o julga impotente, mas desejável enquanto Projecto de auto-superação altruísta. Vazio da realidade ameaçadora, é um vazio inteiro pelo desejo de uma realidade objectivável, que nunca o será. E é dessa epistemologia dialéctica que o vazio se recobre como indicador de infinidade, isto é, origem que extravasa a Ordem das originalidades, porque a sua manifestação, ou a necessidade que dele toma uma consciência, sucede-se no âmbito de uma fruição.

Nestes termos, uma hermenêutica do vazio consistirá então em tornar-me solidário com o «solitário» que eu sou, ainda que a solidão não deixe aí de me representar a inadequação e a distância relativamente ao diálogo solidário, isto é, à comunicação com os objectos<sup>39</sup>. Talvez disséssemos que esta inadequação de um sujeito referencializado à "dominação" que o objecto exerce sobre ele poderá ser um ponto de

---

<sup>38</sup> *id.*, *ibid.*

<sup>39</sup> Por *hermenêutica*, entende-se aqui, na linha de Ricoeur, o trabalho de reconstrução interna do *sentido* como sendo possível de, a partir da projecção, gerar a *referência*. Escreve Ricoeur, em *Do Texto à Acção, ensaios de hermenêutica II* (1986), aquando da crítica ao pressuposto fenomenológico idealista, que o conceito de distanciação "(...) é o correlativo dialéctico do de pertença, no sentido de que a nossa maneira de pertencer à tradição histórica é pertencer-lhe sob a condição de uma relação de distância que oscila entre o afastamento e a proximidade. (...) A hermenêutica tem que dar conta, a partir de si mesma e ao mesmo tempo, do carácter insuperável do fenómeno ideológico e da possibilidade de começar uma crítica das ideologias, sem nunca poder acabá-la." (p. 61). Nesta medida, a filosofia de uma interpretação Hermenêutica só o é se se tornar numa "(...) questão sobre o sentido dissimulado." (pág. 65), questão que "obriga" a que se considere que "(...) *compreender é compreender-se diante do texto.*" (p.124), já que o carácter da experiência humana estará sempre a esclarecer-se e a articular-se com uma narração *temporal* do acontecimento (Ricoeur, Paul (1986). *Do texto à acção. Ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés Editora).

partida para se discutir a existência de umas dialécticas do vazio em educação, pressupondo que esse mesmo sujeito, enquanto entidade educável *descreve* em si o fenómeno educativo a partir de um ponto de integração que é a negação da sua própria intervenção nesse fenómeno, até porque se encontra na posição do ouvinte, na posição do “incriado” que *necessita* de criação, na posição do inquirido que deseja a solução. E todavia, o sujeito não poderá simplesmente ser “o” produto da equação proposta pelo que de *social* o fenómeno educativo traz, como também não poderá ser apenas “o” resultado da sua carência inquestionável que, ilusoriamente, a acção educadora vem reparar.

Nestas circunstâncias, a descoberta de uma insuficiência pelo confronto com uma exterioridade também ela insuficiente percorre assim a motivação de se pensar uma ideia de Vazio – frequentemente associada às ideias de carência ou de défice e supostamente re-torturada na agonia individual – em diálogo com as lógicas socialmente programadas que aparecem enquanto forças de solução e de resgate da insuficiência. Se partirmos do pressuposto de que a Educação Escolar constitui, ainda, um referente de garantia de desenvolvimento pessoal, social e cultural, admite-se, directa ou indirectamente, que colocamos a atenção voltada para uma instituição revestida de *poder* para a condução de processos de transformação da experiência quotidiana e ideológica, assim entendida enquanto sentido comum partilhado.

De facto, à luz das aspirações de um Projecto de Modernidade e das rupturas epistemológicas iniciadas durante os sécs. XVI e XVII (ainda que não imediatas ou facilmente objectivadas enquanto *transições*), estimuladoras que foram do desenvolvimento de uma *visão antropocêntrica* do mundo e dos objectos, por contraponto a um domínio de *entendimento teocêntrico* dos indivíduos em sociedade<sup>40</sup>, a educação

---

<sup>40</sup> Sobre os condições de produção da Ciência Moderna, François Jacob, em *O Jogo dos Possíveis* (1981), considera que, tendo esta nascido no fim da Renascença, não deixa por isso de revestir-se de uma racionalidade mais ampla que diz respeito ao facto de a própria ciência estar a produzir-se num período em que a sociedade ocidental “(...) transformava radicalmente a sua própria relação com o mundo que [a] rodeav[a] e que tentava ardorosamente recriar um universo cada vez mais conforme com o testemunho das seus sentidos.” (p.23-24). Procurando uma argumentação crítica, o autor aponta porém que as modernas teorias científicas, precisamente porque não possuíam o objectivo imediato de uma explicação completa e definitiva do universo, acabavam por

escolar, tributária do ideal da Luz e da Novidade, apresenta-se na oportunidade de renovar o *anterior* em proposta de uma intervenção e mudança no presente, a fim do alcance de um futuro melhor e mais humano. A questão do *novo* em Educação, vista como requisito para se pensar a alteração e a inovação, é muito bem clarificada por Hannah Arendt no momento em que a autora considera que

"(...) o papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, desde a Antiguidade até aos nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e por natureza."<sup>41</sup>

O fenómeno da educação é portanto acolhimento, "hospitalidade" ou, se quisermos, possibilidade do projecto a construir sobre o recém-chegado que, em Arendt, é a criança na sua estranheza no mundo. Todavia, a confiança nesta esperança parece ser, tal como a autora entende, insegura por fatalidade, dado que

" (...) mesmo no caso em que se pretendem educar as crianças para virem a ser cidadãos de um amanhã utópico, o que efectivamente se passa é que se lhes está a negar o seu papel futuro no corpo político pois que, do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios." <sup>42</sup>

Ora, se é inerente à condição humana nascer e desenvolver-se num mundo que é, e vai ser sempre, pretérito por relação à geração que a acolhe, isto só pode querer significar, de acordo com a ideia de que esta geração persegue a vontade de *preparar* a que lhe é anterior, que "(...) se

---

proceder "(...) através de uma experimentação pormenorizada sobre fenómenos que consegu[iam] circunscrever e definir." (p.25) e, neste sentido, na sua génese, "(...) todo o processo científico representa um esforço para libertar de toda a emoção a pesquisa e o conhecimento". (p. 30). (Jacob, François (1981). *O Jogo dos Possíveis*. Lisboa: Gradiva)

<sup>41</sup> Arendt, Hannah, (2000). "A Crise da Educação", in Arendt, Hannah, *et al.* (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio d' Água, p. 25-26. "The Crisis in Education", texto publicado pela primeira vez em 1957 na *Partisan Review*, 25, 4, pp. 493-513.

<sup>42</sup> Arendt, Hannah, 2000, *op. cit.*, p. 26

deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar."<sup>43</sup>. Por aqui é possível interpretar-se que o Novo, isto é, a probabilidade da mudança, da intervenção original num mundo também em mudança, ainda que obstinado, é praticamente impossível de ser pensado, o que, por outras palavras, seria o mesmo que dizer que a *existência* do novo é alvo de permanente negação ou crescente degenerescência. Neste momento da dissertação, este aspecto revela-se então *preocupante* e conduz a que questione quais serão os limites da definição do Projecto da educação ou, com outros termos, onde é que podem ser exprimidos os horizontes da sua íntima infinidade. Em estilo interrogativo, *que novidades são possíveis de serem pensadas através do programa, da acção, da reorganização e da decisão?* Tornar-se-á necessário, no âmbito do que se tem vindo a contar, *justificar a realidade e a retórica da educação formal, no sobressalto de ela mesma sufocar na (sua) ilusão.*

E justificando-se, Educação e Vazio representam assim como que uma totalidade acomodaticia que se esvazia, fazendo vazar ao mesmo tempo a possibilidade de um vazio gerador de uma afirmação transformadora da Ordem. Justamente porque a questão estará no que de "curativo" a Educação-Escola contém, quando alimenta a expectativa de reconciliar o sujeito com o sistema no qual foi integrado, e sujeito que é contestação, controvérsia, por isso contraste com o sujeito *curado* e *integrado*. Se aceitar uma necessidade, neste sentido, a necessidade do *saber* dimanado pela Escola, não subentende apenas a sua percepção enquanto "posse pessoal", concepção que, na esteira fenomenológica de Levinas compreende uma certa apropriação do real e a capacidade de o *morder*<sup>44</sup>, mas também e, segundo Ortega y Gasset, implicará reconhecê-la como "(...) uma necessidade que provém das coisas, que me vem delas, forasteira, estranha."<sup>45</sup>, o sujeito é convidado, nestes termos, a coincidir-

---

<sup>43</sup> *id.*, p. 27

<sup>44</sup> Levinas, Emmanuel, 2000, *op. cit.*

<sup>45</sup> Ortega y Gasset, J. (1933). "Sobre o Estudar e o Estudante (Primeira Lição de um Curso)", in Arendt, Hannah et al. (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água, p. 90. Este texto foi publicado pela primeira vez em 1933, em *La Nation*, de Buenos Aires. A propósito da questão de que *estudar é uma falsidade*, recorde-se o

se com uma necessidade que, na verdade, não é sua, ainda que se veja obrigado a comportar-se *como* se fosse sua. Há como que uma Educação para o Todo (a apologia do saber cognitivo) que não parece reconhecer o Vazio que provoca nos momentos em que não se procura exprimir como discurso sujeitado à experiência individual de cada um dos sujeitos. Por isso, eu escolho o vazio de mim como revezamento ao conjunto vazio da existência fora de mim, um vazio que *interrompe* e que é interrupção.

### 3. desejo e projecto: da ausência à presença do objecto

A impossibilidade de se ser satisfeito é a marca principal do Desejo metafísico. O próprio desejo deseja tudo aquilo que está para além do que simplesmente o pode vir a completar: o objecto do desejo é o Desejado que, ao invés de *cumular*, *estimula* e, portanto, ele é assim uma espécie de entidade animada pelo desejável que é revelação. Sendo o desejo um desejo do *absolutamente outro* ele próprio mede a infinidade do infinito, não coincidindo portanto com uma necessidade insatisfeita dado que se coloca para além da satisfação e da insatisfação – é da ordem da infinitude, de "(...) um futuro sem balizas sobre mim"<sup>46</sup>. Enquanto princípio gerador que se fixa num todo inerente ao fazer, ao agir e ao criar, o Desejo pertence quer à realidade social do sujeito, quer à singularidade que o diz incontável e quer ainda àquilo que não se reduz a uma simples

---

que Ortega y Gasset considera sobre a situação a que o estudante é confinado, num contexto em que a necessidade do saber o obriga ao fingimento: "(...) seria encantador que, ser estudante, significasse sentir uma vivíssima urgência por este ou por aquele saber. Mas na verdade, é estritamente o contrário: ser estudante é ver-se alguém obrigado a interessar-se directamente por aquilo que não o interessa ou que, em última análise, o interessa apenas de forma vaga, genérica ou indirecta." (p.94). "(...) quanto mais o saber aumenta, quanto mais se enriquece e especializa, mais longinqua será a possibilidade de que o estudante sinta uma necessidade imediata e autêntica desse saber." (p.98). "(...) o estudar é, portanto, fazer humano que se nega a si mesmo, que é simultaneamente necessário e inútil. Há que estudar para alcançar um certo fim, mas afinal esse fim não se alcança desse modo. É justamente por isso, porque as coisas são simultaneamente verdade - a necessidade e a inutilidade - que o estudar é um problema." (p.100).

<sup>46</sup> Levinas, Emmanuel, 2000, *op. cit.*, p. 102

parte de um todo, antes ao que evita a conversão desse mesmo todo num sistema fechado que o conduziria à indiferenciação. Desejo de *um* lugar, ele dá o *lugar* à existência de comportamentos insondáveis numa latitude existencial que, no entanto, se quis dizer natural(izada), isto é, desejo que também teve e tem de contar com a interdição, sobre o aviso de que os comportamentos que estão na sua base encaram sempre um padrão fundamental, essa Lei que traça os limites do aceitável, a numeração da moral e do prazer.

Ao contrário do Desejo, a satisfação da Necessidade é vista como algo que cumula um vazio. Todavia, também é possível, na esteira de Emmanuel Levinas, entendermos a necessidade na lógica da *transcendência da realidade*, o que quer dizer que existem necessidades que não são precedidas de um sofrimento ou de uma carência, precisamente porque residem num ser que tem em si a ideia de infinito. Do mesmo modo que o autor considera que o Desejo é absolutamente não-egoísta (porque se constrói com o Outro), admite-se que a necessidade é o primeiro movimento do Mesmo, é também uma dependência em relação ao outro, mas que é atravessada – a dependência – pelo tempo: a necessidade manifestada pela dependência do outro é mais uma suspensão ou um adiamento da própria dependência e, por isso, contém em si a ideia de possibilidade de, "(...) pelo trabalho e pela economia (...) quebrar a ponta de alteridade de que depende a necessidade."<sup>47</sup> É portanto nesta linha que podemos pensar uma necessidade que será também o *tempo do trabalho*, uma relação com um objecto numa determinada relação tempo-espço. Mas precisamente por se encontrar ligada a uma lógica de trabalho, aliás como Levinas assinala, e por evocar um estatuto de dependência em relação ao mundo (tenho fome, sinto frio, preciso de abrigo, quero coisas, etc.), a necessidade acabará por ser responsável pela separação do *ser necessitado* em relação às "anónimas ameaças" do mundo que conhece, tornando-o assim como que num *ser subjectivamente independente* desse mesmo mundo – *sujeito* capaz de assegurar a satisfação das suas inteiras necessidades, reconhecidas como materiais, e

---

<sup>47</sup> *id.*, p. 101

por isso mesmo, susceptíveis de satisfação: as necessidades estão em meu poder, constituem-me enquanto sujeito e não enquanto dependência de um Outro.

Como foi ainda há pouco referido, Levinas assegura então que a necessidade manifestada pela dependência do objecto é mais uma suspensão ou um adiamento da própria dependência que é o tempo de que ela mesma necessita e que lhe é fornecido pelo Desejo. Mas, por outro lado, ao admitir-se que a necessidade "(...) atesta o vazio e a falta do necessitado, a sua dependência em relação ao exterior, a insuficiência do ser necessitado, precisamente porque não possui de todo o seu ser..."<sup>48</sup>, supõe-se que pela sua existência, ainda que representada, ela torna-se numa espécie de *exigência do sujeito*, aparecendo, de facto, na aspiração e na resposta à carência que o sujeito é. Assim sendo, a necessidade não pode ser entendida apenas na base de que serve a cumulação do vazio, ou seja, ela não poderá ser assumida no quadro de uma alegada *passividade* (porque sobrevive à custa do objecto que a anima), nem será tampouco a *pura realização* de uma *liberdade* (porque também é dependência). Por outras palavras,

"(...) conceber a necessidade como simples privação é captá-la no seio de uma sociedade desorganizada, que não lhe deixa um tempo, nem consciência."<sup>49</sup>

quando a verdadeira posição do sujeito consistirá em saber *interromper essa sociedade*, em cessar a organização de um tempo através do empreendimento de novos começos: o desconhecido de uma sociedade que me é possível captar deixa de fazer parte desse desconhecido outro para passar a integrar as *minhas* próprias forças, tornando-se neste *eu*, que é a condição de um sujeito. Este sentido de Necessidade diz-se muito próximo então de um reaparecimento da sua percepção mais associado a um

---

<sup>48</sup> *id.*, p. 89

<sup>49</sup> *id.*, p. 102

sentido que dificilmente a coloca no apoio ao Desejo; porque o Vazio faz a antecipação da própria satisfação da necessidade.

Mas foi certamente nas perturbações de uma Psicanálise ainda algo secreta, mas paradigma revolucionário do início do séc. XX, que a importância do conceito de Desejo passou dos silêncios de uma Ciência Normal para os quotidianos de um público também ele culturalmente *normalizado*, insistente e voraz na mistificação das palavras, mas audaz na cristalização desse conceito que a Ciência se revela incapaz de objectivar. E por isso, tudo aquilo que provoca e antecede o contraste com o mito no qual um sujeito e uma sociedade convivem nas confidências de uma sublimação perfeita, torna-se objecto de cepticismo para aquela que é considerada a “ciência indiscreta” do sujeito, tomando o exemplo dos termos de Marcuse<sup>50</sup>: porque o que Freud deseja acima de tudo, ao analisar o Desejo, é quebrar a (sua) *retórica*.

Assim, quanto ao facto de o desejo adivinhar uma concepção de sujeito que é *desejo de outro desejo*, concepção revestida, além disso, nas estruturas trágicas do *destino* e da *proibição* imersas na dimensão cultural, a ciência psicanalítica é hoje considerada uma ciência de ruptura face à predominância das crenças numa ideia de sujeito que seria exclusivamente dotado de uma racionalidade consciente, controladora, por isso, de toda e qualquer força pulsional (ou, na linha freudiana, do desejo). Percorrendo os “rostos inanimados” dos objectos, tendo o signo do inconsciente, o desejo coloca-se para além das marcas da satisfação e da

---

<sup>50</sup> Marcuse, Ludwig (s/d). *Freud e a Psicanálise*. Lisboa: Livros do Brasil. Sobre esta indiscrição, Marcuse escreve, contudo, que a resistência de Freud à auto-psicanálise – dar de si o seu elemento mais indiscreto – acaba por tornar aquela “ciência indiscreta”, uma ciência preconizada por esse mesmo Freud que lamentava o facto “(...) da boca sempre se cala[r] ao dizer o mais íntimo”, num forte instrumento de usurpação do mundo tímido dos outros, sempre no silêncio de quem o deseja usurpar. Transcrevemos aqui uma passagem sobre a atitude de Freud perante as tentativas de intromissão na sua vida privada: “Não suportava que o fizessem com insistência; era esse também o motivo pelo qual se sentava por detrás da cadeira do paciente. Preferia causar uma impressão desfavorável a sacrificar fosse o que fosse da sua vida espiritual. Eis porque, e unicamente por isso, não se punha para ele o problema em se deixar psicanalisar. Uma das suas desculpas era a seguinte: «ainda sou de opinião que para um homem sonhador que não seja demasiado anormal, a auto-análise, ajudada pela interpretação dos sonhos, é quanto basta». Doutra vez escusou-se alegando que todos os psicanalistas eram seus discípulos o que o impossibilitava de se submeter a uma análise. O homem cuja psicoterapia tem por fundamento a entrega do mais recôndito, dos mais íntimos segredos, não estava disposto a realizar por si próprio essa entrega.” (pp. 24-25).

insatisfação e a sua nomeação revela-se impensável. O seu movimento aproxima-se do *indizível*, fenómeno que em Sarte só pode existir "(...) como consciência não-posicional de si mesmo no mundo"<sup>51</sup>, ou em Lacan como experiência subjectiva que

"(...) implica sempre no âmbito de si mesma a emergência de uma verdade que não pode ser dita, já que o que a constitui é a palavra, e seria preciso de alguma maneira dizer a própria palavra, o que é, propriamente falando, o que não pode ser dito enquanto palavra. (...) A palavra não se pode apreender a si mesma, nem apreender o movimento de acesso à verdade, enquanto verdade objectiva. Ela apenas a pode exprimir – e isto, de um modo mítico."<sup>52</sup>

Ao contrário da necessidade, o Desejo reúne como que uma *presença inapreensível* que lhe dá essa imagem da *infinitude*, porque se o considerarmos, por um lado, na *transcendência*, isto é, no momento em que o sujeito se volta para um *desejado invisível* que implica uma outra ordem de relações com o que não lhe é dado e do qual ele não possui ideia, e por outro, na *interrogação*, ou seja, na interpelação do objecto, o Desejo antecipa uma formulação da realidade a superar-se e a completar-se. De facto, a dimensão projectual do Desejo não está apenas relacionada com a (auto)projectão do sujeito no objecto que deseja, mas também com o sentido da acção que por si é desenvolvida sobre uma determinada realidade presente. O Projecto, que não é senão o desejo do Futuro, implica uma permanente vigia sobre as condições de realização do Presente, no sentido do aclaramento do que (lhe) é ausente, por um lado, e do "culto" da acção cumpridora do (lhe) que falta, por outro.

As condições de possibilidade de interacção entre sujeito-objecto, pela via do Projecto, contêm por isso a antecipação enquanto modo de se representar o que falta e que é, por isso, insuficiente. O intuitivamente esperado é, neste sentido, intrínseco a um tipo de conduta que antecipa o futuro e este, mediante a realização de um *acto*, seria o que se espera

<sup>51</sup> Sartre, Jean-Paul, *op. cit.*, p. 481

<sup>52</sup> Lacan, Jacques (1980). *O mito individual do neurótico*. Lisboa: Assírio & Alvim, p. 47

realizar e cumprir. Há, portanto, nas origens fundadoras do projecto aquilo que Alfred Shutz diz ser representações intuitivas que não são senão as *fantasias* que o projecto de uma acção representa; sendo assim, o projecto não é nunca a realidade de uma actividade em si. Formulado na base de uma intencionalidade, o projecto possui sempre uma conexão com o significado da relação do sujeito com o que interpreta como sendo o *algo* a completar, não sendo então possível que se pense o projecto como um todo finalizado, já que, pelos actos a cumprirem-se, ele vai-se realizando de momento a momento face ao futuro. É de acordo com este sentido que Shutz adianta que uma acção carece sempre do significado que lhe é impregnado pelo projecto que a define. O facto de existir uma tendência para apenas se considerar o meio necessário e presente na formulação de um projecto – isto é, um acto cumprido – como se este fosse respeitante a um fim ou a um acto total, retira toda a dimensão subjacente ao *significado* que, para o autor, não fosse ele um fenomenologista, é premissa de compreensão da *unidade da acção*, sempre subjectiva, a existir no projecto. É particularmente esclarecedora a ideia exposta por Shutz, segundo a qual

“(…) o projecto de uma acção realiza-se, em princípio, independentemente de toda a acção real. Todo o projecto de acção é mais uma fantasia da acção, isto é, uma fantasia da actividade espontânea, mas não a actividade em si mesma. É um quadro prévio de carácter intuitivo que pode incluir a carência ou não, e se a inclui, pode tratar-se de uma crença positiva ou negativa, ou dotada de qualquer grau de certeza.”<sup>53</sup>

Tratando-se de uma representação da acção, o Projecto antecipa a realidade de acordo com o Desejo de tornar presente a realidade dos próprios objectos. Por estar ligada ao futuro, a antecipação é vazia no que toca à sua qualidade de protensão, porque carece do objecto que a poderá realizar. Nesta medida, o que define o desejo e a acção do projecto é um

---

<sup>53</sup> Shutz, Alfred (1993). *La Construcción Significativa del Mundo Social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ed. Piados Ibérica, p. 89

tipo de conduta que antecipa o futuro em forma de protensão vazia e este é apenas o que ainda vai ser realizado, uma esperança de acção cumprida: por outras palavras, Desejo e Projecto re-apresentam constantemente o objecto, a partir de uma não-presença, isto é, o Vazio do próprio objecto.

#### **4. intervalos para a razão de uma problemática**

Procurando evidenciar as razões de uma problemática de estudo no âmbito da dissertação que se está a escrever, considera-se que o projecto de uma educação institucionalizada deverá significar o lugar onde se decide e onde se pensa os horizontes de possibilidades permitido pelo próprio carácter de *protensão*<sup>54</sup> do Projecto, já que a condição do Projecto enuncia sempre uma relação com o mundo e com o modo como a educação se constrói no mundo. Ora, a “crise da educação” que actualmente é objecto de profusa discussão emerge, apesar de tudo, a partir da dificuldade do mundo em lidar com o próprio mundo, pois que é, nas palavras de Hannah Arendt, uma crise de autoridade que está “(...) intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado.”<sup>55</sup>, o que quer dizer que já não é mais possível evocar a tradição do passado como meio e modo de se

---

<sup>54</sup> Shutz, Alfred, 1993, *op. cit.* Sobre o conceito de acção e sobre o carácter projectual que lhe é inerente, Shutz entende que a *protensão* (de protender, isto é, estender para a frente, antevisão, futuro) encontra-se, no seu começo, recheada de representações vazias, porque sendo imediata, contrária portanto à antecipação que representa, ela apenas apresenta. Porém, nos casos de uma reflexão sobre um sentido mais amplo – sobre o futuro – essa mesma reflexão, condição ontológica do Projecto, não contém apenas a retenção ou a reprodução e, por isto mesmo, é que o processo de acção face ao futuro contém *protensão imediata que interpreta o que se está a viver para levar a uma suficiência* ou a algo que se complete. Assim sendo, mesmo significando o intuitivamente esperado, é graças à reflexão possível pela antecipação, que as protensões não são meramente expectativas vazias, isto é, não o são nas situações em que realizam uma interpelação da realidade e da experiência futura, querendo pois dizer que, no seu *agora primordial* as protensões pertencem a um começo que se diz ser vazio, mas devido à transformação do “agora” num “há sido”, o agora vê-se retrospectivamente a partir de um outro ponto de vista.

<sup>55</sup> Arendt, Hannah, *op. cit.*, p. 48

compreender a realidade da educação. Inscrevendo-se numa crise mais geral que, segundo Arendt, tem vindo a abater-se sobre o mundo moderno desde os finais do séc. XIX, a Crise da Educação é de circuito socioantropológico, mas político também, pois tornou-se num assunto, causa até, de grande divulgação por parte dos meios de comunicação, ainda que, quando comparada com os grandes acontecimentos sociais ocorridos durante a primeira metade do séc. XX esta questão tende a perder o relevo que lhe deve ser atribuído, por causa da tentação em se considerar a questão educativa como sendo um fenómeno meramente local.

Como é sabido, cada colectividade política constrói o seu próprio Sistema Educativo à imagem do que julga ser a justificativa da reprodução da sua identidade e do seu magma cultural, procurando mantê-la sob a orla da diferença e da autorização dos elementos (re)organizacionais do conteúdo que a significa, mas que, por via institucional, o torna sobretudo num sistema de fronteiras colectivas aberto à recepção do maior número de interpretações sobre as suas condições de produção. Num tom algo irónico, Phillipe Perrenoud, a propósito das crises da mudança em Educação, considera que

“ (...) o sistema educativo é alvo de uma espécie de radiografia periódica feita pelos media, a opinião pública, os utentes e o Parlamento. Inquirem-se alguns pais descontentes, alguns alunos desiludidos, alguns literatos prontos a denunciar o abaixamento do nível, alguns professores amargos, alguns directores desorientados e conclui-se *“O ensino está em crise!”*. Ninguém sabe exactamente o que isto quer dizer, qual é a amplitude do fenómeno nem a sua antiguidade. *A crise não é uma realidade objectiva, mas um olhar lançado sobre a realidade, uma construção social que não inventa os factos, mas que os selecciona, os liga, os amplifica, os dramatiza, os inscreve num quadro de conjunto, lhes atribui sentido com indícios de um mal estar global no ensino.*”<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: ASA, p.123 (itálico nosso).

Com efeito, a sociedade, o mundo, é possível porque existem comunidades de crenças, de hábitos e linguagens e o mundo da Educação não deixará de pertencer a todas estas comunidades, justamente porque vai requerendo um sentido comum partilhado que, na sua génese e desenvolvimento, prende-se com a Intencionalidade das acções propostas e levadas a curso. Porém, tratando-se de uma intencionalidade que confere sentido à acção humana, ela só será possível de ser compreendida a partir do sentido dos agentes e dos actores que a protagonizam, não propriamente rodeado por um ambiente de *incerteza fabricada* ao gosto da especulação. Sendo o discurso educativo e pedagógico, na opinião de Olivier Reboul, o mais *ideológico* de todos os discursos, mesmo, e paradoxalmente, por relação ao discurso político<sup>57</sup>, depreende-se que a ideologia da educação comportará um sistema complexo de representações baseadas na linguagem, de origem, por um lado, comunitária e, por outro, porque sendo um discurso *pedagógico sobre educação*, moral, mercê de uma verdade e de uma ordem prática que se prenunciam na legitimação de um determinado poder. Assim sendo, a crise que hoje parece estar a dizer-se (não no sentido de uma história que se está a finalizar) implica, em contrapartida, que se recupere a discussão filosófica da educação, pois que, se a Modernidade é a grande figura da Racionalidade, ainda que a fragmentação da sua unidade represente, hoje, o eixo através do qual gravita a sua própria narração, os Projectos como utopias práticas vêm-se ocupados no conflito das diferenciações, desde logo, porque num contexto de hetero-utopias, a representação que se constrói sobre a acção é também diferenciada e plural. As propostas de políticas educativas de inovação possuirão sempre um êxito inseguro, na medida em que, ao pretenderem incidir sobre a experiência real dos sujeitos da educação (pais, professores, alunos) e, para além disso, sendo que a acção é também por si ética, torna-se praticamente impossível desenvolver uma acção baseada no que se tem de “pedir” ao sujeito: aos professores, por exemplo, não se lhes pode “pedir” apenas que obedçam ou se adaptem à introdução de uma “solução da crise”, porque as suas

---

<sup>57</sup> Reboul, Olivier (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF.

acções são representações suas, não constituem acções pré-determinadas. De facto, ao considerar-se a Educação e a Educação Escolar nas suas vertentes criadora, regenerativa, extraordinária, parece ser uma incoerência querer regular o que ainda está por vir. Em *Poderes Inestables en Educación*, Gimeno Sacristan considera que, dentro de um contexto inseguro, incerto, a racionalidade técnica é pois limitada, tampouco passível de se tornar num objecto de controlo ou a ser controlável, e ao invés da lógica que lhe confirma a sua utilidade, será face à procura da existência de uma *racionalidade imperfeita*<sup>58</sup>, mais modesta portanto, e mais compreensiva das realidades humanas e sociais, que hoje outras formas de legitimação do discurso e da acção educativos fundarão uma intencionalidade.

A propósito das transformações sociais e económicas ocorridas a partir da década de 70 do séc. XX, denunciadoras do fracasso do excesso de uma racionalidade meramente técnica, Yves Barel, em *La Société du Vide*<sup>59</sup>, analisa as possibilidades de autonomia do sujeito diante dos sintomas de um *vazio social* que é constitutivo do próprio sistema colectivo em que esse sujeito “trabalha” a necessidade de uma “auto-referência”, isto é, uma relação de si a si mesmo. Remetendo a análise do fenómeno para a sociedade francesa dos passados anos 80, Barel não concorda porém com um vazio que seja a morte do tecido social ainda que, segundo ele, essa noção do esmorecimento do social não deixasse de

---

<sup>58</sup> Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Ed. Morata

<sup>59</sup> Barel, Yves (1984). *La Société du Vide*. Paris: Éditions du Seuil. Nesta reflexão, uma das primeiras questões colocadas por Barel tem que ver com a evidência do *indivíduo*: qual é o lugar, a relevância, que a referência ao Outro produz no sujeito? O eixo de articulação desta questão é definido pela ideia de que, hoje, a relação com a *técnica* acaba por substituir a relação com o *social*, perdendo-se por aí o sentido de um sujeito inter-individual. Por isso, Barel assinala que o próprio conceito de *autonomia*, quando associado ao desejo de um exercício de poder, tem por consequência a noção de que tudo se passa como se se tivesse cristalizado a ideia global de que os indivíduos não são verdadeiramente autônomos se não *produzirem*. O que toca o *vazio social*, supostamente a ausência de formas e de estruturas, diz respeito ao distanciamento crescente dos centros de decisão e à tensão nos sistemas de trabalho e à crise da economia em geral. Um dos sintomas de *vazio social* indicados refere-se à noção de que o “não trabalho” tornou-se incapaz de encontrar o seu lugar na civilização do trabalho, já que toda a nossa ordem cultural foi construída sobre a noção de trabalho e numa conjuntura histórica onde o “não-trabalho” (não sendo o desemprego nem o lazer) é tudo aquilo que escapa aos códigos da economia institucional.

apresentar aí “(...) uma bela fórmula e uma horrível verdade”<sup>60</sup>, mas não o objecto que procura perceber: uma sociedade que, já desde os finais da década de 60 do séc. XX, é triangularmente colocada em questão pelas transformações ocorridas quer nos pólos centralizadores da decisão política, quer na civilização de um trabalho dividido entre a sua excessiva formalidade e a sua *paralela* informalidade e quer no que toca finalmente ao desemprego e à crise económica em geral. Neste contexto, um vazio de “referências sociais” exprime, antes de mais, qualquer coisa de muito concreto: a ausência de “quadros naturais” de vida social, a dispersão de perspectivas, o absurdo de um trabalho desprovido de sentido ontológico ou a impossibilidade em se prosseguir com uma providência estatal que politicamente seria indispensável à manutenção desse mesmo vazio. E se *autonomia* diz esse desejo de *poder*, de *produtividade*, mas na esperança do exercício particular desse mesmo poder, o vazio social reflecte a apatia de um modelo de sociedade que apenas crê numa essência ou numa utopia fortemente cristalizadas em discursos de um sujeito *produtor* e de um sujeito *cidadão*, todo ele capaz dessa necessidade em se fazer *participar* à conveniência do ideal.

Será pois também de acordo com esta linguagem que virão a aparecer as necessidades das *estratégias de associação*, até porque o alívio desse tal vazio social reconhece-se numa actividade cooperativa, afinal apoiada por projectos políticos e sociais que possam eles mesmos contribuir para a contestação de um mundo profundamente institucionalizado. Seria num destes projectos que a Escola faria a interrupção de um tempo que é organizado em determinismos funcionais que, sob os esboços das teorias espiritualistas e personalistas (e cognitivistas também) do instruir<sup>61</sup>, são oferecidos, ou melhor, aparecem ao sujeito disfarçados nas *escolhas* com as quais ele se deverá aperfeiçoar através de um *projecto*. É que

---

<sup>60</sup> Barel, Yves, 1984, *op. cit.*, p.24

<sup>61</sup> Bertrand, Yves (1991), in Barbier, René (1994). *Les Sciences de l'Éducation au carrefour do XXIe siècle*. Université de Paris : CRISE

“(.) a superação da crise moral e social da escola enquanto serviço público que tende a elaborar procedimentos uniformizantes para respeitar o princípio da igualdade de oportunidades, passa pela sua permeabilização às lógicas locais, cuja eficácia social não é necessariamente assegurada por uma subordinação, mais ou menos dissimulada, ao princípio do mercado tal como é preconizado pelos discursos neoliberais tributários da lógica da eficácia ou por apelos mais ou menos míticos à participação solidária da chamada sociedade civil.”<sup>62</sup>

Nesta perspectiva, a necessidade de um maior recolhimento nos pequenos grupos (*dentro* das esfericidades locais), não será apenas perceptível enquanto premissa que deseja a *solução* de contentamento de um vazio provocado pelas lógicas da eficácia, porque, na realidade, vive-se agora a extravagância da própria solução<sup>63</sup>. De facto, o vazio social persiste aqui, já não como uma suposta fatalidade, mas antes na manifestação da ruptura de um diálogo entre o sujeito e os aparelhos institucionais que o representam, até porque a intervenção pensada pelo próprio estabelecimento social acredita que *vai* encontrar um sujeito desestruturado na sua localidade, e não só porque esse sujeito desconhece, no fundo, o ponto de localização clara dessa intervenção, mas sobretudo pelo facto de que esse estabelecimento acabou por perder as referências das próprias estruturas de que o sujeito se dota. Sobre o vazio social indica-se assim “(...) a distância entre a base e o cume, entre o local e o global, distância criada pela disparidade de utilização de numerosos canais, mediadores, códigos de comunicação.”<sup>64</sup>. A propósito da existência de uma solução para este vazio social, produto deste tipo de distância, Barel considera, no entanto, que o seu sentido está internamente ligado a uma sociedade que, num dado momento, possui preocupações muito

---

<sup>62</sup> Correia, José Alberto, *id.*, p.139

<sup>63</sup> Barel, Yves, 1984, *op. cit.* Por aqui Barel observa que, relativamente às condições de solução da “auto-referência”, actualmente a ideia da dependência dos outros encontra outras condições de suportação da *falta* que já passam pela activação de um conjunto de códigos do mesmo modo revelador das identidades do sujeito, por exemplo, aqueles que integram as táticas do quase anonimato na cidade (e cita o exemplo do telefone), da auto-regulação das relações sociais (e lembra a mediação conseguida pela utilização do objecto tecnológico) e de segurança afectiva (curiosamente testemunhada pela companhia de um animal).

<sup>64</sup> *id.*, p.24

particulares pela consciência da necessidade da mudança, onde o problema da existência desse vazio já não é obrigado a arriscar, na verdade, o encontro de uma solução específica: para Barel a ausência de solução representaria, pois, *essa* solução.

Através do que até ao momento se expôs, pode-se depreender que, num contexto social, a construção da crise actual em educação é uma crise cultural de dispersão de expectativas, onde a ruptura com um único projecto para a educação deve-se também à dispersão de razões e de sentidos de reflexividade, tradutores de um esclarecimento da própria razão, dos fins e dos desejos colectivos. Se a dimensão pessoal e social em Educação se consubstancia pelo facto de esta ser conduzida por Projectos, ou melhor, a condição de se poder partilhar projectos aprova um sentido universal a determinadas propostas em educação, a (sua) Crise, enquanto construção social de uma relação precária com a realidade, parece vir a possuir significado na ausência de elementos que permitam aprovar aquele sentido universal. Tal como o julgam José Alberto Correia e Manuel Matos,

“(...) no pressuposto de que os impactos da globalização sobre a educação são redutíveis a problemas cuja solução releva dum acréscimo de *performance* organizacional, aplicado segundo um pragmatismo universalizante, o sistema educativo tem vindo a desenvolver a sua legitimidade política à custa dum unanimismo retórico e entusiasmante que postula a bondade incondicional e universal da escola.”<sup>65</sup>

Deste modo, no âmbito das contribuições teóricas que se tem vindo a apresentar, a problemática que se deseja destacar neste estudo apoia-se nas intersecções possíveis de serem analisadas nos modos de construção da “crise em educação”, já que todo o sentido da Educação compreende um propósito que, por sua vez, é guiado por um Projecto explícito: as acções em educação não se poderiam perceber se não considerassem o

---

<sup>65</sup> Correia, José Alberto e Matos, Manuel, 2001, *op. cit.*, p.115

“para quê” que se realizam, e daí ser importante uma desconstrução crítica em seu redor. Assim sendo, o que dá título a esta dissertação – *Das dialécticas do vazio em educação: elementos para uma justificação do discurso educativo* – abrevia uma problemática de estudo que procura ver discutido o sentido do projecto em educação enquanto instrumento de gestão da crise. Partindo-se do pressuposto de que o Projecto justifica uma intencionalidade em educação e um sentido ampliado de finalidades educativas, toma-se como objecto de estudo o diploma que aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico em 2001<sup>66</sup>, na medida em que, enquanto projecto que visa a reconceptualização de um ideário sobre a Educação Escolar, é entendido aqui um discurso educativo à procura de processos de gestão e de reorganização de uma crise da escola. Todavia, este objecto de estudo é encarado mais como um pretexto para se discutirem os modos como se estruturam os discursos em torno do lugar do Projecto na educação escolar e não tanto, como também poderia ser entendido, como forma de se desenvolver uma análise curricular sobre o ensino básico, proposta pela legislação.

Sendo assim, este trabalho tem como principal objectivo *definir o vazio em educação e a sua superação pelo projecto*, através da construção de um sentido a partir do sentido da Educação Escolar achado nos textos que a justificam, designadamente no diploma atrás referido. A definição do vazio em educação e a sua superação pelo projecto requer, contudo, um denominador de análise que se prende com a construção do sentido da Crise, sentido este que é antropológico e, por isso, crise esta subjacente à ideia de um progresso possível através do acréscimo de escolarização que, mesmo traduzindo diversas racionalidades, é crença constante de um projecto moderno para a educação. Por outras palavras, pela análise de um discurso específico sobre o sentido da educação escolar, o que se

---

<sup>66</sup> Decreto-Lei n.º 6/2001 (Diploma que aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico e um Currículo Nacional do Ensino Básico organizado em torno de um perfil de competências). No capítulo III é feita uma caracterização mais detalhada deste documento.

procura é, pois, a *definição de um vazio em educação, na sua confluência com o projecto, à luz de um conceito de crise.*

É que pela retórica educativa, o projecto simboliza o espaço das soluções que facilitam as escolhas dos sujeitos, um princípio da diferença por referência às métricas homogeneizantes do social globalizado, mobilizador, portanto, dos afectos à Utopia realizável e à Harmonia da própria Educação. Mas a necessária correspondência entre os visíveis e os invisíveis da ideologia escolar introduz uma outra modalidade de análise do sentido do discurso educativo. A naturalização da ordem educativa, pelo Estado, concebendo a Educação Escolar "(...) como um espaço de distribuição de competências flexível para multiplicar até ao infinito as oportunidades oferecidas."<sup>67</sup>, faz interrogar, forçosamente, o sentido do seu projecto de acção que, pela reflexão de Arendt, trata-se sempre de uma questão de autoridade de âmbito protector e seguro, uma vez que

"(...) se se retira a autoridade da vida política e pública, isso pode querer significar que, daí em diante, passa a ser exigida a cada um uma igual responsabilidade pelo curso do mundo."<sup>68</sup>

Mas o mundo, este das competências, represento-o na sua ausência, ainda que para melhor imaginar em que medida sou íntimo da sua construção.

---

<sup>67</sup> Correia, José Alberto e Matos, Manuel, 2001, *op. cit.*, p.116

<sup>68</sup> Arendt, Hannah, 2000, *op. cit.*, p.44

## capítulo II

### MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: PROJECTO, PROGRESSO E CRISE

#### 1. protecção e salvação: esferas da moderna proposta educativa

A proposta durkheimiana na iniciação daquilo que procura qualificar estatutariamente as experiências dos sujeitos, ainda que condene os vestígios dos paradigmas de interiorização da norma como vestígios reprodutores de uma definição jurídica do sujeito, exprime a ideia de uma realidade psíquica do sujeito fundida no social que se assoma no conflito entre as suas vontades de liberdade individual (necessidades) e a razão socializante (inibitória) do mundo. O embaraço de um sujeito que não é o que o mundo depressa mitifica e que nem é a mera classe consanguínea de uma arrumação doméstica passivamente receptiva ao mito, conduz-nos a uma outra leitura do significado dos fenómenos sociais que se ligam à *conformidade* do sujeito com o conjunto das expectativas de um mundo civicamente informado que, pela sua inevitável exterioridade, o vem a forçar a ser sempre alguma coisa de desejável.

De qualquer modo, muito embora para Durkheim a sociedade se constitua pela elevação do seu regime de superioridade relativamente ao regime de autonomia dos indivíduos, naquilo que toca particularmente a primazia da Educação, isto é, a integração num certo número de

sentimentos e de práticas, ela não vai denotar meramente uma oposição absoluta à acção educativa desenvolvida pela família – através da acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não o são, isto é, que ainda não estão preparadas, Educação e Família ligam-se cruzando-se<sup>1</sup>. Talvez exista aí mais um Durkheim que faz o apelo às continuidades de um percurso histórico e social que, no tempo, se torna o elemento indispensável à manutenção da moral e da aprendizagem do sistema cultural, ritualizado na tradição e na transmissão dos valores considerados dominantes. E de facto, estas interpretações dos compromissos individuais ante a necessidade implícita de se aderirem às coesões sociais, na figura de um projecto de associação à *cidade*, serão depois captadas aquando da visão que Durkheim apreende em torno da formação das “Ciências sobre Educação”, na qual seria crucial uma aplicação dos saberes teóricos na realidade das práticas, bem como uma superação dos equívocos protagonizados pelos educadores que ainda se vinham a confessar no ventre comunitário, destituídos portanto de um saber especializado.

Entre o individual e o social, a moderna proposta para a Educação Escolar, aquando da sua institucionalização como instrução pública, caracteriza-se pelo facto de que, para o individual, serão produzidos discursos e unidades de sentido que apontam para uma reforma global da Escola, vendo-se esta, antes de mais, como lugar de protecção da infância e da juventude, enquanto que, para o social, são ampliados discursos que já olham a Educação Escolar na mediação ou na passagem para uma sociedade maior, isto é, para o sistema de produção. Na verdade, quando unidos, destes discursos resulta uma visão carregada de profundo optimismo, porque, muito sumariamente, pressupõem a ideia de que a mudança social é possível através da criação de espaços de segurança que permitam ao indivíduo, desprovido de uma socialização efectiva ou então de uma cultura minimamente objectivada, construir o conhecimento. Desenvolvendo-se ao longo da construção da Modernidade, a educação

---

<sup>1</sup> Durkheim, Émile (1977). *Éducation et Sociologie*. Paris: PUF, 1922

escolar institucionalizada acompanhou de igual modo a construção científica de uma noção de sujeito, possibilitada, não só, pela ascensão das Ciências Sociais e Humanas nos finais do séc. XIX, mas também pela relação então assumida com as preocupações por uma formação que fosse securizante, quer para a criança, quer para o jovem, matéria que, inversamente, veio contudo a servir fins de uma pedagogia disciplinadora, pré-moderna até no seu sentido teórico e prático.

Enquanto transformação radical de uma sociedade pré-moderna e ruptura com os ambientes de confiança *localizada* que a caracterizariam<sup>2</sup>, a Modernidade, na acepção do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, assentará no que ele designa por dois pilares, desejavelmente confluentes e equilibrados, o da *regulação* e o da *emancipação*, em que o primeiro

“(...) é constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke) e o princípio da comunidade (Rousseau). O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalização e secularização da vida colectiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica; e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura.”<sup>3</sup>

Sustentando a transformação da pré-modernidade no que de cosmológico, tradicional e comunitário a suporta, o Projecto da Modernidade, de pensamento contrafactual e orientado para o futuro, manifesta-se na inflação reflexiva de uma Razão que seria tão *natural* quanto as possibilidades de uma História vir a desenvolver-se com a finalidade de, com e sobre o indivíduo, isto é, ele mesmo “a” Razão definido à maneira cartesiana, realizar o máximo de consciência possível acerca da pertença a um Estado cuja realização seria, também, a auto-realização desse mesmo indivíduo. Longe de ser colhido no arco harmónico das suas pretensões, o projecto moderno conta, portanto, com

<sup>2</sup> Giddens, Anthony (1998). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora

<sup>3</sup> Santos, Boaventura de Sousa (1991). “Subjectividade, Cidadania e Emancipação”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, p. 136

o que ainda Sousa Santos diz ser a *hipertrofia* de uns princípios em desfavor de outros ou, de um modo mais geral, com o desequilíbrio patente entre a trajectória da regulação em detrimento da da emancipação, fundamentalmente mercê do desenvolvimento capitalista e dos avanços da lógica de mercado e da crença numa Ciência a ser produzida em nome do Novo, do Bem e da Técnica. Implícita ou explicitamente, a modernidade contém uma filosofia da história, objectivos traçados no arrumo de que é indispensável a demonstração da Verdade – a narrativa da razão ao serviço da ciência – bem como a possibilidade de, com determinados dispositivos discursivos e operativos, provocar o trânsito entre esses julgamentos cognitivos e as obrigações morais, a fim de, já salva do que seria o mito medieval do *divino*, fazer o cálculo e a legitimação das suas próprias crenças e acções<sup>4</sup>.

A partir dos sécs. XVII e XVIII, este modelo de racionalidade, figura moderna por excelência, onde a Razão, sendo parceira do Homem, se realiza com ele através da História, possui portanto a custódia da Unidade<sup>5</sup>: um *humano* que, à custa da heresia e da desconfessionalização da moral, impõe-se pela capacidade de pensar e de discorrer sobre o verdadeiro e o falso, mas universalizando essa condição – iluminista que seria – como condição de pertença ao Mundo e de participação na assinatura do Progresso, já que este seria a solução para a enfermidade de um tempo presente sempre a evadir-se. Todavia, isto não quererá significar que o desenvolvimento do projecto moderno – a Razão, o Indivíduo e o Estado – intensificado através de uma dupla revolução operada, por um lado, ao nível da expansão dos territórios (ocidentais) e, por outro, ao nível da reinvenção de mecanismos de produção de conhecimento sobre a realidade e o sujeito baseados na explicação e no argumentário descritivista da natureza – não tenha sido, de igual modo, acompanhado pelo dinamismo da separação das categorias de tempo e de espaço. Na realidade, este dinamismo, segundo Giddens, gerou um

---

<sup>4</sup> Van Reijen, Willen (1992). "Labyrinth and Ruin: The Return of de Baroque in Posmodernity", in *Theory, Culture & Society*. Londres: Sage, vol. 9

<sup>5</sup> Archer, Margaret (1990). "Sociology for One World: Unity and Diversity", in *International Sociology*", 6, 2

conjunto de fenômenos de descontextualização ocorridos nos próprios ambientes de confiança em que a sociedade moderna se fundamenta, precisamente, porque, subjacente à ideia de modernidade (e de modernização), encontra-se uma ideia de contraste com a *tradição* (e com o tradicional)<sup>6</sup>.

Visando estruturar um “mundo real”, de propriedades universais e de aplicações técnicas, a Ciência Moderna produz-se neste ambiente de confiança que, já desde o séc. XVII até aos sécs. XIX e XX, coloca a noção de evolução ou de progresso do conhecimento científico à frente de qualquer impressão de incerteza ou de flutuação mitológicas, tudo porque, em última análise, ela será o resultado de uma observação, reflexão e de um diálogo experimentais com a natureza, obtido pelo exercício de uma análise de ordem racional, cognitiva. Porque a questão do “sentido” da existência do sujeito, tradicionalmente objecto de um conhecimento filosófico, aquele *mito* que, alegadamente, possui tanto de simplista como que de complexo pela sua aparição e aparência, só viria confirmar a correlação progresso-regressão, nas palavras de Edgar Morin, inerente a qualquer modalidade de conhecimento sobre o mundo<sup>7</sup>. No conhecimento produzido pela ciência moderna esta correlação sempre foi vista como sendo perigosa, já que sob a égide da unificação da lei, da regra ou do método, este modo de conhecimento alojou-se numa das suas limitações mais insuportáveis: a fragmentação, a parcela.

Por outro lado, na linha de Giddens, na obra que se tem vindo a referir, a modernização refere-se à constituição de sistemas abstractos –

---

<sup>6</sup> Giddens, Anthony, 1998, *op. cit.*

<sup>7</sup> Morin, Edgar (1982). *Ciência com Consciência*. Lisboa: PEA. Reflectindo sobre os aspectos que caracterizam a obtenção de uma certeza e a sua conseqüente incerteza, já que o progresso dos conhecimentos especializados que não possuem vias de comunicação, provoca uma regressão no conhecimento geral, Edgar Morin considera que “(...) os fenômenos progressivos-regressivos, ou seja, que fazem progredir simultaneamente o conhecimento e a ignorância, constituem progressos reais...” (p.52), dado que informam e formam o sujeito no contexto da razão que preside à construção do conhecimento científico. “(...) sabemos também que, na Ciência, as conseqüências dos progressos dos conhecimentos não são necessariamente progressivas. (...) a experimentação que serviu para alimentar os progressos do conhecimento, provocou um desenvolvimento da manipulação, ou seja, das disposições destinadas à experimentação e esta manipulação, de subproduto da Ciência, pode tornar-se o produto principal, no universo das aplicações técnicas, finalmente, se experimenta para manipular.” (*ibid.*). Sendo que a redução e a simplificação constituíram métodos heurísticos da Ciência Moderna, “(...) foi preciso simplificar ou seja, por entre parênteses o problema do sujeito para ver só o objecto.”(p. 53).

sendo então a ciência um deles – que, por sua vez, conduzem à construção de identidades descontextualizadas, opostas portanto aos mecanismos pré-modernos de organização individual e social que, pelo *parentesco*, assegurariam os laços através do tempo e do espaço contextualizados na comunidade local e familiar. O triunfo do universal sobre o particular, quer dizer, sobre o tradicional, o local, o singular, emerge com consequências, portanto, também ao nível das mudanças no registo da intimidade, já que, local, mas não sendo mais mediado pela cosmologia reguladora da consciência colectiva, o *eu* passa a reportar-se a um conjunto de dispositivos de reflexão próprios, convergentes, além disso, num existencialismo auto-crítico. Representando a crença de que o progresso é o esplendor da razão e da ciência e de que progredir é surpreender, por missão, a irracionalidade sombria, o *moderno* avança pela racionalização de processos sociais e culturais, cientificizando-os e tecnologizando-os, através de uma positividade histórica que considera que a amplitude da tolerância, da contestação de normas repressivas, a sofisticação e a substituição do princípio da realidade pelo princípio do prazer, constituem expressões de um humanismo e de uma cidadania revolucionários, liberais que seriam por causa e através de uma reflexividade crescente presente na acção das instituições e imprescindíveis ao sentimento de segurança ontológica<sup>8</sup> e básica para a ordenação desse programa.

A *ruína*, o regresso ao bárbaro ou à entidade divina portanto, não têm lugar, tampouco o labirinto de uma sociedade sempre alegórica que o *espírito* tem tendência para preencher de sentido: porque a operacionalização dos objectivos elencados pela modernidade e os significados que daí resultam postulam a libertação de reclusões ortodoxas e de colonialismos pagãos realizada, sobretudo, pela afirmação de um Estado humanizado que procura combinar a subjectivação do sujeito com a cultura objectivada por meio da acção dos aparelhos técnicos e de formação que o distribuem. De facto, tal como a maioria dos

---

<sup>8</sup> Giddens, Anthony, 1998, *op. cit.*

teóricos actuais e críticos da modernidade indicam<sup>9</sup>, após uma primeira fase de Industrialização à qual se segue a instrumentalização da racionalidade provocada pelo ímpeto do industrial, a ideia de uma ciência e de uma técnica postas, agora, ao serviço do sistema capitalista *globalizado*, leva-nos a crer que o ideário moderno prometido pela razão vem a interrogar, de um ponto de vista endógeno, as suas próprias promessas contraditórias, já que os efeitos por ele produzidos contaram com a repressão (e com a desigualdade e a opressão também) e com o instrumento da uniformização da *diferença* na base de uma categorização feita aos olhos do espelho da irracionalidade. Se pela reflexividade institucional, pelo recolhimento da vida privada, pela *personalização* da informação e das necessidades<sup>10</sup>, a noção moderna de progresso permitiu a ruptura com as hierarquias de sangue e com a soberania sacralizada, desde logo pela estatização de um sistema de instrução pública e universal ao longo dos sécs. XVIII e XIX que viria assim a prometer a mobilidade social, este projecto vem, contudo, colocar estas mesmas forças sob a ambivalência da desconfiança e da confiança. Face à emergência dos sistemas racionais a difundirem-se, a modernidade já não enclausurada no monismo da Razão, coloca então o sujeito numa acção a ser regida por si na confiança clara, nunca turva, de uma racionalidade *técnica* desses mesmos sistemas; por isso, o progresso tem forçosamente de subentender a aliança da ciência com a técnica porque, em solução, o bem estar social é por aí medido e conseguido.

Porém, sendo que o sujeito não poderá significar apenas a natureza do pré-dado, mas antes a construção de um regime de mentalidades que

---

<sup>9</sup> A título de exemplo, Archer, Margaret (1990). "Theory, Culture and Post-Industrial Society", in *Theory, Culture & Society*. Londres, Sage, vol. 7; Santos, Boaventura de Sousa (1995). *Toward a new common sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Londres: Sage; Touraine, Alain (1998). *Iguais e Diferentes*. Lisboa: Piaget e Touraine, Alain (1990). "A Critical View of Modernity", XII Congresso da AIS, Madrid.

<sup>10</sup> Lipovetsky, Gilles (1989). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio d'Água. Por *personalização* entende o autor um processo de desenvolvimento da inteligibilidade no interior das sociedades democráticas à luz de uma nova lógica que remodela em profundidade o conjunto dos sectores da vida social. Se a modernidade já não existe, ou já não consegue existir, "(...) o processo de personalização (...) corresponde à instalação de uma sociedade flexível assente na informação e na estimulação das necessidades (...), já não através da tirania dos pormenores, mas com o mínimo possível de coacção e o máximo possível de opções, com o mínimo de austeridade e o máximo de desejo, com o mínimo de constrangimento e o máximo de compreensão." (p. 8-9).

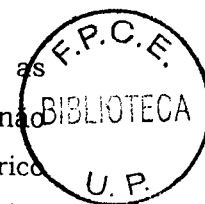
vai avançando segundo as lógicas do exercício do poder que em muito determinam a semiótica dos seus interesses e as suas posições de classe, a concepção do projecto moderno visto enquanto abundância, continuidade e empreendimento foi sendo intensificada pelas relações contínuas e descontínuas de uma globalização entretanto operadas aos níveis económico, político e cultural<sup>11</sup>. A emancipação social então desejada para este sujeito acabou por enveredar pela conformação com umas regras e com uma ética que, mesmo libertadoras que seriam, conduziram a uma privação de desejos particulares de expressão e de afirmação, em nome da pertença a uma sociedade *civil* e comunitária. Não se trata, contudo, de dizer que o idealismo moderno desapareceu na sua própria impossibilidade em perseguir a liberdade e a estética humana que o preenchia, ainda que a análise crítica em torno das suas garantias se constitua num dos mais visíveis instrumentos *pós-modernos* de argumentação sobre a morte do tecido racional. Há quem considere que

“(...) os grandes eixos modernos, a revolução, as disciplinas, o laicismo, a vanguarda, foram desafectados à força da personalização hedonista; o optimismo tecnológico e científico desmoronou-se, enquanto as inúmeras descobertas eram acompanhadas pelo envelhecimento dos blocos, pela degradação do meio ambiente, pelo apagamento progressivo dos

---

<sup>11</sup> Segundo Boaventura de Sousa Santos, entendendo o fenómeno da globalização – acelerado pela época das expansões e pelas revoluções industriais – como uma intensificação profunda dos sistemas financeiros e de produção, com reflexos nas transações de informação e na translocação de pessoas a uma escala mundial, considera que a *dimensão económica* diz respeito à *divisão internacional do trabalho*, que possibilitou a integração dos países da periferia – mundialmente excluídos – na dinâmica da economia global, num novo modelo de desenvolvimento – o *mercado* – baseado nas leis da oferta e da procura, o qual permitiu o surgimento de grandes “blocos económicos”, como os EUA. A *dimensão política*, por outro lado, refere-se ao agrupamento dos países em regiões, como por exemplo a União Europeia que, não estando libertas de pressões globais e locais, são o resultado da perda de poder nacional em favor, quer das exigências impostas pela globalização (ex. normalização do comércio), quer das manifestações de força oriundas do local de cada nação (ex. apelo a tradições), o que conduz, de igual modo, à redução da soberania estatal. Por fim, a *dimensão cultural* aparece-nos como o resultado maior das dimensões anteriores, porque, de facto, a intensificação transnacional dos fluxos económicos, tecnológicos e humanos conduziu a convergências nas diferentes culturas nacionais, em aspectos diversos como a arte, a arquitectura, a gastronomia ou os hábitos do quotidiano. Daí, não se falar apenas em globalização, mas também no desenvolvimento de uma *cultura global* que implicará, contudo, grandes homogeneizações, fruto da acção isomórfica dos Estados-Nação (contrariando os apelos à diversidade cultural vindos do exterior), exercida pela mão territorial e uniformizadora de aparelhos sociais, como o sistema

individuos; já nenhuma ideologia política é capaz de inflamar as multidões, a sociedade pós-moderna já não tem ídolos nem tabus, já não possui qualquer imagem gloriosa de si própria ou projecto histórico mobilizador; doravante é o vazio que nos governa, um vazio sem trágico nem apocalipse.”<sup>12</sup>



O trágico, neste contexto, remete portanto para a *ruína*, mais, para a ausência de ruína a qual, por processos pouco eficazes que permitam encontrar homologias e correlações, porque as oposições rígidas se esbatem, vem significar um vazio de indiferença activa – porque no mínimo é espectador de si próprio – de decadência até, porque dessubstancializou-se de ideais e é incapaz de reverter a apatia para uma finalidade: ou seja, condenação da pós-modernidade. A par com a emergência das Ciências Sociais e Humanas ao longo do séc. XX, a penetração de conhecimento científico nos domínios privados, fenómeno totalmente moderno e de uma modernidade tardia, ou segunda modernidade, tal como na asserção da maioria dos investigadores sociais, gera uma das condições de reflexividade mais importantes das sociedades democráticas, cedendo-se o passo à construção da instabilidade do pensamento sobre a realidade e à tragédia da incerteza como princípio regulador da acção do sujeito, a um nível, e da acção social dos aparelhos ideológicos e políticos, a outro nível.

Se, como o sublinha Willem Van Reijen, no período Barroco, período de salvação do dia do julgamento final religiosamente prescrito, a *alegoria* é preferida enquanto forma de representação artística e cultural, isto é, “(...) a tensão entre construção e desconstrução, esperança e dor, sonho e vigília, realidade e ficção.”<sup>13</sup>, considera-se que a partir do seu sentido é

---

educativo (Santos, Boaventura de Sousa (1995). *Toward a new common sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Londres: Sage)

<sup>12</sup> Lipovetsky, Gilles, 1989, *op. cit.*, p.11

<sup>13</sup> Van Reijen, Willen, 1992, *op. cit.*, p.1. Na explicitação dos elementos que sintetizam essas alegorias, nomeadamente a de ruína e a de labirinto, o autor recorre à análise e à interpretação de excertos da literatura barroca alemã, visto que, do ponto de vista da consciência de uma racionalidade moderna, aí podem ser detectados os antagonismos presentes numa época que, atravessando mudanças, enquanto projecta a seguinte, não apenas a sonha, mas mantém-se acordada na vigília da catástrofe possível. Nos paralelismos que estabelece entre o barroco e o pós-moderno, o autor faz recurso também à análise da arquitectura e da

gerado um conjunto de reflexões de ordem melancólica por causa da superação dos extremos que corporizam a crise da própria alegoria, já que é intrinsecamente conflitual. Apresentando contrários, isto é, o abstracto e o sensível de uma maneira antitética, o Barroco vê na metáfora da *ruína* uma felicidade ameaçada e na do *labirinto* o símbolo apropriado para a construção de novos sonhos, algo que, e ao nível da construção de uma ideia sobre o significado das formas sociais, possui uma constelação de conceitos e de realidades que, segundo o autor, pode ser hoje, num período de “pós-modernidade”, observada.

Assim sendo, reflectir hoje numa alegoria, seja ela qual for, possibilita que se venha a perceber como é que tematicamente se estará a viver a *crise*, no sentido de que a própria crise também compreende a tensão da transição face à eternidade, a destruição face à salvação e a fragmentação face à desorientação: aqui, o projecto, quer barroco, quer pós-moderno, significa a construção sobre a ruína, portanto alegoria da solução, porque se, na verdade, a proposta de universalização de projectos é o elemento que confere esperança a uma modernidade ameaçada, a sua incapacidade de prosseguir por completo tal proposta conduz, hoje, a uma atitude melancólica de síntese e de composição fragmentadas, com diversas digressões que impedem a visualização de uma harmonia articulada. Adverso ao optimismo, Lipovetsky diria, a este propósito, que significando o prolongamento e a generalização da tendência moderna, a pós-modernidade, num quadro de ampla democracia e de um individualismo que ele diz estar apaixonado pelo nada, sustenta-se na “(...) predominância do individual sobre o social, do psicológico sobre o ideológico, da comunicação sobre a politização, da diversidade sobre a homogeneidade, do permissivo sobre o coercivo.”<sup>14</sup>, demonstrando, por esta via, que o projecto de uma sociedade moderna em desenvolvimento carrega, no fundo, os gérmens da sua própria destruição.

---

literatura actuais que, segundo ele, fazem alusões à ruína e ao labirinto barrocos, isto é, à atitude melancólica e à orientação para a redenção.

<sup>14</sup> Lipovetsky, Gilles, 1992, *op. cit.*, p. 107

Ora, no que toca especificamente ao programa moderno para a educação escolar, a fatalidade não parece constituir, em princípio, uma alternativa de recuperação. Se por “pós-modernidade” se entender a assunção de um discurso radical que possa residir, sobretudo, numa contribuição para a realização de um projecto que implique uma filosofia da história e a operacionalização de objectivos definidos por uma revisão crítica, uma intencionalidade, ou por outras palavras, se o pós-moderno significa simplesmente uma disposição para a acção social a ser legitimada apenas no contexto e na linguagem que a circunscreve<sup>15</sup>, talvez não seja de rejeitar a ideia de que, actualmente, a condição do sujeito atravessa um reentrante período - confidente (mas simultaneamente projectivo) de reorganização daquilo que foram as assinaturas antropocêntricas iniciadas pelo racionalismo e pelo mito do progresso. Deste modo, como a seguir se deseja contar, importará pensar no legado moderno a favor da educação escolar enquanto oportunidade de diagnóstico, já que, estando em aberto<sup>16</sup>, possibilita a desconstrução do sentido da reprodução operada pela escola e da atitude fomentada face à cultura intersubjectiva dos sujeitos, até porque os conceitos modernos de cultura, de sociedade e de mundo também terão se abrir a uma pluralidade de interpretações: segundo alguns autores<sup>17</sup>, confundiu-se a ideia da Universalização – o que de universal pode ter a tradição – com a homogeneização da aprendizagem. Porém, rever este legado, na distância entre a promessa e a ilusão, porque o progresso quer ser a libertação competente da entranha obscura, culminará sempre na insuficiência: o sentido da educação precisa da compreensão da subjectividade de um sujeito que se subtrai à mera inteligência do objecto, a percepção de um vazio que é *ab integro* a proximidade a diferentes e distantes confianças.

---

<sup>15</sup> Lyotard, Jean-François (1988). *La Condition Postmoderne*. Paris: Éditions de Minuit

<sup>16</sup> Gimeno Sacristán, J., 1998, *op. cit.*

<sup>17</sup> *id.*

## **2. para uma alquimia da incerteza: dos desejos de uma escola a uma escola de desejos**

Genericamente, vista a partir de uma realidade actual, hoje, a crise que se diz em educação escolar e o modo como socialmente ela se produz, acaba por ser uma herança moderna dos modos de se pensar a instituição escolar. Os projectos de uma revolução industrial, a par com o avanço de um pensamento fordista, bem como os processos de globalização da economia, com consequências na fragilização dos Estado-Nação, saturaram um modelo de desenvolvimento produtivo e social, tendo vindo a contribuir para um apuro das bases fundadoras do próprio modelo e sentido cultural da Escola. Em *La Production de l'École, Production de la Société*, André Petitat<sup>18</sup> realiza uma análise sobre as condições sócio-historicas de surgimento das instituições de educação formal desde a Idade Média até à contemporaneidade, procurando compreender em que medida, para além do funcionalismo e das teorias da reprodução cultural, a Escola, tal como o demonstra a própria História, segundo ele, participa de um modo dinâmico na produção da sociedade. Constituindo-se em corporações universitárias e artesanais, alguns sistemas de formação, durante os sécs. XII e XIII, representavam associações de indivíduos que estariam assim livres da servidão feudal e da esfera religiosa, uma vez que esta, por *vontade de domínio*, não criava condições reais de aprendizagem directa vistas como indispensáveis à integração precoce das crianças e dos jovens na vida adulta. A formação da ideia de *progresso*, segundo Petitat, no final da Idade Média, a par com a emergência de uma cultura escolar humanista e destinada ao povo, característica da Renascença, radica na substituição crescente de uma noção de tradição a repetir-se entre as gerações através de uma experiência de transmissão oral, pela

---

<sup>18</sup> Petitat, André (1982). *Production de l'École, Production de la Société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Paris : Libraire Droz

importância gradual concedida ao texto escrito, enquanto propriedade simbólica de um prestígio a ser continuada pela Escola.

A este propósito, António Candeias<sup>19</sup> considera que, enquanto construção social, o conceito de progresso foi arquitectado na base de uma (suposta) conexão com as *letras*, como se de uma relação indissociável se tratasse, porque, entre outras coisas, tal conexão permitiria fazer a distinção entre a “cidade” e o “campo”, o “urbano” e “rural”, na medida em que a ideia de uma certa urbanização sempre apareceu ligada à expansão de uma cultura escrita, ainda que, e justamente nos locais onde a expansão da escrita foi sendo mais significativa (isto é, as cidades que concentrariam os principais ofícios e as actividades centrais de comércio) nem todos possuíssem as mesmas possibilidades de realização desse progresso. Embora as instituições escolares, antes da Renascença, estivessem limitadas, em grande parte, à ordem da Igreja – a única que faria um uso regular dos textos<sup>20</sup> – os processos de autonomização das universidades e o aparecimento de pequenas escolas municipais levado a cabo pelos movimentos comunais, constituem “(...) o ponto de partida de uma longa evolução, não linear, de secularização completa das escolas. (...) A escola é, antes de tudo, um lugar de transmissão de signos, de valores, de símbolos que se apoiam na escrita.”<sup>21</sup>. Por outro lado, de um modo também evidente, tal como considera António Candeias, os processos de alfabetização estruturados por impulso da Reforma Protestante, ainda que diferentes dos da escolarização, constituíram-se, a partir dos séc. XVI e XVII, como que numa entrada nas formas de aprendizagem escolar da escrita, notando-se que, por esta via, estariam a ser construídas as bases da relação alfabetização/escola/desenvolvimento que séculos mais tarde, aquando da institucionalização da instrução

---

<sup>19</sup> Candeias, António (2001). “Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português”, in Stoer, Stephen R., Cortesão, Luiza e Correia, José A. (orgs.). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Afrontamento

<sup>20</sup> Petitat, André, 1982, *op. cit.*

<sup>21</sup> *id.*, p. 110

pública univerealizante durante o séc. XIX, vem a clarificar-se de um modo mais regular<sup>22</sup>.

A análise sócio-histórica dos processos de instauração da Escola e da escolarização compreende três momentos do desenvolvimento social e cultural no Ocidente que, segundo André Petitat, têm que ver, em primeiro, com a aparição de uma cultura escolar humanista e de coesão social impulsionada pela emergência de sistemas corporativos de formação durante a alta Idade Média; em segundo, com o crescente surgimento de uma ideia de escola destinada ao povo durante os sécs. XVI e XVII e de que as escolas francesas de caridade disso são exemplo; e em terceiro, com processos de escolarização hierarquizada de conhecimentos técnicos e científicos, onde o aparecimento das escolas técnicas superiores é caso de referência, e de estatização e modernização da instrução pública primária e secundária ao longo e todo o séc. XIX e inícios do séc. XX<sup>23</sup>. Complementando esta análise, António Candeias refere-se, em primeiro, à importância que os ciclos económicos decorrentes das expansões europeias a partir do séc. XVI, com reflexos, portanto, na Revolução Industrial emergente a partir do séc. XVII, tiveram na criação de necessidades de gestão e de administração da complexidade social então a criar-se e que, por isso mesmo, assentam na utilização crescente de uma cultura escrita; em segundo lugar, a Reforma Protestante e o Iluminismo, este a abandonar a ideia de um antigo regime, traduzem a racionalização e a laicização das sociedades tidos como vectores da ideia de uma mobilidade social, através da responsabilidade e do protagonismo individual e na base da “cultura do cidadão”<sup>24</sup>, cultura esta que, e em terceiro lugar, através da consolidação dos Estados-Nação durante os séc. XVIII e XIX, abriu os caminhos à universalização e à legitimação, tendencialmente a favor de uma burguesia industrial, de uma cultura dominante. Assim sendo,

---

<sup>22</sup> Candeias, António, 2001, *op. cit.*

<sup>23</sup> Petitat, André, 1982, *op. cit.*

<sup>24</sup> Candeias, António, 2001, *op. cit.*, p. 40

“ (...) na escolarização assistimos à construção da modernidade, quer tal modernidade se reflecta na formação do Estado-Nação contemporâneo através da imposição de uma língua e de uma história comuns, quer se trate também da construção de sociedades racionalmente organizadas e hierarquizadas em que a potenciação do desenvolvimento económico, político e militar, característico dos sécs. XIX e XX, é levada aos seus limites máximos.”<sup>25</sup>

Por conseguinte, considera-se que a construção de uma ideia de progresso tem que ver com uma crença, mais acentuada durante o séc. XX, culminando nas décadas de 60 com a aparição das teorias do capital humano e do pragmatismo, de que o domínio generalizado da palavra constitui um dos factores essenciais do desenvolvimento económico, social e político das sociedades. Tendo por objectivo encontrar a saída de um *labirinto* característico do passado arcaico, o progresso transparece o sentido de uma salvação face ao domínio antigo e a humanidade do séc. XVIII, sob o projecto liberal da Revolução Francesa, será a primeira a beneficiar de tal percurso, o que significará que a aposta na formação de um sujeito humano através de uma cultura codificada e objectivada num *texto*, traduziria a dignificação e a conversão desse mesmo sujeito numa comunidade universal de valores partilhados, pois seria graças à sua educabilidade que a promessa da reconstrução, da inovação, da mudança e da transformação do mundo teria alguma vez sentido<sup>26</sup>. Pela “piedade, trabalho e humanismo”<sup>27</sup>, é a partir da Renascença até à Revolução Industrial que os processos de construção e extensão das escolas constituem um dos fenómenos mais salientes da história das instituições educativas formais, um desejo que é Projecto de *modernização* indissociável do movimento de emergência dos Estados-Nação com consequências na configuração de uma moral, desde logo pela separação operada entre o político e a própria moral. A afirmação do Estado no quadro da revolução industrial pressupõe uma ideia de modernidade que

---

<sup>25</sup> *id.*, p. 31

<sup>26</sup> Gimeno Sacristán, 1998, *op. cit.*

<sup>27</sup> Petitat, André, 1982, *op. cit.*, p. 129

percorre, quer a finalidade de uma cidadania mundial, quer a reconstrução de um passado à luz de uma noção de progresso, quer ainda a formação escolar de um *individuo* que, sendo genérica, isto é, apelando à formação total de um aperfeiçoamento da espécie, permitiria dar continuidade a um progresso que, no fundo, não é mais do que uma forma moderna da noção de *destino*<sup>28</sup>. A emergência de uma cultura escolar moderna, "(...) centrada sobre as línguas vivas, as literaturas nacionais, as ciências e as técnicas, é sem dúvida a revolução mais considerável que atravessa o ensino desde o séc. XVIII..."<sup>29</sup>, na medida em que o que interessava fazer-se seria a

"(...) distinção formal entre o espaço familiar e o mundo dos cidadãos, criar um mundo comum de natureza moral onde as relações sociais fossem referidas à Lei, não já na base de interesses imediatamente percebidos ou por submissão a crenças que perpetuavam as antigas dependências do braço religioso, mas na base da contracção de hábitos institucionalizados em torno da aprendizagem sistemática e no exercício de regras práticas uniformizadas que, sendo embora pretextadas pela instrução, visavam a construção do cidadão-tipo, capaz de se reconhecer no todo nacional e nele ser reconhecido."<sup>30</sup>

Neste contexto, ao realizar-se a passagem de uma ordem espontânea, conveniente à orla comunitária onde até então a participação cívica e colectiva vinha a ter lugar de uma forma mais ou menos objectiva, para uma ordem planificada, necessária ao cálculo das possibilidades de um futuro imaginado por um Estado, realizam-se também as tentativas da unificação da razão escolar num objecto disponível a ser explorado pela diplomatização científica, tentativas resultantes, em última análise, de vocalidades políticas estreitamente sintonizadas com a ciência e a técnica da Educação. Com base nas reflexões de Kant<sup>31</sup> sobre Educação, Gimeno Sacristan e Cabral Pinto escrevem que os conteúdos de um projecto

---

<sup>28</sup> Pinto, F. Cabral (1996). *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget

<sup>29</sup> Petitat, André, 1982, *op. cit.*, p. 319

<sup>30</sup> Matos, Manuel, 1999, *op. cit.*, p. 102

moderno para a educação escolar assentariam num conjunto de preocupações relativas à disciplina (para que a animalidade não se aproximasse da humanidade), à instrução (a posse da cultura enquanto faculdade que permitia a concretização de objectivos), à socialização (necessária para a ponderação e para a adaptação de comportamentos cívico-sociais) e à moralização do indivíduo, de modo a que este se tornasse hábil na escolha e na realização do bem comum.

Se, como se sabe, para Kant a crítica, isto é, a análise reflexiva à qual a razão humana se deve submeter, deve indagar as condições que tornam possível um conhecimento formulado por juízos *a priori*<sup>32</sup>, quer dizer, independentes da experiência, não parecerá estranho perceber que, na verdade, nesta concepção, a educação deva traduzir a oportunidade de formação de um conhecimento sobre as possibilidades de acção do indivíduo, mas baseada em critérios de análise crítica universais e necessários, porque esta é a condição de um verdadeiro conhecimento. Sendo assim, do ponto de vista do papel da educação moderna na formação do indivíduo, ou seja, a aprendizagem da liberdade, *educar* deve ter em consideração "(...) o estado futuro *possível e melhor* da espécie humana. (...) Desejar-se-á, certamente, que a humanidade supere *todas* as suas contradições e realize *todas* as suas possibilidades. (...) E aí teríamos a humanidade definitivamente educada. A educação é um processo que supõe a imperfeição porque só o imperfeito é educável. Aperfeiçoa o *possível* no horizonte de um desejável *relativo*."<sup>33</sup> De facto, este projecto traduz o ideário que deu conteúdo à escolarização humana durante a modernidade numa moção a completar-se nas seguintes propostas: i) a reprodução e transmissão de uma cultura objectivada, ii) a preocupação pelo desenvolvimento e pela consolidação de uma personalidade global do indivíduo, iii) a socialização do indivíduo dentro de um quadro de valores sociais de referência potenciadores de

---

<sup>31</sup> Kant, Emmanuel (1984). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin, in Gimeno, Sacristan, *op. cit.* e Pinto, Cabral F., *op. cit.*

<sup>32</sup> Kant, Emmanuel (1985). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

<sup>33</sup> Pinto, Cabral F., 1996, *op. cit.* p. 474

comportamentos responsáveis de cidadania e no interior de uma moral autónoma e laica e iv) a preparação do indivíduo para a participação no sistema produtivo da sociedade presente e futura<sup>34</sup>.

Os pressupostos da modernidade para a Educação, ainda que mesclados em recuperações de diferentes ordens, fazem sobressair a representação de um “bem” a ser permitido pela universalização de condições de igualdade – tal como, aliás, o próprio ideal democrático reclama – na medida em que, essencialmente, a questão educativa aparece conectada com o sentido da própria formação humana e este, por sua vez, com o sentido do percurso de uma História a debater-se sempre no futuro e que, para isso, necessita de um indivíduo culto, cidadão, de personalidade adequada e, sobretudo, bom trabalhador. Sabendo-se que a transição de uma época para outra também contém a pressão da vigília e também da vigilância da época a preservar-se e, por isso, a perspectivar-se, considera-se que o projecto da modernidade para a educação planeia uma ideia de *progresso* – que durante o séc. XX, de uma forma muito mais evidente, se alia à noção de desenvolvimento económico – enquanto desenvolvimento individual e social no seu conjunto que é trazido à superfície através da escolarização universal, tida aí enquanto meio de estimulação e de alcance desse desenvolvimento, um meio que seria dinâmico para a ideia de um progresso assente na esperança de uma humanidade que, do passado para o futuro, avançaria de um modo linear.

É justamente porque a própria noção de progresso desenvolvida ao longo da modernidade recobra orientações diversas<sup>35</sup>, que o paradigma da educação moderna possuirá, segundo Cabral Pinto na obra já referida, três perspectivas de igual proporção: relembrando as dimensões ou as racionalidades cognitivo-experimental, prático-moral e estético-expressiva de um pilar moderno da emancipação descrito por Sousa Santos, a perspectiva do trabalho, fazendo parte de um mundo objectivo, pressupõe

---

<sup>34</sup> Gimeno, Sacristán, 1998, *op. cit.*

<sup>35</sup> Ao longo da sua afirmação, a modernidade, enquanto projecto a ser analisado criticamente, é construída e reconstruída, reconstruída e desconstruída, desde logo pelo aparecimento da Fenomenologia, pelas correntes da Teoria Crítica, pelos existencialismos de Kierkegaard e de Sartre e os neo-estruturalismos de Foucault e Derrida a perseguirem uma crítica “pós-moderna” dos princípios enunciados por Nietzsche.

"(...) a *trans-formação* do aluno num eu-produtor-eficiente mediante o ensino-aprendizagem de saberes científico-naturais tecnicamente utilizáveis"<sup>36</sup>, à luz da eficácia e da utilidade enquanto princípios certificadores de uma razão cognitivo-instrumental; a perspectiva da sociedade, dizendo respeito ao mundo social, entende a "(...) *trans-formação* do aluno num eu-social-solidário mediante reconstituições de experiências de vida social que permitam assimilar a vontade de razão e liberdade que impõe o sentido à história da humanidade"<sup>37</sup>, sob o justo e o solidário enquanto verdades de uma razão prático-moral a serem colocadas acima de qualquer forma de dominação; a perspectiva do sujeito, reportando-se ao mundo subjectivo, supõe a "(...) *trans-formação* do aluno num eu-próprio-autêntico através da iniciação às várias formas de expressão"<sup>38</sup>, pela autenticidade auto-expressiva compreendida enquanto princípio de validação desta razão estético-expressiva. Por outras palavras, os processos de educação escolar afiguram-se então numa relação estruturada e progressivamente exigente com um determinado modo de ver e de construir a cultura sendo, além disso, processos realizados dentro de conflitos que representarão mais do que simples acomodações ou, nas palavras de Petitat, mais do que "(...) novas exigências decorrentes da industrialização", dado que esses conflitos "(...) agregam as suas próprias exigências; eles operam na assimilação de uma realidade nova; eles contribuem para a produção, para a selecção e estruturação de novas categorias sócio-culturais."<sup>39</sup>

Entre um modelo democrático elitista e um modelo democrático igualitário, a educação que se desenvolve ao longo da modernidade, ainda que centralizada no desejo do universal, incorpora diversas variações do pensamento filosófico sobre o *educativo*, desde recuperações da concepção da *paideia* ateniense até lógicas de percepção social subjacentes a um humanismo renascentista, desde ideais decorrentes da revolução francesa até às transformações ocorridas ao nível da epistemologia nas viragens do

<sup>36</sup> Pinto, Cabral F., 1996, *op. cit.*, p.526

<sup>37</sup> *id.*, p. 527

<sup>38</sup> *id.*, *ibid.*

<sup>39</sup> Petitat, André, *op. cit.* p. 320

séc. XIX para o séc. XX. A heterogeneidade reflectida neste conjunto de recuperações, interna à própria racionalidade moderna, mas muitas vezes ofuscada pelo que de *racionalização* dela sobra<sup>40</sup>, poderá também ser interpretada como aquilo que mais tarde Hannah Arendt veio a dizer ser o elemento que, na sua opinião, confere sentido a qualquer proposta de educação, segundo ela, a recolocação do novo, já que tal elemento servirá para

“(…) preservar o mundo contra a mortalidade dos seus criadores e habitantes. (...) O problema é saber como educar de forma a que esta recolocação continue a ser possível, ainda que, de forma absoluta, nunca possa ser assegurada. A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. Mas precisamente porque só nisso podemos basear a nossa esperança, destruímos tudo se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser.”<sup>41</sup>

Ora, face à novidade possível, a Escola, ou melhor, os processos de escolarização, operaram uma profunda ruptura com outras formas ou modelos de educação, nomeadamente os que se encontravam ligados a uma alfabetização não-formal ou a práticas de carácter comunitário, precisamente em nome da descontinuidade face ao quotidiano (em envelhecimento) e da linguagem (em rejuvenescimento), esta enquanto instrumento fundamental e regulador da relação pedagógica a ter lugar no espaço escolar. Sendo referida a uma ordem que deve ser competente, científica e, por isso mesmo, planificada, a instituição escolar estatal, obrigatória e standardizada, durante todo o séc. XIX e princípios do séc. XX tenderá pois a afirmar-se como uma instituição especializada distinguindo-se da família ou dos grupos familiares, dos locais de trabalho, das comunidades profissionais, das associações e de grupos de toda a espécie que se interessem pela integração ou pela reeducação de

---

<sup>40</sup> A este propósito, Cabral Pinto, na obra já referida, considera que os críticos da modernidade, centrando-se sobretudo na noção de racionalização, esquecem que esta também pode ser interpretada como sendo a ideia da *realização da razão*, isto é, a sua própria *libertação*.

<sup>41</sup> Arendt, Hannah, *op. cit.* pp. 47-48

novas gerações, na base de uma divisão realizada entre o social e o trabalho<sup>42</sup>.

Nesta perspectiva, o triunfo da noção de Estado-Nação albergará a substituição crescente das estratégias individuais e de grupo, isto é, a troca de acções que seriam decididas em função de interesses reais para as trajectórias de vida do sujeito, por projectos de decisão política com carácter colectivo e nacional, pensados por grupos restritos e impostos à generalidade da população em nome do bem de uma nação<sup>43</sup>, um triunfo reflectido na própria noção moderna de educação escolar. Em Portugal, por exemplo, já durante a 1ª República, assiste-se a uma proposta de revolução do significado da sociedade portuguesa pela via da instrução e da educação, dentro da qual o que constituía interesse seria a "(...) criação e consolidação de uma nova maneira de ser português, capaz de expurgar a Nação de quantos males a tinham mantido, e mantinham, arredada do progresso europeu, sem força, sem coragem, sem meios para sacudir de si a sonolência em que mergulhara."<sup>44</sup> A partir de 1926, e integrado num quadro mais amplo, de âmbito europeu, o surgimento do Estado Novo português radica num "(...) recrudescimento súbito da acção repressiva do Estado sobre os cidadãos e as instituições."<sup>45</sup> e, após o final da II Grande Guerra, onde o trabalho de recomposição dos países tomava início face a um mundo novo e melhor do ponto de vista do bem estar dos cidadãos, a Escola teve de ser revista para, como considera Rómulo de Carvalho,

"(...) satisfação desse mundo novo onde o saber ler, escrever e contar era cultura irrisória que em pouco sobrelevava a do analfabeto total. Tornava-se urgente preparar homens desembaraçados e decididos para quem a máquina, mesmo altamente sofisticada, fosse um instrumento de trabalho tão facilmente manejável como um martelo ou uma chave de

---

<sup>42</sup> Petitat, André, 1982, *op. cit.*

<sup>43</sup> Candeias, António, 2001, *op. cit.*

<sup>44</sup> Carvalho, Rómulo (1985). *História do Ensino em Portugal* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 651

<sup>45</sup> Carvalho, Rómulo, 1985, *op. cit.*, p. 752

fendas, homens esclarecidos e confiantes nos meios novos de trabalho que lhes eram colocados nas mãos.”<sup>46</sup>

A atitude dominante subjacente ao fenómeno da escolarização universal foi a de realçar um desenvolvimento económico e um conjunto de dinâmicas sofisticadas de organização política constitutivas do que veio a revestir a forma moderna da noção de um progresso. Os processos de institucionalização da Escola, isto é, por um lado, a acentuação na necessidade de domínio de uma cultura escrita e, por outro, nas palavras de Candeias, “(...) a submissão de coortes populacionais com níveis etários bem determinados a uma forma de socialização imposta e aplicada através de uma instituição construída expressamente para o efeito (...) que a partir de meados do séc. XIX se organiza em rede e se articula com outras formas de educação, sob o comando político, pedagógico e administrativo do Estado.”<sup>47</sup>, coloca em destaque um determinado entendimento do significado do *educativo* e do *escolar* (até porque são associados) que, ao ser isolado na orla de interpretações pragmáticas e desenvolvimentistas, condiciona uma leitura do projecto moderno para a educação não esgotado apenas no que de instrumental lhe possa estar inerente.

De qualquer modo, se hoje é possível considerar-se a realidade do educativo, e de acordo com Gaston Pineau, como não sendo, “(...) nem única, nem contínua, nem absoluta, mas múltipla, descontínua e relativa,

---

<sup>46</sup> *id.*, p. 794. O autor refere ainda que, durante a política de Salazar-Caetano, as discussões em torno do sentido da educação ao abrigo de especialistas e técnicos modernos sempre se acautelou contra o “perigo” de novas introduções e experiências no sistema educativo. Compreende-se assim que a euforia da modernidade em Portugal, durante o Estado Novo, cumpriu fins explicitamente relacionados com estratégias concentracionistas. De qualquer modo, do ponto de vista dos discursos realizados pelas autoridades educativas, assiste-se à produção de um sentido sobre o *educativo* que, por princípio, não deve ser reduzido nem à técnica, nem à economia, nem ao trabalho, porque a educação insere-se no conjunto das Verdades superiores da humanidade, ainda que, outras *verdades* como o cristianismo ou a lusitanidade enformem a missão da instrução e da educação durante este regime. A propósito dos discursos do ministro Galvão Teles, Rómulo de Carvalho escreve “(...) não devemos esquecer que toda esta lufada de ar moderno tinha de passar pelo crivo ideológico do Estado Novo e que falar de «economia» e de «educação» de mãos dadas sempre exigiria um retoque para amaciar o travo dos novos conceitos.” (p.799).

<sup>47</sup> Candeias, António, 2001, p. 31

numa palavra, dialéctica.”<sup>48</sup>, é porque também estarão criadas hoje as condições de construção de uma análise crítica dos próprios processos de desenvolvimento da modernidade no que toca à educação. Com efeito, como adianta Cabral Pinto na abertura da obra que se tem vindo a citar, um projecto científico e social de educação carece, nos dias que correm, do optimismo antropológico que caracteriza os teóricos da modernidade, para que assim possa exigir-se da política educativa tudo aquilo que deve fazer parte da formação do sujeito<sup>49</sup>. Se ao longo da modernidade *conhecer o mundo* (incluindo-se o da educação) significa procurar compreender o movimento, e sendo esta uma das suas poucas certezas possíveis por força dos processos de reflexividade institucional e individual, como no princípio deste capítulo se escreveu, a *crise* que entretanto nos dias de hoje parece ter tomado o campo da educação decorrerá, portanto, das *incertezas* engendradas pela fragmentação de saberes mercê das lógicas da especialização técnico-científicas e da ideia de uma *instabilidade* em educação que, apesar de geralmente aparecer como destrutiva ou disruptiva, é sempre derivada das próprias qualidades (inobserváveis e inobjectiváveis) do objecto educativo.

E uma das maiores incertezas com as quais a Escola sempre se vai defrontar funda-se no problema da articulação entre o direito à igualdade e o direito à diferença ou, por outros termos, entre a promoção de uma cultura objectiva e a consideração da experiência subjectiva da cultura. Os desejos da Escola em suspenso.

---

<sup>48</sup> Pineau, Gaston (2000). *Temporalités en Formation: vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos, p. 36

<sup>49</sup> Pinto, Cabral F., 1996, *op. cit.*

### 3. o espectro da crise e a superação pelo projecto

Como até ao momento se tem vindo a escrever, os processos de afirmação e de institucionalização da Educação Escolar, no quadro do desenvolvimento do projecto da modernidade, salientam, por um lado, os desejos da *protecção* – em nome de uma personalidade – e, por outro, os da *salvação* – em nome de um progresso – como interpretações de meios e metas de um trajecto de formação do sujeito em aliança com o mundo social e na identificação a um sentido de pertença comunitária (universal) regulado pela crescente confirmação do Estado. Ao longo do séc. XX, a “obrigação” da existência de um projecto para a educação escolar, foi responsável pela produção de um sentido cultural e político sobre o papel da Escola na formação do social que, na sua primeira metade, e utilizando os termos de Rui Canário<sup>50</sup>, percorre um contexto denominado de certezas, passando posteriormente, já a partir do final da Segunda Guerra Mundial, para um contexto de promessas e de incertezas, este último característico dos dias actuais. Sucintamente, na passagem por estes três contextos, o percurso efectuado pela Escola e o sentido antropológico que sobre ela é construído, permitem considerar que, pela promoção do acesso massivo à escolarização, entendida como política pública de igualdade de oportunidades, a Escola é afectada, no seu próprio contexto, pelas mudanças ocorridas quer no mundo do trabalho e no mundo das ideias tecnológicas, quer nas transformações sofridas pelo compromisso de um Estado democrático. A certeza da escola – ainda que face à incerteza do movimento do projecto moderno – e situando-se na primeira metade do séc. XX como se disse, prende-se na ancoragem a um sentimento de segurança permitido pela correlação directa entre escolarização e ascensão social (para alguns), na base da formação daquilo que Canário refere como sendo uma escola-fábrica de cidadãos<sup>51</sup>, enquanto preparação

<sup>50</sup> Canário, Rui (2000). “Territórios Educativos de Intervenção prioritária: A escola face à exclusão”, in *Revista de Educação*, 1, vol. 9. Lisboa: FCUL

<sup>51</sup> Canário, Rui, 2000, *op. cit.*, p. 127

para a inserção na divisão do trabalho. Decorrente da certeza, a promessa da escola, no período do pós-guerra, e marcando a transição para uma escola verdadeiramente de massas, quer assegurar desenvolvimento, mobilidade social e igualdade, ainda que, pela agitação crescente durante os anos 60 do século anterior, significando nas palavras de Lipovetsky "(...) a última manifestação da ofensiva lançada contra os valores puritanos e utilitaristas..."<sup>52</sup>, e pelas denúncias efectuadas pelas teorias sociológicas da reprodução cultural durante a década de 70 do séc. XX, o seu desejo de democratização tenha vindo a comprometer-se "(...) com a produção de desigualdades sociais e ela deixou de poder ser vista como instituição justa (...) aumentando os níveis de frustração e desencanto..."<sup>53</sup>, sendo incerta já, nos dias de hoje, a correspondência entre escola e democracia ou entre escola e progresso humano e social.

Pela trajectória nestes contextos de certeza, promessa e incerteza a inserção de novas gerações na comunidade e a garantia de sobrevivência que lhes deverá ser caucionada, não é, como se pode observar, linear, porque deixa transparecer as tentativas de encontro de resposta para um sentido especial de Escola que, não podendo estar já filiado a pré-determinismos programáticos, encontra-se por isso mesmo em continua "crise" porque é, antes de tudo, diálogo com o mundo. A propósito, Hannah Arendt considera que uma *crise* emerge a partir do momento em que uma sociedade deixa ou falha as tentativas de encontro das respostas de que ela mesma necessita, dado que será pela ideia de um senso comum em vigor numa sociedade (as estratégias de adaptação a um mundo único e comum) que a razão política e social se constrói, referindo mesmo que "(...) o desaparecimento do senso comum que hoje se verifica é pois o sinal mais seguro da actual crise. Em todas as crises é destruída uma parcela do mundo, algo portanto que nos é comum a todos."<sup>54</sup>.

Sobre a crise da educação a que Hannah Arendt se refere, sendo antes de mais uma crise social, como atrás se disse, pode ser construída

<sup>52</sup> Lipovetsky, Gilles, 1989, *op. cit.*, p. 99

<sup>53</sup> Canário, Rui, 2000, *op. cit.*, *id.*, *ibid.*

<sup>54</sup> Arendt, Hannah, 2000, *op. cit.*, p. 28

um análise que expressa um duplo movimento reflexivo: por um lado, traduzindo a ausência de respostas do político e do social, a crise constrói-se no interior de um sentido de *falha* de propostas eficazes de superação de uma *falta* provocada por aquele abandono de respostas; mas, por outro, e parafraseando a autora, a crise contém o rumo da oportunidade, porque “(...) faz cair máscaras e destruir pressupostos...”, exigindo que se regressasse “(...) às próprias questões (...) novas ou antigas, mas em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos directos. Uma crise só é desastrosa quando face a ela construímos ideias-feitas, preconceitos.”<sup>55</sup> Não se tratando meramente de uma crise de ensino, as ideias de base mais directamente responsáveis pela situação da crise da educação (reportando-se à realidade da educação escolar americana) voltam-se para três aspectos. A primeira, segundo as suas palavras, é a de que “(...) existe um mundo da criança e uma sociedade formada por crianças. Estas são seres autónomos e, na medida do possível, devem governar-se por si próprias. Neste contexto, o papel dos adultos consiste em limitar-se a assistir ao processo de auto-governação desenvolvido pelas crianças.”<sup>56</sup>. O facto de apenas se tomar em consideração o *grupo das crianças* e não a *criança como um indivíduo* singular, traduz o substracto da tensão presente nesta ideia de base, na medida em que na situação de grupo, como a autora o diz, “(...) a criança está, bem entendido, numa situação pior do que a anterior [individualmente].”<sup>57</sup>. É de acordo com esta análise que Arendt considera que a infância não deve ser entendida como uma fase autónoma da vida, capaz de viver segundo leis próprias, ainda que entenda que, num grupo, a criança vive um processo de socialização que é desenvolvido pelas próprias crianças. Mas, na verdade, segundo a autora, “(...) a autoridade de um grupo, ainda que seja a de um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e muito mais tirânica que a de um único indivíduo, por mais severo que este possa ser.”<sup>58</sup>. Estando sujeita à “tirania da maioria”, o que acontece é que a criança é submetida

---

<sup>55</sup> *id.*, p. 23

<sup>56</sup> *id.*, p. 31

<sup>57</sup> *id.*, p. 32

<sup>58</sup> *id.*, *ibid.*

sempre ao grupo, ainda que emancipada face ao mundo dos adultos. Hannah Arendt aponta algumas consequências decorrentes desta situação, designadamente, a segregação do mundo dos adultos, o conformismo, a delinquência juvenil.

A segunda ideia de base subjacente à crise que a autora procura interpretar diz respeito aos aspectos que se prendem com o ensino, com o papel dos educadores e dos professores e com os seus processos de formação. O avanço das modernas teorias psicológicas e as doutrinas pragmáticas, segundo Arendt, influenciou o campo epistemológico da Pedagogia ao ponto de esta se tornar numa ciência do ensino em geral, ausente, portanto, de qualquer sentido de especialização técnico-científica, a qual, na sua asserção, seria necessária para contrariar a tendência generalista e pedagógica presente na formação do professor. A influência da psicologia moderna no campo pedagógico da formação dos docentes tem como consequência a emergência de um professor que, aparentemente, segundo ela, "(...) não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina (...), pense-se o que se pensar, o professor é ainda aquele que sabe mais e que é mais competente."<sup>76</sup>.

Por outras palavras, o que parece que a autora aponta como indício de crise é a transformação que começa a operar-se ao nível do sentido de um *curriculum* a ter lugar e a ser construído na escola pelo professor. Na verdade, o que parece assustar Arendt é o desaparecimento mais ou menos gradual de uma ideia de *curriculum* entendido como um curso de estudos, isto é, um programa prescrito a ser rigorosamente cumprido, a favor de uma outra que começa a considerá-lo como um curso de vida, susceptível portanto, de tomar o processo de ensino, não apenas na exclusividade dos saberes, mas na atenção às vivências e às experiências que estarão sempre em curso em qualquer fenómeno de ensino-aprendizagem. E lembre-se que, opondo-se às influências pragmáticas, para Arendt a Escola é a instituição que representa o mundo por excelência e terá por isso como função social ensinar à criança o que o mundo é *de facto*, e não iniciá-la numa arte de viver – pela Escola a

---

<sup>76</sup> *id.*, p. 33

família transita para o mundo e abandona o domínio privado do lar. De qualquer modo, o facto de o professor não possuir o domínio de um assunto particular a ensinar na escola traduz, à partida, uma concepção elementar do processo de ensino e a representação do mundo que ele deve *transmitir*, possível pela responsabilidade do seu saber e não, sublinhe-se, pela sua manipulação, símbolo da sua autoridade, é portanto frustrada.

Finalmente, a terceira ideia de base que se cruza na interpretação da crise realizada por Arendt encontra-se relacionada com a anterior, isto é, com as transformações ocorridas ao nível da prática educativa escolar. A expansão de uma educação moderna a partir das décadas de 20/30 do séc. XX, aliada a uma filosofia pragmatista que na América começa a ter visível movimentação, é em grande medida criticada pela autora, dado que essa mesma filosofia educativa considera que só através de uma “pedagogia activa” de natureza lúdica é que a criança desenvolve a sua aprendizagem. Arendt questiona a centralidade que é concedida a um “saber-fazer”, ironizando a sua crítica ao dizer que afinal parece já não se poder saber e compreender “(...) senão aquilo que se faz por si próprio. A aplicação à educação desta ideia é tão primitiva quanto evidente: substituir, tanto quanto possível, o aprender pelo fazer.”<sup>60</sup>. Na verdade, a autora parece denunciar o pressuposto pedagógico do saber-fazer, porque as escolas, ou as instituições de ensino geral como lhes chama, não devem ser confundidas com institutos profissionais e, portanto, a ideologia da prática e do lúdico que inflama o espaço escolar formal só vem obscurecer a questão do *trabalho* (a aprendizagem pelo esforço) que, de um modo progressivo, todas as crianças devem ir praticando. A contestação de Arendt quer evidenciar ainda o paradoxal desta inflação do lúdico que, de resto, faz parte da vontade confessada das modernas teorias pedagógicas, precisamente porque a apologia do jogo em desfavor do *trabalho* acabará, segundo ela, por suprimir a condição da criança, contrariamente àqueles que julgam que através do exercício de uma prática lúdica a criança encontrará, plenamente, a sua liberdade: “(...) sob pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos para ser

---

<sup>60</sup> *id.*, p. 34

artificialmente mantida no seu, tanto quanto este pode ser designado um mundo.”<sup>61</sup>.

Ora, de acordo com o diagnóstico de Arendt a *crise da educação* – o vazio de respostas concretas, dir-se-ia de *projectos*, a abater-se numa sociedade – resulta do reconhecimento do carácter destrutivo destas três ideias de base e do esforço que é feito para reformar todo o sistema de educação escolar, no sentido da sua clara transformação. Porém, segundo a autora, e sendo que deve ser o Estado, quer dizer, a dimensão pública a impor a escola e não a família, o que se passa é que o esforço de reforma e de superação dos “resíduos” instalados por certas ideologias às quais ela se opõe apenas tem vindo a significar uma restauração de condições, ao invés de uma efectiva transformação; e por isso, as respostas de que qualquer sociedade precisa perdem-se.

Na sua constituição pelos Estados-Nação, a Escola fundamenta o encontro de respostas na base de um projecto de garantias que, servindo-se de um conjunto de mitos relativos ao indivíduo, à nação (vista como agregação de indivíduos), ao progresso, ao Estado protector e, ainda, à socialização harmoniosa das crianças e dos jovens, procurou aliar um projecto de modernização a um projecto de desenvolvimento individual, como se uma qualquer crise da escola fosse sempre resolvida através da intensificação de escolarização. Nesta medida, a *crise*, hoje, do modelo escolar e dos seus mitos fundadores repercute-se nas modalidades de definição das missões desejáveis da Escola que, ao que tudo parece indicar, terão de ser de *solução* da própria crise, porque a Escola é já em si um epicentro de elaboração e de desenvolvimento de todo um *projecto* social, podendo até mesmo ler-se num dos documentos recentes, produzidos em Portugal, de política educativa que “(...) o desenvolvimento das sociedades democráticas exige políticas educativas que contribuam para a valorização das pessoas, para a redução das desigualdades sociais e para o progresso humano”, tornado-se a Escola “(...) no lugar nuclear do

---

<sup>61</sup> *id.*, p. 35

processo educativo..."<sup>62</sup> e, dir-se-ia, de continuação dessas políticas educativas. Se fora da escola o "social" é um substracto de fragmentos, indiferente por culpa do hedonismo, céptico e desautorizado, o império de Narciso, como Lipovestky apregoa, dentro da escola ele tem hoje de saber encontrar a força motriz de um *projecto* renovado de intenções, acima de tudo capaz de neutralizar a relação precária com o mundo que está na origem de toda e qualquer crise.

O Projecto, aquilo que Jean-Pierre Boutinet diz ser "(...) essa mentalidade da nossa sociedade pós-industrial..."<sup>63</sup> é compreendido como a transformação individual e colectiva de um desejo de apropriação, porque sendo ensaio de resposta para o que falta e também o testemunho de vida e da realização humana, ele existe para "(...) dissuadir-nos de repetir, pura e simplesmente, formas anteriores, o que nos condenaria, mais cedo ou mais tarde, à inércia, logo à morte."<sup>64</sup> De facto, a modernidade encontra no Projecto um modo de expressão privilegiado, e no que toca ao sentido construído sobre a Educação é visível o papel que este desempenha enquanto desencadeador de uma acção a realizar sobre um sujeito educável que, garantindo a sua formação global, torna-se pois num *instrumento* a ser desejado, isto é, a educação é uma acção a fazer-se, a desejar-se e a levar-se a cabo como se, e expulsando o vazio insuportável, de uma necessidade se tratasse. Sendo este ainda um dos sentidos principais que anima o projecto nos tempos actuais, não há vazio, decorrente da crise, que resista a tal dimensão. E, se a crise em educação resulta do temperamento político e social e do seu modo específico de ver e ler a realidade educativa, o projecto da sua superação incorpora hoje, como tem vindo a ser analisado pelo campo das Ciências da Educação, um sentido de funcionalidade que é propenso à naturalização do processo de responsabilização dos indivíduos na solução dos problemas educativos e sociais, já que, dissociado da Utopia que o

---

<sup>62</sup> *Educação, Integração, Cidadania: Documento orientador das políticas para o ensino básico* Lisboa: Ministério da Educação, 1998. A análise deste documento será retomada no capítulo seguinte.

<sup>63</sup> Boutinet, Jean-Pierre (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 8

<sup>64</sup> Boutinet, Jean-Pierre, 1996, *op. cit.*, p.300

funda, o projecto percorrerá apenas o utilitarismo e o pragmatismo do programa a ser cumprido individualmente<sup>65</sup>. Todavia, e voltando a Jean-Pierre Boutinet, a compreensão dos motivos pelos quais a Modernidade encontra no projecto um modo singular de expressão significa

“(...) por em dia toda uma arqueologia do projecto que nos mostrará facilmente duas derivações constitutivas desta modernidade, expressas em duas utilizações contrastantes do projecto: uma derivação racionalizante, que permitiu a lenta afirmação das condutas da antecipação sempre preocupadas em melhor dominar o futuro; uma derivação mais existencial, feita de uma interrogação sobre o sentido de uma evolução individual e colectiva e o tipo de finalidade que encarna, exprimindo por aí a pesquisa inquieta de um ideal inacessível.”<sup>66</sup>

Nestes termos, torna-se visível a relação, estabelecida pela modernidade, entre projecto e progresso (para melhor dominar o mundo), quer no que se reporta à realidade social, quer no que diz respeito à realidade individual e existencial, na medida em que, enquanto figura, o projecto simboliza a necessidade de construção de uma realidade que é (re)apresentada ao sujeito em constante evasão. Todavia, o despertar de uma cultura moderna democrática coincide com o fazer do projecto uma *ética* de acção social e individual a favor, por um lado, da libertação de um sentido ético difundido pela religião e regulador da moral prática dos sujeitos, e por outro, mas por consequência, da conquista de um bem estar individual(ista) e colectivo a ser possibilitado pelo imperativo de uma moral que parece assentar numa soberania, como Lipovetsky designa, do dever<sup>67</sup>. Lipovetsky refere-se a esta ética do dever de um modo objectivo, “(...) persuadir o mundo com vista ao bem-estar de todos, restituir ao povo o princípio da soberania política, privilegiar os deveres para com os nossos semelhantes: eis outros tantos dispositivos que testemunham uma mesma orientação profana, uma mesma valorização suprema da esfera humana

<sup>65</sup> Correia, José Alberto e Matos, Manuel, 2001, *op. cit.*

<sup>66</sup> Boutinet, Jean-Pierre, 1996, *op. cit.*, p. 24

<sup>67</sup> Lipovetsky, Gilles (1994). *O Crepúsculo do Dever*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

presente.”<sup>68</sup> Perseguindo o optimismo do aperfeiçoamento global da humanidade, considera-se que o sentido moderno do dever, o “bom senso” que para Descartes “(...) é a coisa do mundo melhor partilhada...”<sup>69</sup>, preconiza a necessidade, obrigatoriamente afecta ao sujeito, de um conhecimento profundo e puro das suas obrigações, pois será deste modo que a justiça e a honestidade o poderão libertar de toda a irracionalidade. É nesta medida que Lipovetsky volta a referir que

“(...) não se pode separar a religião do dever da confiança moderna na educação e na perfectibilidade infinita do género humano, da fé na difusão das Luzes e no progresso moral da humanidade. (...) é inculcando os princípios justos de uma moral humana e social que as condutas mais indignas se deterão em benefício de uma humanidade mais dedicada, mais sã, mais laboriosa.”<sup>70</sup>.

Assim sendo, a crença no dever do progresso da ciência e da técnica, continua o autor, caracteriza “(...) a época gloriosa da modernidade, o seu «construtivismo» optimista aplicado tanto à natureza como à vida moral e social.”<sup>71</sup>, e se, até meados do séc. XX, as sociedades glorificaram a igualdade e autonomia do indivíduo enquanto direitos, assiste-se, porém, e em simultâneo, à requisição de “(...) deveres para conjurar os perigos individualistas do espírito de prazer e de anarquia...”<sup>72</sup>, querendo-se por isso dizer que os mesmos processos de elevação dos direitos da individualidade e da felicidade acompanharam o que Lipovetsky diz ser “(...) a celebração do primado do dever para com a colectividade.”<sup>73</sup>. Já em reflexões anteriores<sup>74</sup>, o autor havia escrito que, num contexto de pós-modernidade, para ele fase *cool* e desencantada, o sentido da disciplina e da autoridade modernas são contrariadas por um projecto de desconfessionalização da moral onde, e para uma reeducação

<sup>68</sup> Lipovetsky, Gilles, 1994, *op. cit.*, p. 41

<sup>69</sup> Descartes, René (1986). *O discurso do método*. Mem Martins: Europa-América, p. 51

<sup>70</sup> Lipovetsky, Gilles, 1994, *op. cit.*, p. 43

<sup>71</sup> *id.*, *ibid.*

<sup>72</sup> *id.*, p. 49

<sup>73</sup> *id.*, *ibid.*

<sup>74</sup> Lipovetsky, Gilles, 1989, *op. cit.*

dos deveres, cada um dos indivíduos é convidado a trabalhar em conjunto, com outros iguais a si, ocupando-se por esta via o sistema político, produtor de um discurso profundamente personalizado, da emergência "(...) desses novos valores que são a cordialidade, as confidências íntimas, a proximidade, a autenticidade, a personalidade, valores individualistas-democráticos por excelência, difundidos em larga escala pelo consumo de massas."<sup>75</sup>

Face ao exposto, e atendendo ao referido durante este segundo capítulo, no projecto da modernidade a universalização da escolarização, sendo remetida para um mundo de deveres éticos, incorpora então a ideologia de um saber utilitário face ao trabalho e à restante cadeia produtiva. Ainda que os movimentos progressistas em educação, no início do séc. XX, tenham procurado fazer uma ruptura com o teor academicista da Escola, a verdade é que é através de tais movimentos que amplamente se desenvolve a ideia de um saber profissionalizante e utilitário, até porque aquilo que se diz ser o "bem-estar na vida" é um sonho possível de ser realizado através de um bem-estar material possibilitado pelo trabalho. De facto, durante a industrialização, num contexto moderno avançado, o sujeito cidadão-trabalhador acabou por triunfar sobre o sujeito cidadão moral e solidário, porque em nome de um *projecto de modernização*, o mundo (o da experiência e o das instituições) aparece ao sujeito como se fosse possível de ser dominado pelas (suas próprias) forças de trabalho que, numa síntese pragmaticista, vem colocar a realidade dos sistemas educativos ao serviço da realidade dos sistemas produtivos.

Ora, é precisamente tendo como pano de fundo esta ideologia progressista, noutros termos, o utilitarismo, que, e segundo Gimeno Sacristán na obra já referida<sup>76</sup>, é hoje possível fazer-se um exercício de reavaliação do legado da Modernidade para a educação, dado que essa mesma ideologia, encontrando-se pois em crise, já não pode fazer da "indústria" o móbil do progresso como que em direcção a um futuro pleno de estabilidades. Sabendo-se que a informação representa o mecanismo

---

<sup>75</sup> *id.*, p. 25

<sup>76</sup> Sacristán, Gimeno, 1996, *op. cit.*

regulador mais poderoso de uma sociedade pós-industrial, o contexto da educação escolar emerge actualmente endereçado no objectivo de criar e de sobretudo preparar as condições essenciais, junto das gerações novas, que permitam uma gestão assegurada dessa informação, pois esta é hoje a própria indústria. Emergente da crise, aquilo que alguns autores dizem ser o sinal de uma pós-modernidade não é senão um discurso marginal à teia das ideologias dominantes, cujos pressupostos tendem a radicar na possibilidade de se pensarem os conteúdos positivos e negativos do ideal moderno e as suas implicações numa modernidade tardia.

Na realidade, atravessado por uma crise do projecto moderno, o discurso de uma pós-modernidade começa por recusar a ideia da centralidade de uma educação escolar reduzida ao que o texto oficial de um *curriculum* prescreve, já que existem *outros* fenómenos educativos que “escapam” à égide do escolar, portanto ocultos, e que, do mesmo modo, concorrem para um processo de reprodução de desigualdades sociais levado a cabo pela Escola, desigualdades essas baseadas em estipulações de papel, género, etnia, sexo, hierarquia, poder, etc.; a Sociologia da Educação dos anos 70 do séc. XX ocupou-se de todo o desenvolvimento deste discurso-denúncia. Mas para Gimeno Sacristan, a ruptura com o conceito instituído de *cultura*, sendo produto do positivismo dos inícios do séc. XX, é hoje uma das marcas mais visíveis de que a crise da educação já não é possível de ser saldada com a rede onde se seguram os argumentos modernos, pois num discurso pós-moderno a cultura é holística e sobretudo cúmplice de *metanarrativas* e não meramente de estruturas: o entendimento da cultura como um texto a ser reproduzido através da escolarização, como objectivação externa, tal como o projecto moderno assinou, começa a ser o alvo de um alvo mais abrangente de críticas. A par com a renovação da ideia de cultura, a designada pós-modernidade deseja também recuperar o sentido de uma “cultura popular”, isto é, a re-invenção híbrida da tradição, mas sobretudo enquanto conteúdo legítimo de um *curriculum* escolar, até porque se um dos factores da crise tem que ver com a queda na universalização (e uniformização) da cultura, o *local* deseja ser o “espaço” a protagonizar

uma comunidade e um território capaz de contrapor os elementos de uma diferenciação cultural ao seu suposto eixo universal.

Nesta perspectiva, sendo cada vez mais complexo compreender o próprio conceito de cultura e as suas relações com a Educação, também não é simples que, de um modo analítico, se estabeleçam as fronteiras capazes de fazer uma distinção nos chamados “estilos culturais”, porque, sendo diferentes, reportam-se também a formas de apropriação diferenciada; a questão da diferença, portanto, ou aquilo que na Antropologia se tem vindo a designar por relativismo cultural, tem que ver principalmente, ainda segundo Sacristan, com o fenómeno da fragmentação do universal dito e escrito pelo discurso pós-moderno. Se a identidade do sujeito depende da sua pertença a um grupo com características específicas, o sentido da elaboração de um projecto de educação universal (detentor de um texto curricular único a prescrever-se no interior de um determinado contexto geográfico) parece assim esgotar-se. Parece ser só e apenas na medida em que se torna possível criar modos de identificação com um Local específico e diferenciado que, num aparente contexto de individualismo acelerado, existirá uma qualquer hipótese de inserção social. Assim sendo, a *identidade* é reclamada enquanto conteúdo escolar, não tanto na esteira de uma aprendizagem da nação, mas antes fazendo-se o reconhecimento da singularidade da identidade cultural do sujeito que, sendo entendida enquanto objecto de promoção das suas condições de vida e de mobilidade, porque é original, não poderá mais ser associada ao sentido de liberdade preconizado pela modernidade que, progressivamente, a reduziu ao mundo da produção útil.

Contudo, se cada vez mais se torna complexo para o sujeito identificar-se com relações de proximidade, num contexto agravado de mercado, a crescente perda de normas e de juízos de normatividade reguladores das instituições exige, a favor de uma superação dessa perda, a construção de mecanismos de formação (escolar e profissional) de um sujeito que permitam dotá-lo da capacidade necessária de intervenção num tecido social de flexibilidades e de performances cruzadas. Por esta

via, principalmente a partir do início da década de 90, em diversos países europeus, designadamente em Portugal, assiste-se a um esforço de implementação de um Sistema Educativo preocupado mais com um sentido de *curriculum* definido na própria situação de “aplicação” e de ensino-aprendizagem, e não tanto na prescrição de conteúdos e de objectivos em larga escala: a urgência já não parece ser uma *estética* do conhecimento, explícita e integrada, é uma urgência de um sujeito *capaz* de fazer intervenção.

Com efeito, em Portugal, o recente Currículo Nacional do Ensino Básico (2001)<sup>77</sup>, ao conceptualizar um perfil desejável de competências a ser intrínseco ao sujeito aquando da conclusão do ensino básico obrigatório, refere-se ao ideal de um “saber em acção”, elemento máximo da competência, através da ideia de que terão de ser mobilizados conhecimentos, capacidades e atitudes na intervenção e na resolução dos problemas da realidade com os quais o sujeito-aluno se defronta. Ainda que nas páginas seguintes se proceda a uma análise detalhada desta linguagem, pode dizer-se, desde já, que é visível que este sujeito competente é-o, acima de tudo, para julgar, para saber, para improvisar, para inovar, para ajuizar, para criticar, para transformar; e também para se adaptar, para se comprometer, para se incluir, para se decidir, para se autonomizar, para se corresponder, para, finalmente, participar. Justamente porque o contexto actual não parece ser de garantia, a competência é vazia de confiança e portanto, ou no mínimo, a competência é, em última instância, um referente de promessa para o *indivíduo*, na medida em que, através da sua verdade, ele assegura-se das suas próprias capacidades. Nesta medida, o *vazio da competência* é o espectro de uma promessa, como se de progresso se tratasse, mas no entanto o resultado da dispersão mais visível da consciência sobre o sentido do “saber” em educação. A competência, na educação, vista sob o ponto de vista de uma construção que culmina na reorganização de um conhecimento, pressupõe a interiorização pelo sujeito do significado dessa

---

<sup>77</sup> A referência a este documento será retomada no momento em que se realiza a análise do diploma que aprova a reorganização curricular do ensino básico, pretexto do objecto de estudo desta dissertação.

construção que é a compreensão de uma relação com o saber que deve esgotar, desejavelmente, a necessidade. De acordo com esta lógica, a formação de um “sujeito competente”, isto é, sujeito impossibilitado de se referenciar a qualquer contexto de certeza, terá, à partida ou por princípio, de entrar em linha de conta com o facto de se considerar se ele terá ao não o direito de julgar ou de decidir (o “o quê” e o “como”) o exercício da construção de competências, com o fim de se evidenciar a desejada autonomia e autonomização do saber. Dir-se-ia assim que a descontextualização é o conteúdo da competência, mas conteúdo que contextualiza a competência num universo de possíveis que não os de uma educação verdadeiramente contextualizada em-si, quer dizer, no sujeito e no que de contra-hegemónico ele poderá construir em ordem à configuração de formas diferenciadas de legitimação do e no social.

Saber o lugar, pelas linguagens que o constróem, onde se cria e se recria a Educação Escolar é um processo complexo, sobretudo num momento em que as narrativas do progresso entraram em crise exigindo, por sua vez, que se questione os modos de realização do projecto que adjectiva o próprio conteúdo da educação, dado que esse projecto será sempre o projecto de um cultura. Presentemente, num contexto social que Jean-Marie Barbier diz ser enformado pela mágica e pela promessa do *projecto*, palavra interpretada como objecto e fonte de múltiplas expectativas<sup>78</sup>, o *dever* do projecto parece ser substância de qualquer realidade educativa, o passo para a inclusão num colectivo que se encontra (senão encontrando-se já) a projectualizar uma digressão para outros (sub)projectos mas, e ao mesmo tempo, exclusão de formas de

---

<sup>78</sup> Barbier, Jean-Marie (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora. Recorrendo à expressão de Lelong, Barbier interroga-se sobre a recente expansão do “estado de graça” obtido pelo desenvolvimento do conceito de projecto que nas últimas décadas passou a ser utilizado nos mais diversos campos da actividade social, numa conjuntura, diria Lelong, de abertura a uma “civilização de projectos”. Com efeito, para Barbier, o projecto “(...) parece ocupar o essencial do *campo da renovação* das práticas sociais. (...) não se limita à educação e à formação, pois que se revela em domínios tão variados como o trabalho social, o trabalho terapêutico, a animação cultural, o urbanismo, a construção civil e as obras públicas, o desenvolvimento agrícola, a gestão de serviços públicos e mesmo a gestão de empresas.” (p. 19).

estruturação do social que não possuam o projecto como instrumento de gestão das incertezas. Com efeito, particularmente a partir da década de 80 do século passado, tem-se vindo a construir uma oposição que é cada vez mais reconhecida, quer pelos actores sociais, quer pelas estruturas do poder que formalmente os representa, entre uma denominada “cultura de projecto” (ou em projecto), cultura aliás incentivada pelo próprio pensamento democrático e que tem vindo a dominar, porque maioritária, os modos de funcionamento das instituições e das práticas sociais, e uma outra que, sendo massificada, apresenta-se desapossada de tal projecto. Sendo, na verdade, uma oposição redutora, como qualquer maneira de pensar e de ver aprisionada em polarizações, tem também sido através dela que as lógicas da inclusão e da exclusão sociais, num mundo de deveres éticos, encontram grande parte das suas justificações.

Actualmente, parece que ninguém quer duvidar da necessidade de, através da educação escolar, o sujeito-aluno *dotar-se* de uma reflexão e de uma acção articuladas, aquilo que seria uma coerência de propósitos face ao futuro, uma unidade, destacando-se a autonomia e a motivação intrínsecas como disposições primeiras a facilitarem a construção de um trajecto particular (individual) de formação, quer dizer, um projecto. Face ao projecto global de uma transformação da educação, livrando-a da crise e da precariedade das relações – a condenação ao Vazio – multiplicam-se as vontades de fazer do projecto uma acção em si mesma de emancipação e de competência a ser gerida pelo sujeito num contexto social e escolar de características específicas. Um projecto de reorganização das crenças na Escola parece ter de contar, agora, com uma reavaliação do sentido de progresso proporcionado pela ideia da “mais valia” que a formação de novas gerações reflecte no tecido social, as quais, acima de tudo, têm de ver respeitadas as suas situações de vida, bem como as suas aspirações. A propósito, Perrenoud<sup>79</sup> reflecte num sentido de progresso (colectivo e individual), a ser possível pelo força poderosa do projecto, que exige simultaneamente uma gestão cada vez mais localizada das crises, dos problemas e dos conflitos. É neste contexto que a crise parece ser também

---

<sup>79</sup> Perrenoud, Philippe, 2002, *op. cit.*

um problema de identidade, porque implica a reconfiguração do sentido de um sujeito e de uma profissionalidade em educação, e de solidão, porque obriga ao desenvolvimento de uma cultura de colaboração. Ao nível da formulação de um projecto para a educação assiste-se, portanto, a um fenómeno singular onde

“(...) noções como as de projecto, autonomia, flexibilização curricular, territorialização e outras que se tinham instituído como referenciais centrais de reivindicações dos professores e de movimentos pedagógicos, apostados no aprofundamento das valências críticas dos discursos educativos, são hoje parte integrante de uma retórica que se insinua como a única narrativa legítima de se falar e de se pensar a educação.”<sup>80</sup>

Consequentemente, como se o projecto se tornasse na natureza da acção, quer ideológico-política, quer prático-escolar, a superação de todo e qualquer vazio em educação é possível, pelo menos enquanto *desejo* de re-estabelecimento do que falta. Não sendo apenas inevitável, a linguagem do projecto é desejável também ao próprio projecto de descentralização das políticas educativas e à auto-justificação, a dever ser feita pelo sujeito, das responsabilidades por um determinado percurso na Escola. Num recente artigo, Rui Gomes considera que

“(...) os alunos da escola contemporânea são incitados a viver de acordo com um projecto de vida que inclui a decifração e melhoria do seu universo emocional, interpretação da vida doméstica e familiar, desenvolvimento de um estilo de vida que maximize a auto-realização. Autonomia e consciência são noções sedutoras que remetem para o indivíduo a responsabilidade da sua própria aprendizagem.”<sup>81</sup>

Não é assim de todo desapropriado perceber que a ideia de um perfil desejável de competências (presente nos textos curriculares portugueses), pretensamente capaz de assegurar e de acompanhar as mudanças em

<sup>80</sup> Correia, José Alberto e Matos, Manuel, 2001, *op. cit.*, p. 94

<sup>81</sup> Gomes, Rui (2001). “Tecnologias de Governo da População Escolar: as tecnologias da autonomia e a nova subjectividade escolar”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, p. 121

curso no mundo, emerge na figura de um *projecto de perfil cultural*, desejável e sobretudo justificativo da promessa da Escola. Se não podem ser vistos como *actos cumpridos*, projecto e progresso são hoje, no entanto, os cumprimentos da função social da educação escolar, grata que parece estar à competência que a liberta da passividade e que a coloca frente a todo o dinamismo. Todavia, no contexto de uma extensão da Modernidade, a definição de um vazio em educação, decorrente da crise, e a sua superação pelo projecto, está, como se procurou escrever, relacionada com uma inadequação entre o poder da crença no progresso (e no papel recriador do Projecto) e o Desejo de um futuro que seja possivelmente feliz. Porque o educativo é sempre um espaço de construção de cidadanias.

## SEGUNDA PARTE

### capítulo III

#### A REORGANIZAÇÃO SÓCIO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DEFINIÇÕES E JUSTIFICAÇÕES

##### 1. a democratização e a autonomia da escola

De acordo com o que se procurou expor ao longo da primeira parte desta dissertação, no percurso realizado pela Educação Escolar durante a Modernidade e a Modernidade Tardia transparece-se o desejo de tornar universal um Projecto de progresso histórico e social, no âmbito do qual a Escola é tida enquanto produtora de mudanças e de garantias de desenvolvimento individual, social e cultural. Querendo a harmonia e a solidariedade, a história da escola conta também com grande parte de desarmonia e de ilusão, a vontade de ser a resolução para os problemas de exclusão e de sofrimento, a força suficientemente capaz de reduzir as desigualdades de acesso e de sucesso educativos, sendo que parecem ser estes os requisitos necessários para a inclusão num crescimento e progresso históricos. Lógicas totalitaristas e uniformizantes, liberais e proteccionismos diversos, modelos abertos ou fechados, inovações e resistências, têm caracterizado o sentido atribuído à educação escolar ao longo da sua transformação em instrução pública, universal e gratuita, motivos suficientes para se considerar que a sua produção enquanto instituição cultural atravessa continuidades e descontinuidades, evolução

e ruptura, desarmonia e tensão, construção e conflito, noutros termos, um conjunto heterogéneo de dialécticas.

A par com o avanço da ideia da modernização na Europa, aflui à escola (de massas) toda uma população que possui e exterioriza a sua diferença relativamente à forma escolar até aí estabilizada, que desafia o quadro normalizador da instituição, que questiona as bases fundadoras da sua organização, que interroga, no fundo, o projecto kantiano de uma educação que seria o veículo para uma verdadeira, segundo ele, cidadania universal. Todavia, a ideologia escolar, sobretudo ao longo de todo o séc. XX e mais recentemente, tem vindo a desenvolver uma racionalidade e uma acção, face à diferença e às massas, na base do que para si é “o” aceitável, utilizando, para efeito, estratégias de compensação, penalização, inclusão e exclusão de todos os grupos sociais que integram ou então escapam à definição institucional de um padrão de normatividade<sup>1</sup>.

Os últimos anos do século passado em Portugal, após a revolução de 1974, são marcados por orientações diversas quanto à definição da legitimidade da educação escolar: desde uma *definição política* (democratizante e participativa) até a uma *definição organizacional* (de flexibilidade e de inclusão), esta mais em cena a partir dos anos 90<sup>2</sup>. É só no período posterior a Abril de 1974 que a escolaridade de massas ganhou plena expressão enquanto preocupação do tecido social português, mas não chegando porém, como se sabe, a superar a dicotomia entre uma escola básica para todos e a velha escola para alguns. Muito embora a Lei de Bases dos Sistema Educativo (1986) evidencie vastos pressupostos para a educação escolar, desde logo ao propor a construção de uma *escola nova* sob a égide dos ideais da igualdade de oportunidades, da universalidade e da gratuidade, verdade é que a escola continuou, também, a ser utilizada deliberadamente para veicular ideias e propósitos de poder, mesmo sendo perspectivada enquanto contributo para inovar um contexto necessitado de renovação.

---

<sup>1</sup> Cortesão, Luiza (2000). “O «mal-estar» educativo”, in *Ser professor: um ofício em risco de extinção?*. Porto: Afrontamento

<sup>2</sup> Correia, José Alberto (1999). “As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 12. IEP: Universidade do Minho

Durante a década de 90 do séc. XX, particularmente durante a sua segunda metade, Portugal concebe e acompanha um conjunto significativo de transformações produzidas ao nível dos discursos sobre a educação e sobre o papel das escolas na produção cultural, como que num ímpeto de contestação dos “modelos antigos”, tradicionais e injustos, de se pensar, conceber e desenvolver os processos de educação no interior do sistema educativo. A partir de meados dessa década, as forças políticas, através da aprovação de medidas legais, da elaboração de textos de reflexão, da concepção de projectos de intervenção, de divulgação de trabalhos das escolas e de professores, etc., parecem concentrar toda e qualquer prioridade de investimento e de acção nos aparelhos educativos formais, quer dizer, nas instituições escolares percebidas enquanto figuras privilegiadas e protagonizadoras da política educativa do Estado. A crise dita pelo poder político em diversos documentos e desde logo diagnosticada nos números de analfabetos e de fugas à escola e no aumento dos níveis de iliteracia das populações, teria sido provocada pelo fracasso das estratégias políticas da integração (uniformizadoras) e, também, pela transformação das escolas em centros empresariais, meramente ao serviço das lógicas da economia de mercado.

Do ponto de vista discursivo, a Escola, para além de continuar a ser vista, enquanto instituição de uma cultura, como um instrumento de gestão e de preenchimento de necessidades sociais em larga escala, teria agora, a partir de 1996, de produzir uma afirmação institucional que passaria pelo entendimento da sua utilidade pública mais como uma organização autónoma e em constante relação com outros parceiros sociais, e não tanto como um organismo submetido a uma intervenção governamental centralista e excessivamente reguladora. Tal como se pode ler no Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, lançado pelo Ministério da Educação em 1996-1997

“(…) a resolução dos problemas mais prementes a que a escola actual tem de fazer face – tais como a diversidade de situações sociais e culturais dos alunos, a rapidez da desactualização dos saberes e da informação, o acesso fácil a uma informação superabundante com insuficiente domínio

de saberes instrumentais para a seleccionar e interpretar – exige o investimento crescente em decisões e práticas curriculares colaborativas dos docentes nas escolas, adequadas aos alunos com que trabalham.”<sup>3</sup>

Nos finais dos anos 90, a escola, já refém dos problemas, como neste relatório é dito, causados pela diversidade de públicos que a frequentam e que, à partida, estariam destituídos de um saber que lhes permitisse construir um conhecimento autónomo e útil para as suas vidas, precisa de ser encarada como decisora das suas opções educativas e, acima de tudo, dos procedimentos de gestão das aprendizagens, por princípio, vicariantes dos postulados efficientistas e tecnicistas antes politicamente difundidos. A dimensão orientada para a democratização atravessa todo o fundo das propostas emanadas pelos discursos centrais do poder durante esta altura e constitui, por isso mesmo, uma resposta ao carácter inacabado da construção, em Portugal, da escola de massas. Porém, e sendo também uma preocupação, o desejo de tornar democrática a realidade educativa escolar parece não poder deixar de entrar em linha de conta com uma outra dimensão dessa vontade orientada mais para a modernização que, e de acordo com Rui Canário, acentua a subordinação das políticas educativas a critérios de racionalidade económica<sup>4</sup>. De facto, hoje em dia, do ponto de vista da construção de uma reforma educativa, parece entender-se que a prescrição, enquanto conduta política, não agrega vantagens significativas se pensarmos em termos de uma mudança possível de pressupostos e de práticas. As medidas, isto é, as

---

<sup>3</sup> Ministério da Educação (1997). *Relatório do Projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: ME, pp. 11-12. Implementado pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação em 1996-1997, este Projecto enquadrava-se na lógica das políticas curriculares desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e da Inovação, segundo as quais o reforço da autonomia das escolas e a flexibilização e adequação curriculares à realidade dos alunos constituíam as suas principais linhas de priorização e de acção. No relatório do Projecto, um documento de 1997, é possível ler-se o seu principal objectivo: "(...) lançar um processo de reflexão e debate alargado sobre os currículos do ensino básico, e sua gestão, em que se mobilizassem essencialmente os docentes e as escolas, mas também a comunidade científica educacional e outros parceiros sociais envolvidos." (p. 13). O ideal seria, portanto, que através deste projecto se gerassem nas escolas e com os professores "(...) um processo de reflexão sobre modos de trabalhar conjuntamente com os currículos numa lógica de escola e de tomadas de decisão contextualizadas." (p.14).

<sup>4</sup> Canário, Rui, 2000, *op. cit.*

representações da realidade e da sua mudança, são agora apresentadas como destinadas a criarem lógicas de flexibilização curricular, de incentivo ao profissionalismo docente, de reconhecimento da diversidade de alunos, de fomento da participação das famílias no processo educativo dos filhos, de reforço, por fim, da autonomia das instituições escolares. No entanto, as lógicas da subordinação funcional do político ao económico, inflamadas pela generalização, mais ou menos objectiva, de uma suposta “era de conhecimento” que torna obsoleta toda e qualquer “competência” necessária à gestão “responsável” da informação e da tecnologia, significa que persiste, ainda, a tendência para se perceber a realidade dos sistemas educativos como que sendo estruturada em termos de mercado. Neste contexto, a justificação que enforma a necessidade das mudanças (não da compreensão interna do seu sentido) e da adaptação aos novos desafios sociais, com os quais a escola tem de estar associada, emerge a partir da construção de um vocabulário específico e subjectivo que se hegemoniza e se segura na descaracterização e apagamento de outros vocabulários, locais por excelência, sem capacidade suficiente para se visibilizarem e viabilizarem. A propósito, Rui Canário, noutro artigo<sup>5</sup>, refere que algumas palavras, como por exemplo *mundialização, flexibilidade, empregabilidade, nova economia, exclusão e inclusão social*, entre outras, têm vindo a dominar os discursos políticos sobre educação nos anos 90 como que num registo de autoridade (e autorização) simbólica, fundamentalmente porque se afirmam enquanto bases explicativas dos fenómenos educativos sem que sobre eles se exerça qualquer explicação ou sem que eles próprios se tornem os objectos de uma explicação. Por outras palavras, os desafios da mudança social e da política educativa *aparecem*, ao nível da formação de uma consciência colectiva sobre o papel da Escola vista enquanto primeira ponte para a inovação, como que numa imposição de pensamento, por um lado, e como que numa naturalização, porque impossível de questionamento, por outro, tendencialmente indutores de lógicas de

---

<sup>5</sup> Canário, Rui (2000b). “A ‘aprendizagem ao longo da vida’. Análise crítica de um conceito e de uma política”, in *Psicologia da Educação*, 10/11. S. Paulo

conformidade social “(...) relativamente a um presente que é o resultado do fatalismo e a um futuro que se antecipa como inexorável.”<sup>6</sup>.

De qualquer modo, entre 1973 e meados dos anos 90, as “décadas da crise”, como assim lhes chama Eric Hobsbawm<sup>7</sup>, a história social e económica resvala, em grande medida, para a instabilidade e desilusão, se se tomar, pelo menos, em consideração, ou por termo de comparação, os anos antecedentes, entusiasticamente olhados como dourados. Durante este período, tal como é possível de ser documentado, o sistema de produção é gradualmente substituído pela revolução tecnológica, transnacionalizado e globalizado a uma larga extensão e, quando combinado com o crescente fenómeno do desemprego – estrutural – daí subsequente, originou fortes tensões às quais as políticas não permaneceram impermeáveis. No começo dos anos 90, como o próprio Hobsbawm o diz

“(…) um clima de insegurança e de ressentimento começa a espalhar-se até mesmo por muitos dos países ricos. (...) Entre 1990 e 1993 poucas tentativas se fizeram para negar que mesmo o mundo capitalista desenvolvido estava em depressão. Ninguém afirmava honestamente saber o que fazer a esse respeito, além de esperar que ela passasse. (...) o facto fundamental das décadas da crise não é que o capitalismo já não funcionava tão bem como na era do ouro, mas que as suas operações se haviam tornado incontroláveis. Ninguém sabia o que fazer em relação aos caprichos da economia mundial, nem possuía instrumentos para a administrar. O grande instrumento para o fazer na era do ouro, a política de governo, coordenada nacional ou internacionalmente, já não funcionava. As décadas da crise foram a era em que os estados nacionais perderam os seus poderes económicos.”<sup>8</sup>

Ora, face à problemática da universalidade de direitos, e num contexto de decepção quanto à ideia da possibilidade de se reorganizar a crise, os anos 90, particularmente no que toca o discurso político sobre a

---

<sup>6</sup> Canário, Rui, 2000b, *op. cit.*, p. 41

<sup>7</sup> Hobsbawm, Eric (2002). *A Era dos Extremos. História Breve do Século XX*. Lisboa: Ed. Presença

<sup>8</sup> Hobsbawm, Eric, 2002, *op. cit.*, p. 399-400

educação escolar, reflectem a tendência para fazer da ideologia da “utilidade da educação” o baluarte de combate ao desemprego e de incentivo ao mundo empresarial sempre competitivo, mas já no interior de modelos de flexibilização do *sistema* e em favor, sobretudo, dos interesses individuais modernizados e consensualmente interpretados. Com efeito, esta ideologia, que José Alberto Correia diz ser a semântica da utilidade económica, e já numa altura em que, como se viu, os estados nacionais perderem os seus poderes económicos, “(...) está intimamente associada à reabilitação de uma sociedade civil que se confunde com um mundo empresarial que tende a ser culturalizado...” e, na verdade, não parece “(...) ter sido arredada do campo educativo português (...) ela hoje articula-se com uma semântica da utilidade social onde se realça fundamentalmente o contributo da educação para a gestão da crise social, nomeadamente a sua contribuição no combate à exclusão social.”<sup>9</sup>

De acordo com esta perspectiva, considera-se que o sentimento de insegurança atrás referido é de carácter gestor, ou seja, é um sentimento que precisa, primeiro, de ser gerido pelos *inseguros* e, só depois, reconhecido pelos *seguros*, estes os decisores e organizadores éticos da comunidade onde aqueles outros irão ser incluídos, pois do ponto de vista de um sentido comum que possa vir a existir, as decisões tomadas terão sempre de ter em conta a organização funcional e útil da inclusão, a fim da partilha de um sentido mais ou menos eficaz. É neste contexto que as lógicas da Autonomia, tributárias, em princípio, da democratização, encontram forte expressão política, não só enquanto estratégias de reorganização da “comunidade de inclusão”, mas também enquanto dispositivos de acção, centrais e locais, particularmente afectos às dialécticas do poder (e seu exercício), da regulação e de protagonismos vários.

Nos finais dos anos 90, os discursos sobre a autonomia da educação escolar pública, num Portugal constitucionalmente preocupado com a afirmação da escola democrática, subentendem a redistribuição de papéis

<sup>9</sup> Correia, José Alberto, 1999, *op. cit.*, p. 99

entre o estado, os professores e as famílias dos alunos, mas sem que daí resulte um autêntico equilíbrio de relações, porque, no fundo, entre outros aspectos, mesmo concebida como democrática, essa escola encontrava-se, e encontra-se ainda hoje, simultaneamente em crise e em consolidação<sup>10</sup>. Na verdade, e como salienta João Barroso a propósito da análise do processo de decisão sobre a autonomia das escolas em Portugal (Dec.-Lei n.º 115-A/98 – Anexo 1)<sup>11</sup>, o papel do estado tem oscilado entre o centralizador e o regulador, produzindo, em qualquer uma das situações, implicações claras nas estruturas e nos processos de administração da educação. Por outro lado, o papel dos professores também se tem vindo a caracterizar por uma ambivalência quanto à definição e ao sentido de legitimidade profissional nesse processo de construção da autonomia, oscilando entre as figuras do funcionário competente, público, e o assalariado profissional ou quase profissional. No que toca o papel das famílias, é nítida a tendência ora para a dependência, ora para o individualismo e ora ainda para a confiança e interesse colectivo do cidadão. Assim sendo, do ponto de vista das dinâmicas políticas aqui encetadas podem-se detectar três imagens distintas, a estatização, a profissionalização e a privatização, e os modos como estas se entrecruzam configuram um conjunto de alianças bipolares, como João Barroso refere, das quais resulta sempre um “terceiro excluído”.<sup>12</sup> Genericamente, enquanto conflito de racionalidades políticas, técnico-científicas, administrativas e praxeológicas, a questão da autonomia das escolas relaciona-se, por um lado, com a ideia de que o reforço de uma autonomia é (seria) condição da melhoria da qualidade e eficácia dos centros educativos e das aprendizagens aí desenvolvidas, e por outro, com o facto de que, a “possibilidade de escolha”, dada pelo estado, aos encarregados

---

<sup>10</sup> Stoer, Stephen R. (2001). “Educação como Direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social”, in *Fórum Mundial de Educação*. Porto Alegre: Brasil

<sup>11</sup> Barroso, João (1999). “Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do estado, dos professores e dos pais”, in *Inovação*, 12, 3. Lisboa: IIE

<sup>12</sup> O autor propõe as seguintes configurações dos modos de regulação da autonomia, tendo em conta os papéis do estado, dos professores e dos pais dos alunos: estado + professores - famílias = regulação burocrática; estado + pais dos alunos - professores = regulação pelo mercado; professores + pais dos alunos - estado = regulação comunitária (Barroso, 1999, *op. cit.*, p. 21)

de educação de optarem pela instituição “mais adequada” para os seus educandos, é (seria) uma real expressão dos direitos e das liberdades individuais de, conscientemente, as famílias participarem nos processos de organização curricular das escolas e, também, de elaboração e desenvolvimento de projectos educativos mais de acordo com as suas vontades.

De qualquer modo, as medidas de reforço da autonomia das escolas e, também, de alteração do modos da sua administração, precisam de ser interpretadas à luz de um contexto mais vasto de introdução de medidas políticas que, em Portugal e um pouco por todo mundo, tem vindo a alterar os modos de regulação e de governo da educação escolar pública ao longo dos últimos anos do século transacto. As políticas neo-liberais e conservadoras que, a partir dos finais dos anos 80, começam a expressar um desenvolvimento significativo iniciam todo um processo de leitura das realidades educativas segundo matizes de eficácia e de mercado, segundo as quais o mercado é percebido como sendo descentralizado, concorrencial e autónomo e a administração (da escola) como centralizada, planificada e hierarquizada. Procurando-se superar este tipo de dicotomia, o processo de decisão sobre a autonomia das escolas deve antes reflectir uma imbricação de tipo político, isto é, o problema da autonomia não pode ser interpretado apenas como sendo de natureza técnica e administrativa, mas antes como sendo de natureza eminentemente política, estando por isso relacionado com modos de interpretação e de regulação local do sistema educativo e do Local onde o sistema educativo se expressa. Na introdução ao diploma português que aprova esta medida diz-se que

“(…) a escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. (...) A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem

melhor o serviço público de educação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.”<sup>13</sup>

Sendo concebida como o «centro» da política educativa do estado, à escola cabe-lhe a oportunidade de, por si, isto é, de acordo com recursos possíveis, construir e definir a sua autonomia de acordo com um grau de legitimação que é a sua responsabilidade nessa definição e um espírito colaborativo, aí necessário, e de igual modo daí resultante como espírito cultural e ético. Num contexto de deveres éticos, como na primeira parte desta dissertação se fez alusão, é interessante observar como as medidas de política educativa nos finais dos anos 90 constróem a sua audiência em função de um sentido de educação escolar que, se por um lado ainda não completou a missão que a faz pertencer ao mundo – a promoção a democratização – por outro, é tida como necessariamente apta para assumir-se e distinguir-se, através de projectos educativos, num quadro de autonomia responsável.

A democratização e a autonomia da educação escolar são, deste modo, as figuras que configuram a superação da crise, aparentemente génese de todo o Vazio. Um vazio em educação acusa, portanto, a ausência de colaboração, o individualismo, a irresponsabilidade, a dispersão, a competitividade, o desapego comunitário, a mera tecnicidade dos processos de acção social e a perda do sentido comum partilhado. Mas um vazio em educação, sendo produto da “crise do sistema”, enuncia, simultaneamente, todas aquelas propriedades numa lógica de necessária superação, dentro da qual, e num registo de eficácia, o desempenho, a aptidão, a competência e o projecto são a espécie de dados adquiridos, elementos-chave, autonomamente capazes de realizarem qualquer preenchimento. E se, na verdade, a educação escolar não se *pre-enche*, o vazio é problema a resolver-se em situação, inventando-se as estratégias de gestão da complexidade mais favoráveis às condições de vida das instituições, esperando-se, em troca, a liberdade e o respeito por todos.

---

<sup>13</sup> Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio (Anexo 1)

O esforço pela consensualização da crise, dado que é sabida, durante este período, a inexistência de eventuais melhorias de qualidade da escola pública se os processos de autonomia continuarem a ser vistos enquanto formas de se comercializarem resultados educativos, é expresso num documento, emitido pelo Ministério da Educação em 1998, que teve como objectivo divulgar as políticas educativas para o ensino básico e aproximar as escolas e os professores à discussão e às decisões em curso (*Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico - Anexo 2*). Educar, integrar e formar para a cidadania constituem os três principais objectivos da escola básica pública que, posteriormente, aquando da aprovação da reorganização curricular do ensino básico em 2001, vêm a ser inscritos nas medidas de reforma e de mudança, quer da gestão, quer da planificação, pelas escolas, dos processos de ensino-aprendizagem que o Estado se propõe realizar. A definição destes princípios parte da descrição de um diagnóstico da situação escolar portuguesa, tal como naquele documento é expresso, no qual o atraso, a falta de qualidade, a fragilidade, a desordenação, o insucesso, o défice e a uniformização pedagógica denunciam a grande crise, que é um caos, mas passível de superação através do desenvolvimento de políticas educativas mais preocupadas com o progresso *humano*.

Na verdade, considerar-se a educação enquanto responsabilidade pública pode ser vantajoso para um entendimento das lógicas da autonomia mais como possibilidades de participação, envolvimento e desenvolvimento. E, com efeito, é recusada discursivamente a centralização da gestão educativa, já que é vista como impeditiva da construção da autonomia das escolas. Todavia, e de acordo com Rui Gomes, pode argumentar-se que a definição prévia de uma crise, como esta, procura a sua legitimação no nível supralegal em certos ideais, como por exemplo, o sistema democrático e a liberdade, simplificando-se por essa via as situações de decisão e centrando-se, geralmente, num tipo de intervenção oposto ao que até à altura da introdução da *nova* medida vinha sendo realizado. Assim sendo, e ainda segundo o autor, a definição prévia de uma situação como crise "(...) torna excêntricas as reivindicações

que não podem ser formuladas no quadro que referencia a crise.”<sup>14</sup>. Ainda de acordo com o documento, de 1998, orientador das políticas educativas para o ensino básico,

“(…) o novo entendimento da escola (...) como lugar nuclear do processo educativo e a conseqüente valorização da respectiva autonomia pedagógica e administrativa tornam não só inevitável como imprescindível conceber a escola não apenas como o lugar de desenvolvimento das funções de instrução, mas também como espaço privilegiado para o desenvolvimento da função educativa em geral, o local que, em parceria e articulação sistemática com outras instituições da comunidade, se torna espaço de referência da vida educativa.”<sup>15</sup>

A promoção da territorialização da educação escolar, presente nos discursos políticos dos finais dos anos 90, emerge enquanto condição, ao nível local, da construção de projectos educativos vocacionados para uma maior e melhor comunicação entre os actores da comunidade onde a escola se insere, na medida em que o desenvolvimento da qualidade das escolas e dos territórios, favorece, como é dito no documento, “(...) a dinâmica de associação de projectos e contribui para um novo entendimento de escola...”<sup>16</sup>. Este “novo entendimento da escola”, produzido pelo estado, é agora refém da omnipresença do território percebido enquanto precioso denominador e indispensável à identidade da escola, razão pela qual, tal como considera Manuel Matos, tem profundas conseqüências nos modos de compreensão e de definição das categorias do escolar e do não-escolar e, também, ainda que sem grande elucidação, do educativo e do não-educativo, uma vez que

“(…) o território oferece tudo aquilo de que a escola precisa para se reabilitar de séculos de inércia e de indiferença: a diversidade geo-cultural, a iniciativa local, a flexibilidade das soluções, o partenariado, o

---

<sup>14</sup> Gomes, Rui (1997). “A Análise do discurso: as políticas educativas como texto”, in *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE. Lisboa: FPCEUL, p. 421

<sup>15</sup> *Educação, Integração, Cidadania: Documento orientador das políticas para o ensino básico* Lisboa: Ministério da Educação, 1998, p. 17 (Anexo 2)

<sup>16</sup> *id.*, p. 19

mecenato, em suma, o lugar para a imaginação, para o protagonismo e para a acção. Que falta agora para que a escola se cumpra integralmente?”<sup>17</sup>

A resposta à questão colocada pelo autor não tem, e provavelmente não virá a ter, uma resposta objectiva. A procura de justificação do sentido da escola, interior às dinâmicas da temporalidade dos sujeitos e à condição antropológica da educação, é expressa no esforço encetado por cada geração em proporcionar contextos de desenvolvimento produtores de gerações novas, mais e melhores preparadas, para um projecto social no qual, de um modo ou de outro, participam, mas sem reconhecerem, contudo, a garantia de um sucesso resultante das suas acções. Do ponto de vista socio-político, já Hannah Arendt, como se viu em capítulo anterior, considerava que os sistemas de educação constróem um sentido para a sua existência a partir do “novo” recém-chegado em cada geração, quer dizer, o extraordinário, transformando-o na referência de base das condutas de esperança, mas também de ilusão, da realidade social e cultural da educação. A política educativa que dá forma aos ideais da democratização, da autonomia e da territorialização crê, através do documento que se tem vindo a referir,

“(…) que a sociedade portuguesa verá melhorar tanto mais o seu sistema educativo quanto mais decididamente procurar proporcionar a cada nova geração melhores condições de frequência da escola e quanto maior for a pressão social para que todos – crianças, jovens, pais, professores e autoridades políticas – se envolvam empenhadamente na vida das instituições de educação e de ensino.”<sup>18</sup>

O reconhecimento do papel reformador e positivo da escola na vida comunitária, segundo esta perspectiva, parece remetê-la para um nível de percepção social em que é interpretada como um *lugar de construção do*

---

<sup>17</sup> Matos, Manuel (2002). *Por falar em formação centrada na escola...*. Porto: Profedições, p. 100

<sup>18</sup> *Educação, Integração, Cidadania: Documento orientador das políticas para o ensino básico*, 1998, *op. cit.*, p. 26 (Anexo 2)

*colectivo*<sup>19</sup>, onde o sentido atribuído à sua utilidade passa, sobretudo, por encará-la num registo de multifuncionalidade gerador de oportunidades de encontros e de construção solidária desses encontros. Neste contexto, a crise da educação escolar, sendo uma linguagem presente nos discursos sobre a escola durante este período, é definida pois como “uma perda de sentido” dessa construção colectiva: mais uma vez a escola perde alguma coisa e tem de recuperar, para sua sobrevivência, espaços de sociabilidade afectiva entre o local (precário) e o central (autorizado), nos interstícios dos quais a política educativa vai exercendo a sua retórica.

## **2. da insuficiência do escolar à centralidade do educativo:**

### **a consagração num diploma**

Como até ao momento se tem vindo a expor, a construção do discurso sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico, em 2001, compreende um conjunto de linguagens já visíveis no Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico” (1996/1997), no Regime de Autonomia das Escolas (Dec.-Lei n.º 115-A/98) e, finalmente, no Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico (1998). De referir, ainda, que na sequência do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos” é lançado o Projecto “Gestão Flexível do Currículo”<sup>20</sup> enquanto medida de intervenção política a ser capaz de

<sup>19</sup> Boltanski, Luc e Chiapello, Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard

<sup>20</sup> Os despachos n.º 4848/97 de 30 de Julho e 9590/99 de 14 de Maio regulamentam e enquadram, respectivamente, as linhas orientadoras da “gestão flexível do currículo”. No anexo deste último lê-se que “(...) por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais. Para efeito, seria necessário promover, como é dito, “(...) uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos.”

promover uma alteração gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico. É defendida a ideia de que deve ser dada a possibilidade a cada escola de organizar e gerir autonomamente o processo de ensino e de aprendizagem, porque é para uma escola mais humana e inclusiva, isto é, aberta à vida e *em face da vida*, que as políticas educativas caminham e porque é sempre em nome de uma autonomia que o contexto escolar pode vir a ser, um dia, um contexto comunitário. Já durante os finais da década de 80 do séc. XX era reclamada a ideia da construção de situações de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento global dos alunos e tal, só seria possível, se se criasse uma cultura de trabalho colectivo na Escola e se o Projecto Educativo fosse entendido com devida importância, não o documento a apresentar numa inspecção. Todavia, é com um relevo acrescido que, nos finais dos anos 90, se assiste a uma defesa universal, produzida em textos oficiais, da escola pública e dos professores percebidos enquanto pessoas que investigam as suas práticas, dos alunos como sujeitos autores de um projecto, dos técnicos de educação enquanto especialistas de decisão e de acompanhamento das propostas políticas e, portanto, é de acordo com uma racionalidade crítica, implicativa e recriadora que são autorizados os discursos (como que numa unidade) sobre a reorganização curricular do ensino básico.

Neste conjunto de discursos, realçam-se a democratização e a autonomia enquanto ideais-tipo e ao mesmo tempo finalidades das políticas educativas para aquele nível de ensino, tudo porque o diagnóstico da situação educativa escolar elaborado na altura, fundamentalmente a ausência, ou quase ausência, de articulação entre os três ciclos do ensino básico e o abandono da escola, por parte das crianças e dos adolescentes em idade muito precoce, obrigou a que se concebesssem e lançassem medidas de combate à exclusão escolar/social (corporizadas, por exemplo, nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, nos Currículos Alternativos e nos Cursos de Educação-Formação), em paralelo com outras medidas de incentivo à qualidade das aprendizagens escolares, como o "Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-

Escolar”<sup>21</sup>, sendo esta concebida, quer do ponto de vista político, quer curricular, como a primeira etapa da educação básica. Sendo assim, genericamente, o conteúdo, regulador, do diploma que aprova a medida da reorganização curricular e que no capítulo seguinte se analisa (Dec.-Lei n.º 6/2001 – Anexo 3), procurou tornar-se numa espécie de referente teórico das práticas educativas e curriculares a serem desenvolvidas pelos professores e pelos alunos nas escolas, como que querendo significar uma ruptura positiva com o que até então vinha sendo realizado, tanto em termos políticos, como em termos de ensino-aprendizagem e do modo como se vivia a (e na) escola. Para além do seu conteúdo normativo, legal, é possível identificar-se, de acordo com a sua *forma*<sup>22</sup>, três “linhas de força”, na figura de um novo projecto para a escola, que atravessam toda a sua composição: i) o entendimento da democratização da escola como uma garantia de democratização do sucesso educativo; ii) o ensino básico como uma “unidade educativa” fundamental para os processos de *aprendizagem ao longo da vida*; iii) a autonomia relativa das escolas enquanto realidade necessária e desejável para a conceptualização de um projecto educativo e de um projecto curricular, devidamente contextualizados, concebida a partir de uma re-conceptualização mais ampla.

A partir deste mandato, uma educação escolar para a contemporaneidade, como tal se parece crer, e pensada em função da definição de um “núcleo” curricular comum mas flexível e, se possível, diferenciado, já não é mais uma mera realidade a expectar: é antes uma exigência do próprio sistema educativo e dos actores intrinsecamente envolvidos no mundo da escola. A par com a exigência da contemporaneidade e da construção da sua consciência – porque um tempo antropologizado, por excelência, excede o sentido do futuro e

---

<sup>21</sup> Em Maio de 2001, o Ministério da Educação edita a brochura *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações. Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro*, na qual é feita uma síntese do percurso político-educativo efectuado pelo então Governo, desde 1996/1997 até 2001.

<sup>22</sup> Em “A Análise do discurso: as políticas educativas como texto”, Rui Gomes (1997, *op. cit.*) considera que a *forma*, enquanto categoria analítica do discurso, integra um ou vários estilos de linguagem identificáveis nos “(...) dispositivos de escrita, cálculo, listagem e notação que fazem de objectos dispersos universos conhecíveis.” (*id.*, p. 145). O conteúdo da forma e a forma do conteúdo, enquanto categorias analíticas, permitem encarar o discurso como um campo mais vasto do que a retórica ou a linguagem.

direcciona a consciência enquanto consciência da finitude – emerge a agudização dos limites da educação escolar, sobretudo enquanto realidade de vida e enquanto aspecto da sua precariedade percebida também como transitoriedade. A Educação como o desejo de retorno ao tempo, exprime, por isso, o desejo de sobreviver na estranheza relativamente às (outras) realidades de vida que acreditam ser eternas, constantes, e a política, neste contexto, surge como um meio através do qual os sujeitos procuram perpetuar o presente, construindo, para efeito, estruturas e modos de funcionamento do poder. É por isso que a relação de angústia com o tempo (contemporâneo) da educação escolar é também o tempo da relação com a promessa, a ilusão e a esperança, horizontes de diferenciação do real e do sentido da escola, por causa do carácter antecipatório do projecto que a reconstrói: o tempo está em devir permanente e não cumpre sempre a sua direcção.

A exigência deste *recuo à contemporaneidade* (não no sentido de um “ir atrás” ou de um “regresso”, antes no sentido de uma centração, uma “descida”, uma priorização) está bem presente nos discursos produzidos sobre o sentido da educação escolar no período que se tem vindo a apresentar, desde logo pela centralidade dada às noções de Projecto e de Educação (que é sempre pessoal e social), no interior da qual a necessidade de construção de determinadas competências que permitam viver o projecto da educação na escola é entendida como condição de sobrevivência no sistema. Do ponto de vista político, as funções da escola básica são, portanto, educativas em geral e apontam, agora, para uma formação de novas gerações que se deseja integral e o mais aproximada possível das circunstâncias de vida (e de limite) das pessoas. Já não é suficiente caracterizar-se os processos de ensino e de aprendizagem a partir de uma simples “aplicação do programa” ou da mera “adição de disciplinas”; aos professores cabe-lhes o papel de tradutores e, por isso, de reconstrutores do texto oficial do *curriculum*, precisando de mobilizar, para isso, acções de pesquisa e de planificação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; aos alunos é pedida a motivação e, não menos importante, a implicação nas aprendizagens através da exercitação

de estratégias de estudo e de contacto com as suas próprias dúvidas num universo de auto-descoberta e de questionamento; as escolas precisam da articulação com a comunidade e as famílias dos alunos precisam de estar articuladas com a escola e de participar nos seus projectos curriculares; da administração central exige-se o apoio ao desenvolvimento dos projectos educativos das escolas e a clarificação objectiva do novo sentido atribuído à educação e aos públicos que a frequentam.

Num contexto de diferenciação, adequação e flexibilização, a solução da crise da escola passa pela procura de respostas correspondentes com a incerteza das perguntas sobre o que é que será hoje fundamental saber-se a partir da escola. A própria noção de *curriculum*, segundo o documento que discute a reorganização curricular do ensino básico é entendido como integrando “(...) a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola e região.”<sup>23</sup>, pressupondo-se sempre que a sua concretização está dependente do estabelecimento de diferentes rotas e com o fim de que as aprendizagens sejam bem sucedidas. A relação com o Local é portanto fonte de diferenciação e deve ser eleita como estratégia educativa que possibilite assegurar apoios em todos os domínios da vida escolar, acima de tudo “(...) na perspectiva de uma escola «a tempo inteiro» ...”<sup>24</sup>, aberta “(...) à participação dos diferentes agentes sociais, culturais e económicos e promo[tora de] formas de mobilidade e parcerias educativas que contribuam para o reforço das dinâmicas de inovação.”<sup>25</sup>. Tal relação aponta para um fim objectivo: “(...) perante uma realidade tão dispar, impõe-se retomar a vontade social e política de preparar o futuro, respondendo aos desafios da « sociedade do conhecimento»”<sup>26</sup>

Uma escola mais justa, nestes termos, depende do Local, assim como de toda a mudança capaz de instaurar. A inovação pedagógica, tal

---

<sup>23</sup> Abrantes, Paulo (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro. Lisboa: Ministério da Educação, p. 42

<sup>24</sup> *Educação, Integração, Cidadania: Documento orientador das políticas para o ensino básico* Lisboa: Ministério da Educação, 1998, p. 9 (Anexo 2)

<sup>25</sup> *id.*, p. 15

<sup>26</sup> *id.*, p. 24

como no documento citado anteriormente, terá sempre um carácter local, o que pode querer dizer que, do poder central, não se poderá esperar qualquer novidade verdadeiramente *inovadora* e, do ponto de vista da resolução dos problemas da comunidade educativa, os projectos locais são entendidos como o campo mais propício para a consolidação de actividades educativas e, também, para o surgimento de parcerias alargadas no seio da “sociedade civil”. Além das competências necessárias para a construção de projectos, exige-se a competência da articulação com o local: é dever da escola, no cenário da sua autonomia, encontrar as estruturas internas mais adequadas para a condução de tais projectos e é também da sua competência distinguir-se localmente através do conteúdo e da realização do seu projecto, mas num contexto, como é dito, de responsabilização e “(...) de livre adesão das escolas e de outras instituições educativas a dispositivos de contratualização da autonomia”<sup>27</sup>.

Ora, do ponto de vista das suas oportunidades, a reorganização que é proposta para o ensino básico é, na verdade, sedutora, porque para além de, discursivamente, introduzir toda uma linguagem que coloca a Escola face à missão de resolver as desigualdades sociais, anuncia um conjunto de novidades – recuperando o seu sentido positivo – de ordem cultural e prática. O projecto que é proposto à educação escolar e, especificamente, à escola, passa por, em primeiro, concebê-la como uma instituição que delibera, pensa, reflecte, cria e recria e isto, por si só, constitui desde logo uma oportunidade (que é também um desafio) e coloca alguns conflitos ao modo como lá se trabalha e pensa. A realidade de uma escola pensante, a ser real, preenche todo o vazio do pensamento e da acção e portanto todas as decisões a serem tomadas pela escola não podem jamais ser vazias, quer dizer, individuais e sem projecto. Como precisa do projecto, enquanto fundamento de acção e de trabalho, a escola passa a ser encarada como instituição-estratégia de inclusão social, mas como se ela própria se colocasse *de fora* dos problemas de exclusão que, de um modo ou de outro, neles participa. O discurso oficial da reorganização curricular (Dec.-

---

<sup>27</sup> *id.*, p. 16

Lei n.º6/2001 – Anexo 3) apresenta uma escola que, de acordo com projectos curriculares (de escola e de turma), flexibiliza ao máximo as suas opções, decisões e o rosto que procura ter a partir das aprendizagens que organiza. Estes projectos curriculares são como que instrumentos de gestão ao serviço da contextualização e da justificação dos conteúdos didácticos e dos programas e, neste sentido, a distribuição de cargas lectivas, a elaboração das matrizes disciplinares, a definição de competências específicas e de actividades, etc., são postas em curso segundo critérios acordados pela escola e a serem continuamente avaliados. A ideia de um projecto ao serviço da gestão deve, ainda, saber garantir o equilíbrio entre a unidade e a diferenciação, entre a autonomia e o profissionalismo docentes, entre a identidade da escola e as propostas globais e locais: querendo ser como que um mediador, o projecto visa, de acordo com esta lógica, encontrar e definir perfis de conduta, modos de intervenção em educação que, mesmo não podendo ser equilibradamente gerida, é percebida como objecto de gestão e de decisão responsáveis e responsabilizáveis. Não sendo objecto deste estudo analisar o sentido “curricular” de tais projectos é de referir, porém, que a introdução desta medida, como o diploma prescreve, constitui uma espécie de oportunidade para se conceber a educação escolar mais em termos de um eventual microssistema, ainda que dependente de resoluções macrossistémicas, e de garante de uma prática em contexto onde se antecipam acções e se ambicionam trajectos.

A par com esta introdução, é realçado o papel positivo e necessário das tecnologias de informação e de comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem, dado que estes devem ser organizados de acordo com as exigências de uma sociedade de informação e de informatização e com a devida dinâmica e interactividade. Concebidas enquanto grande área de formação transversal, as tecnologias de informação e de comunicação – e a serem objecto, em última análise, de uma educação para os média – possuem todo o potencial de investimento para as “áreas curriculares não disciplinares”, designadas também como espaços de formação pessoal e social dos alunos e também dos professores, já que sugerem a criação de

uma relação pedagógica e de uma discussão problematizante centradas numa implicação pessoal e dialógica. O perímetro destas áreas é de natureza educativa, e não tanto de índole instrucionista, como se à escola estivesse a ser pedida a tarefa de instruir, dentro das órbitas das disciplinas, e de educar, dentro da integralidade das “não-disciplinas”, como se na escola o tempo de instruir e o de educar fossem distintos, como se dentro da escola se estudasse (aprendesse) e se discutisse (fizesse) em tempos e momentos diferentes, como se na escola tivesse que existir um contexto de aprendizagem que tem por missão completar a insuficiência de um contexto formal e disciplinar de formação. Dando-se privilégio à educação para a cidadania, à intervenção no desenvolvimento de uma consciência crítica, à aquisição, como é dito, de competências que proporcionem o alargamento de atitudes e capacidades promotoras de autonomia nos métodos de estudo dos alunos, à concepção e concretização de projectos, mobilizando-se para efeito estratégias de auto-avaliação, em articulação com interesses e necessidades dos alunos, etc., estas áreas de formação, no interior da escola, são objecto de um projecto mais vasto de planificação e de orientação pedagógicas, cujo conteúdo diferenciador prende-se com as características do ciclo de ensino e da comunidade próxima, escolar e familiar. É interessante observar que também de acordo com esta racionalidade as ofertas curriculares de uma educação básica têm que ser multiplicadas, replicáveis e sempre enriquecendo o núcleo das aprendizagens ditas fundamentais (como por exemplo, a obrigatoriedade da aprendizagem de uma segunda língua estrangeira no terceiro ciclo do ensino básico), bem como as aquisições essenciais e os pré-requisitos dos públicos que chegam à escola, porque cabe-lhe a si, num registo de pluralidade, a opção pela dança, o aprofundamento de uma tradição local, a preferência pela música ou pela geologia, a adopção de um momento e espaço para o teatro, etc.: as opções tomadas parecem querer que a arte e a ciência entrem na escola, porque aquelas que em si moram precisam de apoio extraordinário ou de recursos.

Fica, portanto, na ambição da escola e na sua visão do futuro (elementos do projecto educativo) a decisão pelas ofertas que considera mais especiais, mas também fica no arco da sua ambição o incremento da cultura colaborativa que é a condição de alcance de tais vontades: o ensino experimental, a educação para a cidadania, a educação sexual e interpessoal, a educação rodoviária e a educação para o consumo, o envolvimento em projectos, a atenção à comunidade e a educação intercultural são meras virtualidades enquanto a solidão existir na escola, são elementos fracos de um projecto incapazes de anularem o ícone do individualismo, esse vazio que, no fundo, é iconoclasta e inerte. Aliás, a primazia conferida à avaliação, regulamentada, num primeiro momento, no diploma que aprova a actual reorganização curricular e que se está a apresentar<sup>28</sup>, é tida como, para além de necessária, elemento a ser sempre presente: a avaliação anula o ícone da classificação e recupera o sentido certificador e orientador para confirmar a sua pertinência. Mas se avaliar já não é, nem deve ser, classificar, classificar só deve traduzir, numa representação simbólica, que é o número ou a classe, toda a selecção operada pelo processo de avaliação; classificar é da ordem do esotérico e passa a fazer parte já do mundo das ilegalidades. A avaliação deve antes servir o diagnóstico, é formativa e existe para concluir, numa súmula, a expressão e a qualidade de um processo.

Finalmente, a consagração do educativo, neste discurso que relança a educação escolar, remete o *curriculum* para um horizonte de expectativas e de lugares já fora do alcance da ideologia dos objectivos, das aptidões, do programa intocável, da norma: a sua viabilidade é dependente do projecto e do território que o corporiza; é um *curriculum* pensado mais em função das actividades e dos conteúdos, definidos localmente, e que terá como finalidade proporcionar a articulação e o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Flexível, orientador, aberto e reconstruído a partir das sugestões do poder central, é um *curriculum* cujo texto legitimador o inscreve no domínio da etnografia e da dialéctica teoria-prática e que precisa, de acordo com este sentido, de um professor que o

---

<sup>28</sup> A análise de conteúdo do referido diploma é desenvolvida no capítulo seguinte.

interprete como um texto em permanente reprogramação. A investigadora Maria do Céu Roldão<sup>29</sup>, participante, aliás, nos processos de definição e de implementação da actual reorganização, concebe o *curriculum* como um conjunto de aprendizagens socialmente pretendidas e que as condutas da sua planificação – a necessária atenção ao contexto onde é praticado – devem encará-lo com um projecto de acção educativa. As mudanças que se têm vindo a observar, quer no campo organizacional das escolas, quer no campo curricular e no funcionamento do sistema educativo em geral, interrogam, forçosamente, a associação instalada entre *curriculum* e programa e, nesse sentido, as escolas conhecem hoje um Currículo Nacional<sup>30</sup> orientado para o desenvolvimento de competências e “saberes”, mais de acordo com as experiências e as vivências de alunos e professores e com as lógicas dos projectos educativos. Os saberes, isto é, o senso comum que à escola cabe reconfigurar, são o ponto-chave, o ponto de partida para a definição de um *curriculum* de escola, ainda que deva estar enquadrado nas balizas nacionais e no modelo de cultura pensado pela administração educativa, o qual pode ser analisado a partir do modo como as áreas disciplinares se encontram organizadas: é um *curriculum* produto do construtivismo e dele subsidiário, mas de delicados pináculos humanistas.

A educação pelas competências crê num *curriculum* que defina referências comuns, princípios e metas, mas ao abrigo da definição de escolhas, de respostas, de projectos individuais e colectivos. Negando o império dos “objectivos”, porque transformam os sujeitos desses objectivos em simples cumpridores de desempenhos, a razão das competências é de carácter praxeológico e imprevisível: são meta-objectivos e troca pelo esforço investido durante o percurso em que se espera vir a ser competente pessoal, social, técnica e disciplinarmente. Este currículo nacional quer oferecer a possibilidade da reconstrução e não do mero consumo, ao mesmo tempo que procura encarar os conteúdos como agregações de conhecimentos, de valores e atitudes, de capacidades. Assim sendo, as

---

<sup>29</sup> Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação

<sup>30</sup> *Competências Essenciais – Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001). Lisboa: Ministério da Educação

estratégias de desenvolvimento do *currículum* são o projecto e a autonomia no desenvolvimento desse projecto e, já não podendo ser aplicado ou transmitido, serve antes a reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência – educar já não precisará mais então de justificar o vazio.

### **3. sagacidades de um juízo metodológico: a ordem da análise**

A problemática apontada no final da primeira parte desta dissertação – *a definição de um vazio em educação e a sua superação pelo projecto* – procura objectivar-se num processo de investigação que é sempre um processo de construção da realidade, onde a linguagem é a base de uma realidade a encontrar-se com um sujeito que, por sua vez, vem também a encontrar-se nessa construção. Geralmente, nos diversos textos de metodologia científica, as palavras *investigação* e *ciência* aparecem como sendo dois conceitos que se conciliam sempre que o conhecimento disponível no sujeito não se revela suficiente para realizar uma abordagem sobre determinados problemas da realidade social, tradução de um sentido de investigação científica que parece partir da ideia de que o investigador possui sempre a curiosidade de conhecer algo face à insuficiência de uma necessidade e de um Desejo de conhecer. A insuficiência do eu, desde logo, pela turvação do local preciso de onde surge e para onde vai a questão que o possa preencher, é também um complexo de críticas respeitante à sua condição de procura e de construção, já que se converte em ajuda à compreensão do domínio da estranheza onde, pela aparência, a certeza seria o acesso à familiaridade.

Se a investigação científica intenta contribuir para a produção de (um) conhecimento, ela recria a realidade à luz dos factos que deseja descodificar, pelo que a abordagem que é construída, para além das

intersecções entre os factos, os fenómenos e os dados que lhe dão conteúdo, apela à formação de uma consciência (e a insuficiência estaria assim resolvida) respeitante à ideia de que a realidade é um colectivo que se quer perceber e que, com isso, se quer também a ordem de uma consciência relativa às *nossas* particularidades enquanto sujeitos que desenvolvem teorias da educação. E enquanto sistema estruturado de princípios de natureza conceptual que ajuda à construção dos objectos, a *teoria* representará mais as circunstâncias da possibilidade de se realizar um percurso, onde os critérios de determinada racionalidade – o método – servem de justificação para o *carácter interpretativo* subjacente ao fazer-se ciência.

Nos processos de Investigação em Educação a construção da teoria é sempre de natureza provisória e remete para um conjunto de hipóteses que se estrutura a partir da definição de um dado objecto de análise. Ora, a complexidade dos fenómenos educativos, epistemológica e socialmente delineada, compromete o sujeito autor da investigação na necessidade de, se possível, realizar uma abordagem pluriparadigmática, multirreferencial, transmetodológica até, capaz de inserir o objecto educativo em estudo no quadro social que o constrói, selecciona, codifica e apresenta: a teoria em educação é pois uma teoria sobre o social, onde o tempo e o espaço da sua produção, sendo formas *a priori*, precisam de ser estoicamente vigiados e questionados na sua universalidade, isto é, precisam de ser interpretados à luz de “um” tempo e de “um” espaço. Por outras palavras, o tempo e o espaço de uma teoria têm também o seu prazo de validade, ainda que sejam condição da produção da teoria. Um saber especializado será por isso sempre des-especializado, porque dependente da provisoriedade que o define e porque impressionado por representações teoricamente falsas<sup>31</sup> e por julgamentos (vulgares e/ou imediatos) de natureza simbólica e ideológica.

Por outro lado, a dificuldade e o impedimento das generalizações do conhecimento estruturado sobre Educação e a relação de *continuação* entre sujeito e objecto, isto é, uma relação que produz um conhecimento

<sup>31</sup> Durkheim, Émile (1985). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Ed. Presença

autografado e (auto)inventor, tornam difícil a delimitação de um objecto educativo para estudo e análise, já que este é, antes, um objecto social e já que, pelo menos aparentemente, a realidade social aparece aos olhos e à consciência do investigador como mais facilmente explicável do que o universo físico-natural. De uma maneira ou de outra, quando se trata de tomar por objecto(s) de estudo o(s) discurso(s) produzido(s) sobre a realidade educativa escolar, todo o trabalho de construção científica e de reflexão sobre a pesquisa tende, num nível inconsciente, a dar lugar aos modos de interpretação particular e contingente que o investigador, actor e autor social desses discursos, aí assume. É de acordo com este sentido que as condutas de ruptura com o conhecimento de senso comum, especialmente o do domínio da Educação, produtor de práticas e de tensões específicas, não se resumem apenas ao trabalho de demarcação e de oposição de duas esferas cognitivas – o vulgar e o erudito – pois a consciência de *quem* produz um saber sobre os objectos educativos e o quadro social de insinuação dessa consciência são elementos constitutivos dos discursos *sobre* educação que, neste contexto, procuram ser interpretados. Na verdade,

“(…) a oposição entre ciência e senso comum é uma oposição relativa; quer dizer, não se trata de uma clivagem, entre a concepção vulgar, enganosa, ilusória, espontânea, dos factos, e a construção especializada, demonstrativa, “verdadeira”, produzida por profissionais, clivagem que pudesse ser feita à partida, por um qualquer exorcismo inicial e definitivo. Em rigor, a oposição entre ciência e senso comum é também uma oposição interna ao trabalho e ao meio científico.”<sup>32</sup>

A ruptura com as explicações do senso comum constitui o primeiro dos processos de construção de conhecimentos científicos. No âmbito da produção dos conhecimentos que se reportam ao universo dos fenómenos educativos, é preciso porém, ter-se em consideração a influência que é exercida pelo ângulo de familiaridade, pessoal e social, do sujeito com as

---

<sup>32</sup> Silva, Augusto Santos (1986). “A ruptura com o senso comum nas ciências sociais”, in Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, p. 31

opiniões (públicas, privadas, oficiais e práticas) colectivamente criadas sobre o mundo da educação, sobre *como é que esse mundo deve ser*, sobre os modos de definição de um Projecto para a educação que, antecipando a novidade, encontra-lhe uma resposta para o temperamento da crise. Este ângulo de familiaridade, ou seja, a proximidade real dos sujeitos com as práticas sociais e educativas e com os discursos construídos sobre essas mesmas práticas, actuando sobre toda uma confiança, e também desconfiança, investida nos sistemas educativos, é sobretudo um veículo de expressão e de relação com o grau de interferência produzido pelo investigador nos processos de interpretação do significado de um determinado discurso educativo que, de um modo ou de outro, porque político e ideológico, é também sempre um texto para a acção<sup>33</sup>. Cabe, portanto, ao sujeito que investiga em educação tornar esse ângulo numa referência de pesquisa, reflectindo sobre a sua intromissão no objecto que se procura estudar e, dentro de um determinado critério de organização metodológica, objectivá-lo num processo de, em última análise, superação de dicotomias. Nesta medida, se o conhecimento científico produzido no âmbito da Educação é, ou melhor, visa de algum modo constituir-se num conhecimento estético-expressivo, emancipatório e crítico, como base de entendimento para um novo saber de senso comum, acredita-se que os seus processos de construção e de esclarecimento precisam de dialectizar o objectivo com o subjectivo, a definição teórica do objecto com o seu sentido de possibilidade, a pergunta com o problema da existência da resposta, o interesse com o desinteresse, enquanto fundamento de um processo de comunicação possivelmente não dualista, antes entretecido.

Assim sendo, no âmbito da problemática de pesquisa que se tem vindo a construir nesta dissertação e que se relaciona com a definição de um vazio em educação através da discussão dos modos da sua superação pelo Projecto, analisa-se um discurso oficial aprovado em diploma legal (Dec.-Lei n.º 6/2001 – Anexo 3), tomado aqui como objecto de estudo,

---

<sup>33</sup> Codd, John (1988). "The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents", in *Journal of Educational Policy*, 3

tendo-se como objectivos e eixos estruturadores do percurso dessa análise os seguintes:

- a) *caracterização/desconstrução do sentido da novidade introduzido pelo discurso oficial de uma reorganização curricular do ensino básico;*
- b) *análise do sentido atribuído ao Projecto nos processos de definição de uma “reorganização curricular” e interpretação do seu papel enquanto instrumento de gestão e de superação dos problemas educativos escolares;*
- c) *interpretação do lugar do Projecto nos processos de definição da promessa da Educação Escolar e das finalidades da Escola;*

O itinerário percorrido ao longo destes três eixos assenta, portanto, na definição de uma meta-categoria de análise que procura tematizar os modos como é construído o sentido do Projecto neste discurso educativo em particular, sendo por isso pertinente que se clarifique e se amplie a semântica do texto e dos discursos de si emergentes que, circulando e funcionando no interior de uma determinada sociedade, dão lugar a processos vários de reatualização e generalização. A propósito, Michel Foucault, em *O que é um autor?*, considera que a instauração de uma *discursividade*<sup>34</sup> é sempre heterogénea relativamente às suas formas posteriores, o que pode querer dizer que uma discursividade, designando um conjunto de discursos produzidos, neste caso, pela autoridade oficial e

---

<sup>34</sup> Foucault, Michel (2002). *O que é um autor?*. Lisboa: Vega. Por *discursividade*, Foucault entende um conjunto de discursos que tornam possível um certo número de analogias, bem como de diferenças. Refere-se a Freud, por exemplo, como um *instaurador de discursividade*, na medida em que o tipo de discurso por si produzido deu lugar a algo de diferente, em última análise, a um tipo de cientificidade fundado no discurso psicanalítico que veio a possibilitar a sua abertura e aplicação futuras, ainda que o discurso dos instauradores, como o de Freud ou então o de Marx, não se situe *em relação à ciência*. Para Foucault, é a ciência e a discursividade que se relacionam com a obra produzida pelos instauradores. Recorre-se a este conceito por se considerar que um discurso educativo é também instaurador de funções, de analogias e de diferenças e que a partir do seu “texto” e do seu “autor” é possível abrir-se um leque de transformações e de possibilidades de uso.

a definirem coordenadas de sentido de acordo com certas funções, permanecerá obrigatoriamente, nas palavras de Foucault, *retraída* ou *em excesso* em relação às modificações que por si são enunciadas.

A análise do discurso educativo oficial constitui-se, por isso, numa forma de leitura da “verdade” que aí é organizada e deverá eleger como principais elementos de interpretação as justificações e os considerandos que lhe dão substância. Com efeito, o discurso educativo, ou melhor, o discurso *sobre a educação* é um discurso que se destina a justificar e a conduzir uma determinada vontade educativa e remete sempre para uma prática: a sua procura é uma procura de verdade que, por sua vez, quer legitimar a sua justificação numa ordem prática. O discurso, portanto, não diz apenas respeito àquilo que se *diz* ou àquilo que se *escreve* sobre educação e ao modo, sintáctico e morfológico, como é apresentado. Num sentido usual, de senso comum como Olivier Reboul<sup>35</sup> refere, o discurso designa um conjunto coerente de frases que publicamente são ditas e que geralmente aparecem associadas a um mesmo sujeito, dirigindo-se a um sujeito ou então a um grupo de sujeitos (discurso político, eleitoral). Por outro lado, do ponto de vista da linguística, e no seu sentido linguístico restrito, o discurso é uma sequência de frases que, pela sua estruturação, forma e conteúdo, constrói uma determinada mensagem, possuindo, por isso, um início (de onde e como a sequência é emitida) e uma conclusão (para onde e como essa sequência é recebida): é o caso de um artigo, um livro, um comunicado, uma declaração, etc. A unidade produzida pela mensagem, sendo condição da eficácia do seu sentido, é determinante nos processos de organização retórica e argumentativa e que, neste âmbito, como é evidente, importa salientar. Mas no seu sentido linguístico alargado, como Reboul entende, o discurso é entendido como um conjunto heterogêneo e tenso de outros discursos e é enunciado por um mesmo sujeito ou então por um grupo social, uma organização, uma instituição: nesta asserção, o discurso designa, portanto, um *termo colectivo* que agrega espectros e saídas de conceitos, bem como de ideias, como que resposta a uma causa (pública) a dever ser defendida.

---

<sup>35</sup> Reboul, Olivier, 1984, *op. cit.*

Sendo intermediário entre a língua e a palavra, o discurso, neste sentido alargado, contém pois um “idioma” específico, integra uma estruturação e uma dispersão conceptuais próprias e reflecte também opções por certas palavras, opções que são realizadas de acordo com um sub-código de natureza linguística pertencente a um dado grupo social e ideologia. Portanto, na investigação em Ciências Sociais e Humanas e da Educação, os processos de análise do discurso consistem, de um modo geral, em fazer desprender o sentido plural do conteúdo nele presente, formulando-se, a par com o encontro e a nomeação de categorias de organização e interpretação, uma determinada maneira de se perceber um sector da realidade social aí em questão.

Mas na verdade, e de acordo com Roger Mucchielli, a simples relação do sujeito com os objectos e com o mundo que os acolhe convoca modos concretos de selecção e de interpretação da informação produzida na interacção com a realidade, porque é nessa interacção que surgem significações diversas e lógicas de construção de sentido apropriadas a um nível simbólico e representadas socialmente<sup>36</sup>. A análise de conteúdo dos discursos é, por isso, uma espécie de condição de sobrevivência dos próprios discursos, porque na ausência de dispositivos de codificação e de decodificação dos discursos, estes deixam de se poder produzir e reproduzir. Na opinião de Mucchielli, a análise de conteúdo encontra o seu objecto privilegiado de aplicação no momento em que as questões “*o que é que isto/isso quer dizer?*” ou “*o que é que este/esse discurso significa exactamente?*” não se relacionam apenas com o sujeito que as coloca,

---

<sup>36</sup> Mucchielli, Roger (1991). *L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications*. Paris: ESF. O autor considera, ainda, que a análise de informações é “(...) uma operação vital e crucial sem a qual não há possível utilização da informação, isto é, não há de todo informação.” (p. 5). Acrescenta também que, sendo a análise de conteúdo a primeira actividade do sujeito prospectando o seu contexto de existência, ela é anterior aos processos de reflexão científica que se ocupam por formalizar os seus métodos de conceptualização e operacionalização. Todavia, aquando da definição das Ciências Sociais e Humanas ao longo do séc. XIX, segundo Mucchielli, foi o psicólogo experimental Benjamin Bourdon, em 1888, que realizou o primeiro exercício formal de análise de conteúdo ao desenvolver uma síntese metodológica entre a Crítica Literária e Estética, a Linguística e a Psicologia como matriz de análise e instrumento de interpretação de textos. Com a finalidade de a análise de conteúdo poder vir a ser encarada como um método objectivo, de natureza quantitativa e a demarcar o campo epistemológico da Psicologia em relação à Filosofia e à Religião, Bourdon seleccionou uma passagem da Bíblia (*O Êxodo*) e calculou a frequência das palavras nele contidas organizadas por temas e por classes de temas.

destinatário ou receptor, mas sobretudo com o autor que as emite e com o seu sistema de codificação, ou seja, quando estas questões não dizem somente respeito à minha interpretação pessoal subjectiva, antes definem-se por relação com categorias imanentes do próprio texto do discurso e da mensagem-objecto a ser traduzida – a tradução consiste, neste caso, na análise das palavras-chave, expressões favoritas, termos próprios ou então metaforizados.

No domínio da análise de discursos político-educativos, como aquele que aprova uma reorganização curricular do ensino básico, as figuras de retórica e de argumentação que consubstanciam o discurso precisam de ser questionadas na sua origem e na sua dispersão, justamente porque o discurso interpela o sujeito e sobre esse discurso é exercida sempre uma resposta. Por conseguinte, o critério da análise do discurso não parece ser tanto a cientificidade ou a atitude “científico-analista”, mas mais o do diálogo e o da interpretação do significado *educativo* que aí é colocado e, além disso, enquadrado, designadamente num universo singular de actos de linguagem e de campos estratégico-discursivos que interagem, por isso mesmo, com a esfera das lógicas de pensamento e de acção dos sujeitos. É nesta medida que por *categoria de análise* entende-se um conjunto de significados definidor de uma unidade de sentido: a categoria será mais uma meta-categoria e é nomeada em função dos significados que definem o Projecto, no seu sentido plural, no contexto de um discurso educativo pensado em termos da superação da Crise que é problema de todo o Vazio e que a educação escolar não admite.

Nesta medida, a análise que de seguida é desenvolvida toma em atenção os três eixos atrás referidos e organiza-se na intersecção dos significados que definem uma unidade de sentido para o Projecto, num processo que, e segundo Rui Gomes<sup>37</sup>, procurando deslocar-se do (tradicional) olhar centrado nas estruturas, evidencia antes um olhar centrado nos discursos; este processo é, aliás, característica de um tipo de análise que procura compreender os discursos na sua relação com as

---

<sup>37</sup> Gomes, Rui, 1997, *op. cit.*

práticas, de acordo com as condições sociais da sua produção e a sua capacidade de circularidade. O modo como estão expressas as palavras, como dispersam e como alteram o quadro prévio da linguagem e como são construídos os conceitos nela emergentes, produtos do próprio discurso e de destinos futuros, é o elemento que organiza o trabalho de análise e que define um critério de racionalidade, uma metodologia. O quadro abaixo faz o desenho desse trabalho de análise:

**Quadro n.º 1**

Linguagem e regiões de articulação de sentido no texto de aprovação da “reorganização curricular do ensino básico”

<b>Dec.-Lei n.º 6/2001</b>	
<p><b>I</b></p> <p><b>Estruturação conceptual</b> (palavras-chave organizadoras de sistemas de sentido)</p>	<p>Exclusão; Aprendizagem/Aprendizagens cruciais; Qualidade; Articulação; Reorganização; Autonomia; Projecto; Flexibilidade; Responsabilidade; Reflexão; Competências; Sequencialidade; Avaliação; Currículo; Perfil/Perfis; Contexto; Formação; Transversal; Integração; Reconhecimento; Desenvolvimento; Experiência; Vida; Comunidade; Ciclo; Transdisciplinares; Aquisição; Facultativo; Lúdico; Modalidade; Participação; Processo; Intervenção; Contínuo</p>
<p><b>II</b></p> <p><b>Dispersão terminológica e discursiva</b> (actos linguísticos específicos que alteram/transformam o quadro prévio da estrutura conceptual)</p>	<p>Comunidade educativa Gestão curricular Respostas adequadas Contextos concretos Capacidade de decisão Experiências de aprendizagem Envolvimento dos alunos Princípios orientadores Aprendizagens significativas Contextualização dos saberes Dimensão humana do trabalho Diversificação de ofertas educativas Percurso escolar</p>

	<p>Competências essenciais e estruturantes</p> <p>Avaliação enquanto elemento regulador e certificador de aprendizagens</p> <p>Formação integral</p> <p>Aprendizagens experimentais</p> <p>Diversidade de estratégias e metodologias</p> <p>Necessidades dos alunos</p> <p>Escolaridade obrigatória</p> <p>Desenhos curriculares</p> <p>Temas de pesquisa</p> <p>Métodos de estudo</p> <p>Desenvolvimento de atitudes e capacidades</p> <p>Formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes</p> <p>Experiências vividas pelos alunos</p> <p>Participação individual e colectiva</p> <p>Formação pessoal e social</p> <p>Componentes do currículo</p> <p>Actividades curriculares específicas</p> <p>Ligação da escola ao meio</p> <p>Dispositivos de organização e gestão do currículo</p> <p>Insucesso escolar</p> <p>Estratégias de diferenciação pedagógica</p> <p>Superação de eventuais dificuldades</p> <p>Facilitação da integração escolar</p> <p>Juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos</p> <p>Retenção do aluno (no mesmo ano de escolaridade)</p> <p>Diversidade de técnicas e instrumentos</p> <p>Necessidades reais de cada contexto escolar</p>
<p style="text-align: center;"><b>III</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Campo estratégico-discursivo</b></p> <p style="text-align: center;">(construções de conceitos emergentes de um mesmo discurso)</p>	<p><i>Educação e Formação ao Longo da Vida</i></p> <p><i>Áreas curriculares disciplinares e não disciplinares</i></p> <p><i>Curriculos Alternativos</i></p> <p><i>Territórios Educativos de Intervenção Prioritária</i></p> <p><i>Cursos de Educação e Formação Inicial</i></p>

	<i>Projectos de Gestão Flexível do Currículo</i> <i>Educação para a Cidadania</i> <i>Ensino experimental das ciências</i> <i>Educação artística</i> <i>Currículo Nacional</i> <i>Projecto Curricular de Escola</i> <i>Projecto Curricular de Turma</i> <i>Tecnologias de Informação e Comunicação</i> <i>Área de Projecto</i> <i>Estudo Acompanhando</i> <i>Formação Cívica</i> <i>Dimensão europeia na educação</i> <i>Avaliação diagnóstica, avaliação formativa e</i> <i>avaliação sumativa</i> <i>Formação contínua de professores</i> <i>Formação centrada na escola</i> <i>Desenvolvimento curricular</i> <i>Supervisão pedagógica e orientação</i> <i>educativa</i>
--	--

O acesso à perspectiva oficial de um discurso educativo, como este, pode contribuir para a interpretação qualitativa do modo como é definida a realidade da educação escolar e é justamente de acordo com este tipo de intencionalidade que a análise documental do discurso, podendo vir a permitir a revelação de um quadro macrossistémico tematizador das variações e das mudanças sociais e do desenvolvimento dos fenómenos sócio-educativos, é encarada, nos processos de investigação em educação, enquanto método de recolha de "dados"<sup>38</sup>. Complementar de outros métodos de pesquisa científica, a análise de documentos oficiais, do conteúdo do seus discursos, possibilita, como adianta Georges Lapassade<sup>39</sup>, processos de *conceptualização* de dados, comunicados, afirmações públicas, textos de política educativa, etc., ausentes na palavra dita ou registada, por exemplo, por meio de uma entrevista, um diálogo ou

<sup>38</sup> Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Vac (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

<sup>39</sup> Lapassade, Georges (1990). "La Méthode Ethnographique", in *Pratiques de Formation*, 20

pelos comentários produzidos entre os sujeitos envolvidos numa investigação. Com vista à formulação de conceitos centrais decorrentes do conteúdo do discurso, a “estratégia” da análise, ou melhor, a sua “sagacidade”, como se quis intitular este capítulo, representa uma oportunidade para se fazer a *descrição* de certos problemas em estudo, não apenas a *explicação* das suas causas e seus efeitos. Contudo, e como Rui Gomes aliás refere, ainda que o fim da análise seja a descrição, o discurso, do ponto de vista da sua imbricação com as acções,

“(…) não se limita a descrever ou distorcer a realidade social, construindo de forma sistemática os objectos de que fala, dando forma a hierarquias sociais e institucionais, cristalizando as “verdades” sobre a sociedade e, em geral, definindo categorias por intermédio das quais o *governo* regula a população e os indivíduos se incluem ou se excluem das comunidades de sentido. Podemos deste modo falar de interioridade e exterioridade do discurso. A interioridade fornece os elementos necessários ao diagnóstico da modificação das regras de funcionamento do discurso e dos sistemas da sua formação e acolhimento; a exterioridade dá acesso às suas condições de existência.”<sup>40</sup>

Sendo assim, enquanto objecto de análise, o discurso político sobre educação escolar, como o da reorganização curricular do ensino básico, discurso tecno-legal e normativo, por um lado, e discurso representativo e enunciativo de práticas, por outro, integra três dimensões que se relacionam entre si e serviram, tal como representado no quadro anterior, de entradas de leitura e sua análise<sup>41</sup>: i) a *estruturação conceptual*, isto é, o modo como a linguagem é organizada por intermédio das palavras centrais, recorrentes e codificadas, o sítio que dominam, bem como as

<sup>40</sup> Gomes, Rui, 1997, *op. cit.*, p. 410

<sup>41</sup> Gomes, Rui, *id.* Considerando as “políticas educativas como texto”, Rui Gomes refere que o discurso político pode ser diferenciado em três dimensões, a linguagem, os actos de fala e a experiência, e que os processos da sua análise, renunciado o “já dito” que reconduz a um ponto recuado no tempo, procuram antes o entendimento de como é que as medidas postas em prática reproduzem e distribuem o poder e os saberes no domínio da educação. Neste sentido, as políticas são vistas como *construção dos próprios discursos*, os quais na esteira de Foucault, devem ser encarados como *relações verificáveis com o conjunto de outras práticas*: para Foucault, a *performance linguística* do discurso (neste caso, político e oficial) recupera permanentemente o significado de acontecimentos modestos, discretos.

fronteiras que assinalam; ii) a *dispersão terminológica e discursiva*, indicativa das expressões, regras e desvios de sentido que são produzidos no texto do discurso, através de actos de linguagem específicos que alteram, articulam ou acrescentam algo de diferente ao quadro prévio e anterior da linguagem; iii) o *campo estratégico-discursivo* que se manifesta nas possibilidades de formações discursivas geradas a partir de um mesmo discurso e que, por isso, originam diversas opções teóricas e práticas com implicações no universo da experiência social e empírica. Se no âmbito da análise do discurso das políticas educativas, como textos sobre educação, não importa tanto situar o real e o irreal, o verdadeiro e o dissimulado, o correcto e o incorrecto, o substantivo e o aparente, é porque se procura antes perceber de que modo esse discurso é, e ainda segundo Rui Gomes, multi-discursivo, na medida em que, proveniente de diferentes campos do saber, dá azo a interpretações diversas e compostas. Por outras palavras, sendo que a frase enuncia uma unidade de significação específica, o discurso oficial que neste contexto é analisado é sempre o produto de um conflito entre o seu espaço de produção e a produção do discurso em si<sup>42</sup>. São as condições singulares da sua existência que o corporizam e lhe atribuem sentido: a sua justificação precisa desse sentido, promete e responsabiliza através do argumentário que é também um imaginário.

### 3.1 *A educação de base que é a base de toda a educação*

Do ponto de vista do texto do discurso que se analisa, a consagração de áreas de aprendizagem “não disciplinares”, a obrigatoriedade de um “ensino experimental das ciências”, o aprofundamento da “aprendizagem de línguas modernas”, o desenvolvimento da “educação artística e da educação para a cidadania” e o “reforço do núcleo central do currículo nos

---

<sup>42</sup> *id.*

domínios da língua materna e da matemática”<sup>43</sup>, constituem o relevo principal de todo o seu fundamento: tornar a educação escolar, não só educativa, como também o mais segura e competente possível. À escola é pedido o trabalho de promoção da inclusão social, porque sendo a (primeira) instituição com capacidade de resposta para as situações de exclusão precisa, para isso, de oferecer, e do ponto de vista curricular, “(...) mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.”<sup>44</sup>. O progresso social e económico terá continuidade à luz de um Projecto que faça da escola uma instituição educativa, por excelência, e inclusora das experiências de vida dos públicos que a ela chegam e a procuram, pois só assim é que se torna possível o envolvimento. O campo estratégico-discursivo deste discurso remete, portanto, para um conceito de educação escolar que deve servir para uma “*educação e formação ao longo da vida*”, cujo sentido de uso ou de aplicação destina-se a significar um valor para a educação que, por si mesma, porque existe e é reforçada, é garantia de desenvolvimento e de “*formação integral*”. A atenção, por exemplo, que é dada à aprendizagem de línguas modernas, isto é, a metáfora da modernização, é inscrita no discurso enquanto condição de igualdade de oportunidades, porque a promessa desta igualdade é, sobretudo, uma promessa de igualdades de oportunidades face à vida. Abrir a escola ao mundo contemporâneo, implicando-se os alunos no processo de co-evolução do mundo e seu progresso, justifica-se na medida em que cada sujeito é obrigado a reconhecer-se *num lugar* no mundo e, para tal, torna-se necessário introduzir alterações nas práticas em curso que possibilitem a “*contextualização de saberes*” e a “*dimensão humana do trabalho*”.

De acordo com este optimismo criador, o sentido estratégico deste discurso aponta ainda para uma outra medida de valorização da “*educação de base*” que é a “*dimensão europeia na educação*”, a ser estimulada através de práticas educativas que recuperem a “*educação para a cidadania*”, o “*ensino experimental das ciências*” e a “*educação*

---

<sup>43</sup> Dec.-Lei n.º. 6/2001 (Anexo 3)

<sup>44</sup> *id.*

*artística*”, porque, entre outros aspectos, ao dar um sentido às “aprendizagens significativas” realizadas de acordo com as “necessidades dos alunos”, concretiza o pluralismo e o postulado democrático que estão justamente na base deste discurso.

A confiança na escola, significada, por exemplo, no artigo 9º ao expressar que

“as escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivos, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação”<sup>45</sup>

além de, discursivamente, reflectir uma tendência ecuménica, utilizando as palavras de Olivier Reboul<sup>46</sup>, própria dos discursos oficiais sobre educação, retém, numa sintaxe, tudo o que de positivo os discursos educativos possuem. O discurso, nestes termos, é portanto um discurso necessariamente dialéctico que constrói o seu campo estratégico através da vinculação a conceitos vários, neutralizando ou reforçando a sua orla de aplicação: a dialéctica, como foi discutido em partes anteriores, faz a aproximação e o afastamento, a distância e o alcance, a vigia e a unidade enquanto operações de leitura do real. E por isso, sendo dialéctico, este discurso, em lugares diferentes, dá um uso às palavras “exclusão” e “qualidade”, “participação” e “intervenção”, “experiência” e “comunidade”, “projecto” e “responsabilidade”, “vida” e “aquisição”, “currículo” e “perfil” de um modo sincreticamente disposto e anulando a atribuição de outros significados senão aqueles que o espírito reformista do discurso quer sugerir.

Mas, na verdade, o discurso oficial educativo é sempre de algum modo limitador, porque é o que mais depende de outros textos e de outras tradições que, por correntes ideológicas diversas, influenciam a sua

---

<sup>45</sup> *id.*

<sup>46</sup> Reboul, Olivier, 1984, *op. cit.*

produção interna e externa. Internamente, a disposição dos conceitos, como aparecem e como são associados a outros produzem, portanto, a dispersão terminológica que é necessária ao processo de justificação do sentido da “sequencialidade”, da “articulação”, da “autonomia”, do “desenvolvimento” e das “competências” que, sendo palavras-chave, mas espelho do discurso da “reorganização”, são objecto de reforço enquanto fundamento da missão da educação escolar de base. O conteúdo do projecto para educação escolar consiste assim neste sentido de “base” que tem de ser permanentemente reconstruído, em ordem ao desenvolvimento de competências capazes de assegurarem a gestão das competências da vida, da inclusão social e também da formação ao longo da trajectória dos sujeitos. A propósito, Jean-Pierre Boutinet<sup>47</sup> considera que é ao longo dos anos 90 do século passado, um pouco por toda a Europa, que se assiste a um de aumento de legislação e de regulamentação produzida pelos órgãos de administração dos sistemas educativos, relativa à necessidade dos jovens em formação escolar se *dotarem de um projecto*, necessidade que aparece associada à ideia de que, através do projecto, os sujeitos-alunos beneficiam de um leque variado de competências, mas reconhecendo-se e validando-se os saberes adquiridos que possuem. È neste contexto que o discurso que se está a analisar apela ao “projecto” como condição do perfil de “competências essenciais e estruturantes” a construir ao longo do ensino básico, pois a verdadeira educação de base será aquela que, antecipando o cumprimento do perfil, fornece, desde logo, todas as situações e todas as “aprendizagens cruciais” à luz de uma superação das próprias competências; por outras palavras, o acto de aprender cumpre-se, agora, num projecto de vida.

A educação de base que surge como a base de toda a educação é ainda refém da “comunidade educativa” que lhe possa trazer algum sentido e é significada de acordo com uma dispersão terminológica que acrescenta ao quadro anterior da linguagem uma vontade omnipresente: a

---

<sup>47</sup> Boutinet, Jean-Pierre (2002). “Des compétences au projet, un dilemme à prendre en compte pour s’orienter”, in *Revue scientifique Carriérologie*, vol. 8, 3.

“formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes”<sup>48</sup>. Este acto de linguagem específico desloca o discurso para um sentido de educação escolar que tem de ser algo mais e se possível inovador: a facilitação da integração escolar, como é dito, vista não só enquanto acto de linguagem, mas também, e sobretudo, como estratégia discursiva que constrói o sentido da resolução dos problemas do insucesso escolar, ao mesmo tempo que justifica a importância de uma educação ao serviço do progresso e da redução das injustiças, procura confirmar as vontades da “formação pessoal e social” e da “participação individual e colectiva”, elementos base da definição do significado da educação escolar, inovação e reforma do discurso, como também da sua necessária promessa.

### 3.2 *Superar a homogenia, re-inscrever as respostas*

Assegurar uma educação de base globalizante e que certifique um “percurso escolar” de qualidade não pode, contudo, recorrer a discursos sobre umas práticas totalmente subordinadas a esses mesmos discursos. Se o contexto necessário a uma educação e formação ao longo da vida é o da comunidade educativa segura e significativa para as pessoas, a maneira como essa comunidade é assegurada só depende dos reais interesses, expectativas e necessidades de cada contexto escolar produzido, em princípio, por aquelas pessoas. O campo estratégico deste discurso aponta para uma ideia de educação escolar que, na sua essência, e também no seu projecto de acção, tem de ser diferenciada em função das prioridades diagnosticadas em cada contexto escolar e, além disso, flexibilizada à luz das pretensões, dificuldades e alternativas a serem aí resolvidas. A ideia de uns “*territórios educativos de intervenção prioritária*” ou de uns “*currículos alternativos*” constituem, por um lado, espelhos dos princípios da igualdade, da inclusão, da autonomia e da participação em cena neste

<sup>48</sup> Dec.-Lei n.º 6/2001 (Anexo 3)

discurso, e por outro, instrumentos de concretização de uma ideologia de descentralização que, concebendo as escolas como lugares de decisão, atribui aos professores o papel de construtores e reconstrutores de um *curriculum* próprio, adequado a si e aos seus alunos, e diferenciado. Sendo produto de uma formação de conceitos que apelam à “reflexão”, à “flexibilidade”, à “responsabilidade”, aos “processos” e à “integração”, este campo estratégico abre o discurso à retórica da diversidade de opções que as escolas podem tomar, tendo em consideração, como é dito na alínea i) do artigo 3º “(...) as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.”<sup>49</sup>. A tónica que é colocada nas “necessidades”, sendo recorrente, produz um tipo de dispersão terminológica assente na ideia de que a procura dos modos de se dar resposta a essas necessidades, não existindo *a priori*, pertence à própria capacidade de se dar resposta a algo que é visto como sendo total e absolutamente necessário: no âmbito da sua autonomia, as escolas são como que sujeitos-instituições com necessidade de respostas, precisam de desenvolver projectos porque precisam de um contexto de suficiência que, ainda que possa vir a ser sentido como tal, deixa logo de ser suficiente mercê do que *ainda está por fazer*, daquilo que ainda não constitui uma *verdadeira autonomia*. As respostas adequadas têm, por isso, que ser inscritas no quadro de funcionamento de cada instituição, ainda que incerto, ainda que distante do discurso produzido pelo poder oficial. Querendo legitimar um poder, característica aliás de qualquer discurso oficial sobre educação, neste texto em especial, esse poder é descrito como que estando aparte das “necessidades reais de cada contexto escolar”, as quais, para virem um dia a ter respostas suficientes, precisam de diversificar ao máximo “ofertas educativas” de acordo com uma “gestão curricular” flexível – e daí o discurso da capacidade de decisão – pensada e praticada por “contextos concretos”, onde a organização dos seus princípios é mais orientadora do que prescrita.

---

<sup>49</sup> *id.*

Trata-se, portanto, de uma leitura da realidade educativa nunca quieta, não só porque essa leitura admite, de facto, que não existem respostas universais capazes de suprir a procura de respostas para as necessidades dos contextos concretos, mas também porque aos próprios contextos é imposta a responsabilidade pela construção de um projecto de educação sempre plural que supere um vazio de respostas: neste caso, o discurso limita-se, assim sendo, a *criar condições*. O desejo de superação de toda e qualquer racionalidade homogeneizante, porque à educação falta um sentido de procura de respostas adequadas, ou seja, um projecto, é conteúdo manifesto de uma estratégia política que, discursivamente, toma o próprio Projecto enquanto instrumento portador de um dinamismo prospectivo, capaz de re-inscrever as respostas de que os contextos escolares precisam, porque, com efeito, são vistos como comunidades de forte diversidade humana, social e cultural, onde as respostas não podem, por isso, ser as mesmas para todos ou as que todos procuram. E, através do projecto, superando-se a eventual homogenia do discurso político, isto é, a atribuição de um sentido indiferenciado e acabado à educação, concebe-se a educação escolar enquanto obra a fazer e, por isso, acto criador, cuja autenticidade dependerá sempre da antecipação inédita que é possível de ser feita pelos sujeitos implicados no acto de educar e de fazer aprender. Este sentido “quente” de projecto, dito de acordo com as palavras de Boutinet no artigo atrás indicado<sup>50</sup>, o dinamismo que subentende e não a funcionalidade a que é submetido pelas lógicas de uma sociedade pós-industrial, coloca-o ao serviço de um tipo de acção educativa preconizado por este discurso que precisa de uma significação que oriente a sua própria orientação, ou seja, um tipo de acção que necessita de um *projecto* para ser dinâmica, ainda que este seja independente da acção que antecipa, como Shutz de resto refere<sup>51</sup>, e por isso, cativo na ilusão, no sentido em que pertence à produção de uma fantasia que o dinamiza.

<sup>50</sup> Boutinet, Jean-Pierre, 2002, *op. cit.*

<sup>51</sup> Shutz, Alfred, 1993, *op. cit.*

De qualquer modo, pertence a este discurso, pelos actos linguísticos específicos que lhe dão conteúdo, um sentido de dinamismo a estar sempre presente pelo recurso à “diversidade de estratégias e metodologias” que não empobreça o universo das aprendizagens educativas. Desde logo preambular, elemento tácito deste discurso educativo, o dinamismo é atributo das concepções de escola, de professor e de aluno e, enquanto estratégia de enriquecimento curricular, é ponto de partida e de chegada do próprio desenvolvimento do *curriculum*, tal como é dito no artigo 11º, a propósito da diversificação das ofertas curriculares,

“(…) compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.”<sup>52</sup>

O contexto é, portanto, o da decisão e o da “transdisciplinaridade” da própria decisão que implica concepção e gestão, antecipação e orientação, numa “modalidade” que evidencie o “contínuo” e a “avaliação”, pois as opções e as ofertas da escola têm de ser revistas permanentemente. A dependência das modalidades flexíveis de concepção e avaliação dos processos de aprendizagem, sempre a enriquecerem o *curriculum*, não é, todavia, apática: a obsessão pelo específico, ou melhor, pelas “actividades curriculares específicas”, como é dito no texto, obriga a que se perceba que a mais concreta actividade pedagógico-didáctica, dentro de uma sala de aulas e pensada por um professor, terá de ser uma espécie de fruto de toda uma lógica de discurso e de acção, não determinada por si, mas *por si* organizada. E acredita-se que o específico pode diferenciar, dá razão à flexibilidade e respeita a singularidade dos sujeitos da educação; mas, no silêncio das práticas, também pode isolar e desaproximar, porque é estranho, o discurso.

---

<sup>52</sup> Dec.-Lei n.º 6/2001 (Anexo 3)

### 3.3 O contexto da escola que é envolvimento e privilégio

Pensar-se que a identidade teórica e prática da educação escolar é sempre determinada pela identidade do contexto específico que a abrange, a comunidade local, traduz, neste discurso educativo, um tipo de dispersão terminológica sobre as dimensões positivas que um envolvimento com esse contexto propicia e faz depender todo o sentido da mudança e da inovação da capacidade das escolas fazerem mostrar a sua competência de envolvimento. A escola, a estar sozinha nesse contexto, só o estará, em princípio, por causa da desarticulação com uma comunidade que não consegue integrar ou então porque o seu grau de abertura ou de fechamento à comunidade externa não está a ser bem pensado. Mesmo no que toca aos processos de avaliação das aprendizagens, este discurso entende que as escolas devem "(...) assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação..."<sup>53</sup>, não sendo já mais possível pensar-se a escola como uma instituição *fora* da comunidade e da família, mas sim envolvida com os serviços centrais e regionais da administração, com outras escolas consigo agrupadas, com estruturas técnicas de apoio pedagógico, etc. Se a avaliação já não serve para seriar ou premiar, mas sim para compor um "juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos", acredita-se que esse juízo deva contribuir para a produção de informação relevante para os professores, para as escolas e, em última instância, para a administração central, a favor do diagnóstico e regulação sistemáticos dos défices de aprendizagem e sua anulação. Percebida numa "lógica de ciclo", a avaliação das aprendizagens, diagnóstica, formativa e sumativa, serve a "superação de eventuais dificuldades dos alunos" e a "integração escolar e apoio à orientação escolar e vocacional"<sup>54</sup>. A evolução do processo educativo dos alunos, ao longo dos três ciclos de ensino, é então uma evolução que é definida em função do projecto da escola e do modo como esta desenvolve acções de avaliação mais adequadas a essa

---

<sup>53</sup> *id.*

<sup>54</sup> *id.*

evolução, o mais particulares possível e adequadas às necessidades dos alunos: a avaliação torna-se num privilégio da escola e todo o contexto que a envolve está sintonizado com a sua pertinência e utilidade.

A coerência de sentido presente neste discurso, isto é, o modo circular como a linguagem é apresentada, alterada e reproduzida a partir das regras que a definem, ao transformar todas as dimensões da educação escolar em propostas positivas, de qualidade positiva, é como se deixasse de poder ser entendida enquanto objecto de questionamento. Por outros termos, a maneira particular através da qual os objectos educativos são qualificados por este discurso, numa circularidade coerente e sincrónica, torna-o absolutamente inquestionável ou aparentemente consensual e, por isso, de desenvolvimento facilitado nos contextos concretos de acção. É de acordo com esta lógica, através de actos específicos de linguagem, que a Escola é significada enquanto contexto de aprendizagem de “métodos de estudo”, de desenvolvimento de “temas de pesquisa”, de promoção de “estratégias de diferenciação pedagógica”, em ordem à valorização das “aprendizagens experimentais” e das experiências já vividas pelos alunos. O sentimento de desilusão social e económica (e relativo ao funcionamento das instituições em geral) que parece ter assombrado a década de 90 do século passado, como Hobsbawm considera e ao qual se fez alusão nas páginas anteriores<sup>55</sup>, se no período de transição para o séc. XXI assume configurações diferentes, nomeadamente a desconfiança dos sujeitos para com as ideologias políticas e a incerteza dos próprios mecanismos de acção política e institucional, esse sentimento encontra agora o seu antídoto num discurso que reabilita e reforça o sentido de uma sociedade que se esforça na luta pela educação escolar pública, porque, *apesar da escola*, a sociedade é já em si uma cidade educadora, cujo crescimento e progresso dependerá dos projectos educativos que conseguir veicular. Um desses projectos a desenvolver refere-se às “tecnologias de informação e comunicação”, campo estratégico-discursivo deste texto, que remete as políticas educativas para o reconhecimento de que cabe à escola abrir-se à

---

<sup>55</sup> Hobsbawm, Eric, 2002, *op. cit.*

*incontornabilidade das tecnologias*, exigência macrossistêmica, e fazer todo o trabalho de inclusão social a partir de “desenhos curriculares” voltados para o domínio de competências que permitam o controlo da informação e da comunicação, produtos da técnica e também do aleatório: deste ponto de vista, os sujeitos que não têm um papel activo no domínio de todas essas tecnologias, são os “sem-projecto” daquela sociedade educadora.

Mas como forma de se conceder aos sujeitos um papel *incluído*, o contexto da escola surge como acompanhante do estudo dos alunos, área de formação para a cidadania e lugar de construção de projectos capazes de articularem saberes diferentes e de diversas áreas curriculares e de se centrarem em problemas ou espaços de intervenção dos alunos. O campo estratégico das “*áreas curriculares disciplinares e não disciplinares*” apela à ideia de uma escola que envolve as disciplinas com o conhecimento de senso comum dos sujeitos e com as suas habilidades para mobilizarem procedimentos de pesquisa e de resolução de conflitos, integrando, nesse processo, os conteúdos das disciplinas. Se a natureza dos conteúdos é o elemento que define a classe das disciplinas e a das não-disciplinas, bem como a sua relativa importância no percurso escolar dos sujeitos, ou seja, o serem formalizados ou não, o contexto da escola surge como lugar de cruzamento de conteúdos vários e de reconfiguração dessa natureza, não parecendo interessar, do ponto de vista do discurso, se uns são mais necessários do que outros, porque será através da concepção e da realização de um projecto (educativo e curricular) que a unificação desses conteúdos pode vir a ser feita. Todavia, é dada uma especial atenção, no artigo 5º, às dimensões das áreas curriculares não disciplinares no modo como o *curriculum* deve ser interpretado: um processo de formação pessoal e social que, por isso, precisa de se envolver com as práticas de estudo dos alunos (orientando-as) e com os problemas que necessitam de resolver, cuja capacidade crítica de análise e de aprofundamento desses problemas determina o grau da sua consciência cívica e de participação na vida individual e colectiva.

Deste modo, por causa da sua autonomia, o contexto da escola tem todo o privilégio de estar cheio de vida e de oportunidades de orientação

da vida das pessoas, passando por si a definição das componentes de um *curriculum* a estar sempre em acção. Do ponto de vista discursivo, esta procura do envolvimento com a vida e com a acção, forma de superação da crise do próprio discurso e de justificação da sua ambição, activa sucessivamente o sentido do tempo em educação, sentido este que, permeável ao *contratempo* enquanto dimensão educativa, precisa de superar a própria acção do tempo e de a projectar segundo uma intencionalidade. O contexto da escola é sistematicamente objecto de definição, legitimação e recuperação de uma intencionalidade.

#### 3.4 *Do desejo da decisão à heurística do projecto*

Em estudos já realizados sobre as concepções de educação escolar presentes, não só no discurso desta reorganização curricular, mas nos processos de interpretação do discurso efectuados pelos agentes políticos e pelos professores<sup>56</sup>, é destacada a ideia de que a construção da mudança na escola e nas práticas curriculares em geral só é possível através da desconstrução das representações tradicionais de ensinar e de se pensar a realidade educativa formal. Uma educação escolar assente nos princípios da participação e da partilha subentende, portanto, a descentralização do poder central em matéria curricular, ao mesmo tempo que perspectiva as escolas enquanto estâncias de decisão autónoma e contextualizada. Como também já foi estudado, esta tendência, no absoluto, revela porém o conflito de não ser efectivamente simples compatibilizar uma autonomia de escola, reconhecida pelo discurso e enquanto condição de uma escola decisora que adequa um *curriculum*, com uma administração educativa que estabelece um padrão de autonomia ou então apenas admite que são

---

<sup>56</sup> Fernandes, Preciosa (2002). *Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000: de sentidos 'novos' a 'velhos' sentidos ou de sentidos 'velhos' a 'novos' sentidos*". Porto: FPCE-UP, Dissertação de Mestrado

necessárias condições para que essa autonomia se concretize, ao mesmo tempo que não as viabiliza. Mas do ponto de vista estratégico-discursivo, este texto estabelece uma relação de causalidade entre decisão e projecto, na qual a autonomia representa o valor supremo de condução dessa relação e da tomada de decisões futuras por parte da escola. Decidir em função de interesses próprios implica sempre, num registo de maior ou menor autonomia, abdicar de interesses alheios, contrariar vontades instituídas, padronizar um registo de aparente liberdade que, no fundo, seria a garantia de todo o sucesso das políticas educativas e da acção concreta das escolas. E, para tal, o projecto é necessário enquanto modo de colocar em curso o que se decide e o que se preconiza como sendo uma identidade de escola: o pressuposto fundamental do curso de um projecto é, segundo este discurso, "(...) a capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas."<sup>57</sup> Acrescer responsabilidade às acções através de um projecto é, por parte da administração que define um sentido de autonomia, um acto de solidariedade tomado para com as escolas que, por si, têm de vir a saber encontrar respostas e modos de operacionalizar a sua autonomia que, num futuro, vem a distingui-la de todas as outras e a colocá-la num registo de maior visibilidade. Este aspecto é, aliás, a razão de fundo da estratégia dos "*projectos de gestão flexível dos currículos*" e também de uma "*formação centrada na escola*", discursos produzidos por este texto e espectros de uma lógica de desenvolvimento curricular pensada para a participação na comunidade. Gerir, portanto, as experiências de vida nas escolas requer uma decisão qualquer, uma alteração de rumo e uma análise à lupa do sentido da prioridade a ser estipulado, como se houvesse um rosto que a escola precisa, a todo o custo, editar. A capacidade de decisão é, por isso, também uma espécie de definição do conteúdo do desejo que a escola precisa apropriar, ainda que a sua apropriação não seja de todo pacífica, nem muito menos facilitada: o projecto representa assim o *meio* pelo qual

---

<sup>57</sup> Dec.-Lei n.º 6/2001 (Anexo 3)

as escolhas são tomadas e, de acordo com este sentido, o contexto de uma escola sem projecto é como se fosse contexto sem escolhas.

Se um discurso educativo oficial, como este que se tem vindo a ler, integra determinadas maneiras de pensar a realidade educativa e o papel do Projecto na sua reconstrução, acredita-se que, por isso, também faz subentender determinados modos, segundo Guy Jobert<sup>57</sup>, de ver e de dizer a realidade da educação. Com efeito, o interesse pelo modo como os objectos são ditos, para se compreender como é que eles são pensados e, em última análise, cumpridos, permite que se questione as relações entre o discurso e o lugar da linguagem na produção de um saber, na medida em que o pensamento não é uma entidade anterior ao discurso. Nas palavras de Jobert,

“(...) se as ‘maneiras de pensar’ estão numa espécie de consubstanciação com as ‘maneiras de dizer’ e se se tem como provável a existência de uma relação entre estas e as ‘maneiras de fazer’, não é indiferente que se interrogue o tipo de linguagem com a qual se torna possível pensar e falar sobre educação.”<sup>58</sup>

Para se constituir mental e socialmente enquanto objecto para a acção, este discurso precisa de se tornar sobretudo permeável para que se torne possível pensar e falar sobre educação através de certos discursos. Sendo permeável, o campo estratégico dos discursos é percorrido pela construção de conceitos que o reproduzem à escala da utilidade e da aplicação, ao mesmo tempo que sinalizam os campos da sua justificação pelo recurso a formas próprias de ver a realidade. O modo como é pensado o Projecto, abertura à decisão e descoberta do dinamismo que parece estar ausente na educação escolar, dá-lhe, por um lado, o sinal da continuidade e da protensão necessário ao próprio discurso e, por outro, submete-o a um determinado modo de fazer, próximo da ideia de uma competência que testemunha o mínimo de uma orientação possível e de um “governo sobre

<sup>57</sup> Jobert, Guy (2000). “Dire, penser, faire: a propos de trois métaphores agissants en formation des adultes », in *Education Permanente*, 143 – 2.

<sup>58</sup> Jobert, Guy, 2000, *op. cit.*, p. 8

si próprio”<sup>59</sup>. As decisões programadas e levadas a cabo pelas escolas, no âmbito da sua autonomia, são agora inscritas num “*projecto curricular de escola*” e num “*projecto curricular de turma*”, instrumentos ao serviço do desenvolvimento do próprio *curriculum* e da aquisição, pelos alunos, das competências consideradas essenciais e prioritárias. A estratégia decorre assim de um sentido que é atribuído ao Projecto enquanto condição da própria decisão por esta ou aquela competência que vem a ser inscrita numa planificação de escola e, ao mesmo tempo, enquanto personificação de um tipo de acção que precisa de estar associada a um sujeito ou sujeitos portadores de uma história, como que identificada com um sujeito individualizado com uma experiência julgada possuidora de um saber-fazer característico. Por outras palavras, o modo de pensar o projecto como a promessa da construção da competência do sujeito, sendo ao mesmo tempo orientação aberta e validação dos saberes adquiridos, traduz o efeito sintomático, nas palavras de Boutinet, de uma sociedade ainda à procura do seu novo estatuto pós-industrial<sup>60</sup>. Segundo o autor, os projectos e as competências introduzem, por isso, uma mesma dúvida que é a da incerteza de um sujeito animado pela capitalização da sua própria experiência e além disso pela orientação que deve saber dar a essa capitalização. Questionando-se sobre o sentido dessa orientação, isto é, como é que a sua experiência tem sentido num projecto, o sujeito-aluno vê-se obrigado a pensar sobre si e por si mesmo o seu próprio desenvolvimento, em ordem à aquisição das competências que marcam a sua experiência, ainda que num contexto de crise de saberes, e a sua singularidade, ainda que a sua expressão precise de convocar uma combinação activa de elementos (saberes, capacidades, atitudes, experiências, etc.) que, num registo pluridimensional, enriqueça a sua identidade pessoal e de vida.

Por outro lado, a lógica das competências, substracto da estratégia de um “*currículo nacional*” aprovado pelo discurso que se está a analisar, obedece grande parte das vezes a uma forma passiva de formulação, isto

---

<sup>59</sup> Boutinet, Jean-Pierre, 2002, *op. cit.*

<sup>60</sup> *id.*

é, a uma forma que permite que se diga se um sujeito é competente ou não é competente na aprendizagem proposta, como se, no fundo, não se tratasse mais do que uma capacidade ou de uma atitude psicológica relativamente à utilização de um objecto<sup>61</sup>. Ressalta deste discurso a ideia de que o reconhecimento de um sujeito competente, por princípio emancipado e com um sentido de orientação possibilitado pela implicação pessoal num projecto, é feito, não tanto por aquilo que sente relativamente a um objecto de aprendizagem, mas mais por aquilo que usa a partir do objecto. A subordinação do projecto à competência remete para um sentido de tecno-escolha, dito com Margaret Archer<sup>62</sup>, criador da ideia de que o sujeito pode vir a saber quem é a partir do momento em que usa e molda esse processo de conhecimento de acordo com escolhas determinadas por uma racionalidade objectiva e técnica, próprias do imperialismo da razão instrumental. A definição digital da identidade do sujeito é, portanto, e ainda de acordo com Archer, produto de uma tecnofilia que elege os usos operativos do conhecimento como manifestação da competência. E a ser uma espécie de bagagem, como Jobert adianta no artigo já referido, a competência precisa, contudo, de ser pensada como um acção em constante revalorização e actualização, porque, na prática, o lugar onde é construída uma representação mental

---

<sup>61</sup> A propósito, o actual currículo nacional do ensino básico, aprovado na sequência da publicação do texto oficial da reorganização curricular em diploma legal, define um conjunto de dez competências gerais que, em princípio, traduz um "perfil de saída do aluno" ao terminar os três ciclos de ensino, formuladas do seguinte modo: (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. Para além deste conjunto de competências, são ainda formuladas "competências específicas" por área disciplinar e para cada ciclo de ensino (*Competências Essenciais - Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001). Lisboa: Ministério da Educação).

<sup>62</sup> Archer, Margaret (1990). "Theory, Culture and Pos-Industrial Society", in *Theory, Culture & Society*. Londres: Sage, vol 7

sobre o objecto de aprendizagem e das operações que se podem realizar sobre ele, o sujeito não dispõe de outros recursos excepto as *imagens* que lhe servem, não apenas para falar desse objecto, mas sobretudo para pensá-lo; daí a competência ser mais do que um *saber-stock*, porque tem como finalidade fazer desse mesmo *stock* um instrumento para a acção, conduzindo o sujeito, ao nível de um processo de selecção do seu conteúdo, a retirar do *stock* geral do seus saberes aqueles que devem ser calculados como sendo os necessários para acompanhar e cumprir a realização de um conjunto de tarefas<sup>63</sup>. A dispersão terminológica e discursiva do texto da reorganização curricular aponta, justamente, para o “envolvimento dos alunos” e para a atenção às “experiências de aprendizagem”, porque, em última análise, são os únicos elementos que podem vir a definir o conteúdo das competências propostas pelo *curriculum*, ainda que sem garantia, mas como promessa. De facto, os saberes que são hoje transmitidos aos alunos derivam de uma selecção já feita ao nível dos programas e das metas de aprendizagem definidas pelo poder central, mas precisam agora de ser postos em *situação* real de ensino e de aprendizagem, porque são o resultado de toda a instabilidade, bem como globalidade, da designada sociedade de informação. De acordo com este sentido, um “perfil de competências”, conceito presente no artigo 2º deste discurso, serve então para assegurar a mobilidade dos sujeitos competentes em termos inseguros, num contexto, como é sabido, de conflito de perspectivas e tendências económicas. Mas é justamente sobre a definição de saberes produzidos na e pela acção que a ideia das competências, um saber que se acciona e ao mesmo tempo se renova na acção, aparece como uma espécie de “muleta”, dito de acordo com Guy Jobert, para se dizer e se pensar o objecto que a própria competência designa. Segundo ele, o *saber como acção* convida o professor a desenvolver uma acção já não centrada sobre os conteúdos ou sobre o sujeito-aprendente, mas antes sobre as suas diversas condições de mobilização subjectiva: a razão da produção de competências como saberes em acção reside, parafraseando o autor, na “(...) alquimia das

---

<sup>63</sup> Jobert, Guy, 2000, *op. cit.*

interacções situadas entre um sujeito singular (cognitivo, afectivo, corporal), os objectos sobre os quais deve agir (coisas, pessoas) e, por fim, os outros sujeitos (pares, hierarquias)”<sup>64</sup>.

A capacidade de decisão das escolas como condição de construção de um projecto educativo próprio, adequado aos projectos curriculares de escola e de turma que determinam o leque de competências possibilitado por esses mesmos projectos, emerge, deste modo, conectada com o desejo de tornar singular toda a utilização dos saberes produzidos pela escola, através de acções reais definidas em função de interesses e preocupações dos alunos. Restituir os interesses dos alunos, superando “eventuais dificuldades” e integrando-os em “dispositivos de organização e gestão do currículo”, variáveis e diversificados, procura significar que esses mesmos interesses ou dificuldades, ao serem transformados em objectos de uso para um projecto de construção de competências, representam, em última análise, o modo possível de se promover o “desenvolvimento de atitudes e capacidades”, justificação aliás de todo o sentido das competências. Assim sendo, é um sentido que define o conteúdo dessas competências como uma operação de formalização destinada a construir uma capacidade e uma atitude psicológica aplicáveis à resolução de uma família de situações problemáticas<sup>65</sup>, mas que para as quais não existe saber assertivamente “aplicável”, transferível, antes improvisação: o sujeito competente é aquele que improvisa e que sabe que não pode contar com o que sabe.

Fazer, portanto, a priorização de um leque de competências para os alunos, a partir da definição da administração educativa, optando, decidindo, escolhendo e rejeitando, determinando, no fundo, um projecto e uma procura de respostas, traduz o desejo de se olhar as instituições escolares enquanto contextos de organização de conhecimentos, mas, contudo, segundo o critério da performance dos alunos, observada e avaliada, que descreve a organização útil desses conhecimentos, isto é, segundo a imposição experiencial das competências<sup>66</sup>. Articular o “frio” da

---

<sup>64</sup> *id.*, p. 21

<sup>65</sup> Gillet, Pierre (1998). “Pour une écologie du concept de compétence”, in *Education Permanente*, 135-2

<sup>66</sup> Lebahar, Jean-Charles (1995). “Compétences de conception, conception de compétences: le pédagogue est un concepteur de tâches fictives”, in *Education Permanente*, 123-2; Boutinet, Jean-Pierre, 2002, *op. cit.*

competência, o controlo da tarefa e da aprendizagem remetendo-o para o domínio do *exame experiencial da vida*, com o “quente” do projecto, o dinamismo no qual repousa, parece ser hoje o mandato de uma educação escolar virado para um tipo de praxeologia que, da gestão e do mundo jurídico, importa a preocupação pelos saberes em acção, as competências. Mas a heurística do Projecto seria a concretização, não do controlo da vida, mas da aceitação da vida como realização educativa não dependente da vida da escola.

#### **capítulo IV**

### **VAZIO, PROJECTO E CRISE: APONTAMENTOS FINAIS**

O sentido da novidade, esse ponto de partida da intencionalidade criadora do Projecto que o renova e o torna escrutável tem sido, já desde o período da Modernidade até aos tempos actuais, objecto de definição de diferentes confianças numa ideia de desenvolvimento e progresso assente no poder restaurador da educação. Na sua oferta moderna, esta confiança na educação emerge enquanto projecto de formação de uma Humanidade que, realizando-se com e através da História, progride como um colectivo à luz da procura de um sentido universal de mundo e de conhecimento que tem de ser espelho do próprio sentido da existência humana. Porém, a questão do progresso, de acordo com a racionalidade moderna, sendo meta última de um projecto universal para a educação da Humanidade e, por isso, renovando permanentemente o sentido da novidade através da criação de formas de acolhimento de novas gerações, encontra-se assente num tipo de expectativa que acredita que só nas formas mais individuais de existência esse progresso é corporizado, significando que a educação dos indivíduos em si passa a constituir-se em promessa de reprodução desse progresso enquanto realidade interminável. Um dos aspectos aos quais se procurou dar particular atenção ao longo deste estudo, evidencia-se justamente na análise das relações que foram sendo estabelecidas entre projecto e progresso a partir das propostas modernas para a educação escolar e suas implicações para o modo como hoje é produzido um

discurso educativo, como aquele que nas páginas anteriores se caracterizou. Por processos específicos de justificação, o sentido da novidade que o discurso que se analisou procura introduzir, adopta o projecto, não só como utopia fundadora da própria novidade, mas sobretudo como instrumento funcional à organização das estruturas educativas e das práticas de relação com os saberes e de autonomização desses mesmos saberes. Num contexto em que os princípios de mercado se sobrepõem aos princípios do estado, o saber visto como um bem em si passa, contudo, a ser interpretado como um investimento económico<sup>1</sup> e o projecto, pela sua translação em competência de gestão, a ser encarado enquanto figura declarada do comprometimento dos sujeitos com o controlo da incerteza de um saber que, em si, deixa transparecer uma crise. E os processos de afirmação da autonomia, campo estratégico do discurso que se analisou, emergem sobretudo enquanto princípios de regulação política num quadro de eminência do mercado e de determinismos económicos, globalmente convencionados e localmente apropriados. De acordo com esta lógica, a crise da educação escolar, socialmente construída e institucionalmente fragmentada, longe de traduzir apenas a perda de todos os valores que guiam a missão da escola e que, à partida, seriam irrecuperáveis, produz a ideia de que a crise da educação escolar não lhe pertence, é antes razão e efeito das mudanças em curso, das transformações modernas e das necessidades criadas pela própria ideologia do progresso.

Enquanto instrumento de superação da crise, como se da crise não fosse possível abrir-se uma oportunidade, o projecto promete a certeza de que a crise é tão intrínseca à educação e, portanto, precisa de ser a base de toda a gestão problemática da educação, como inclui e exclui nessa gestão os sujeitos que manifestem a competência mais adequada de serem incluídos, ou então a menos apropriada, dinâmica e prática, justificação da própria exclusão. Apontando finalidades próprias, o discurso educativo que se analisou, transforma a novidade numa cultura de originalidade, não parecendo, todavia, remetê-la para o domínio heurístico do sentido da

---

<sup>1</sup> Matos, Manuel (2002). *Por falar em formação centrada na escola...*. Porto: Profedições

própria educação, antes para o domínio pedagógico que, de um modo ou de outro, determina o sentido daquele domínio heurístico. Como Reboul refere<sup>2</sup>, o domínio do “para quê” que tem vindo a instalar-se nos discursos e nas práticas educativas traz consigo um julgamento sobre a actividade de pensar e de educar de tipo clássico, isto é, a ideia de que o sujeito se educa a partir do que lhe é uma falta, do que é ou está incompleto. Por outras palavras, educar pelo recurso ao projecto, sendo finalidade do discurso educativo restituir a autonomia individual dos alunos criando-se condições para a organização e selectividade de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores<sup>3</sup>, isto é, de competências, acaba todavia por transformar o “porque” se educa e se ensina num valor de uso, permanentemente examinado pelo sujeito, e além disso conformado com o “para quê” serve educar e ensinar.

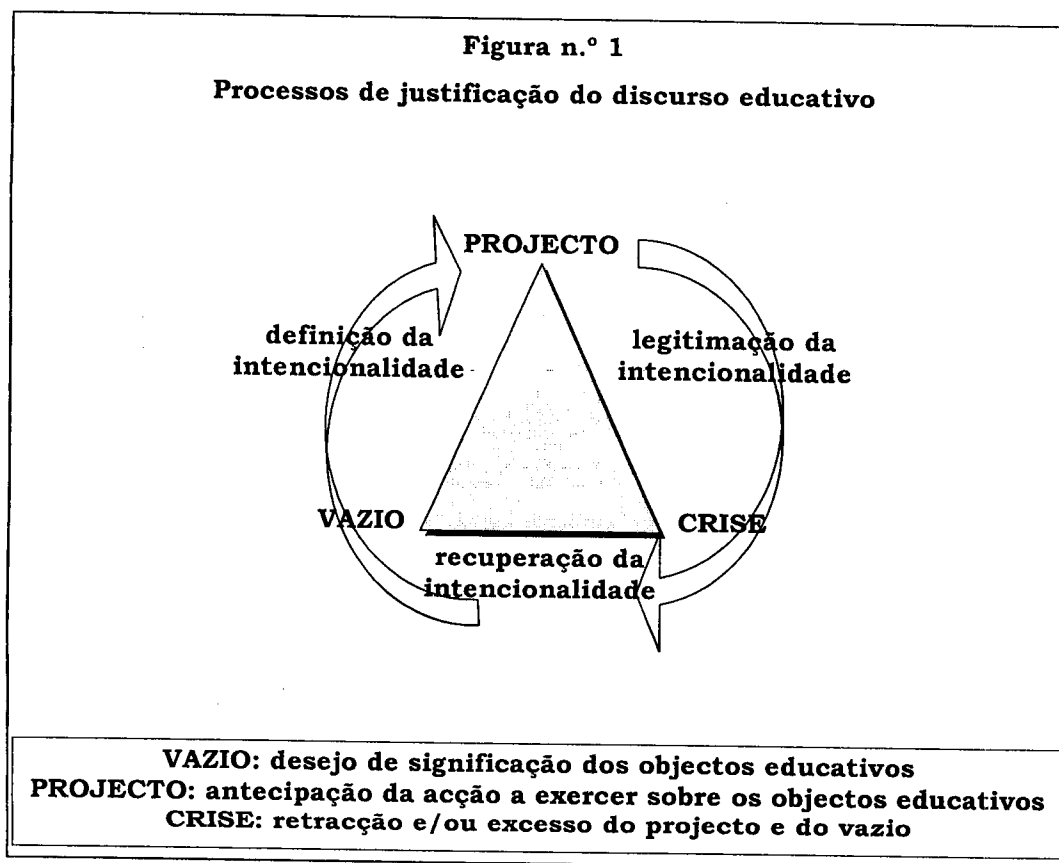
Sendo assim, pode concluir-se que a justificação deste discurso educativo é, portanto, coerente e produz a discursividade, na asserção de Foucault, necessária à definição da sua própria intencionalidade, à legitimação dessa mesma intencionalidade e sua constante recuperação, isto é, atribuir ao projecto o papel de superação do vazio em educação, sendo o projecto significado em função de uma finalidade educativa ainda não cumprida e, portanto, antecipada. A definição de uma intencionalidade representa um dos primeiros processos da justificação do discurso educativo que, se por um lado, anula o vazio da “não intencionalidade”, por outro, e através de uma linguagem específica, procura resolver uma crise em educação, geradora de toda o perigo e instabilidade e condicionadora do próprio progresso educativo. Relacionando-se entre si, num movimento circular que produz aberturas e fechamentos discursivos, a definição, a legitimação e a recuperação de uma intencionalidade podem ser visto como os processos de justificação do discurso educativo, bem como de significação do seu campo

---

<sup>2</sup> Reboul, Olivier, 1984, *op. cit.*

<sup>3</sup> Dugué, Elisabeth (1999). “La logique de la compétence: le retour du passé”, in *Education Permanente*, 140-3

estratégico-discursivo. A figura procura ilustrar os processos pelos quais se relacionam:



Já desde a revolução industrial, os discursos educativos têm vindo a produzir um campo estratégico de sentido que apela a uma re-educação do sujeito, do seu corpo e consciência, na lógica de que precisa adaptar-se a um esquema produtivo que se mostra acelerado e, grande parte das vezes, indiferente às suas necessidades e ritmos de vida. A superação da crise dessa adaptação, quer dizer, quando dela não resulta nem se observa progresso ou melhoria no funcionamento do sistema produtivo, é hoje equacionada em termos da capacidade individual do sujeito pensar os meios de uma adaptação de acordo com as acções que, em situação, pode empreender para melhor regular o seu itinerário e certificar a sua competência de orientação e de validação dos saberes adquiridos. Viver

com o vazio da competência é apresentar-se desprovido de orientação e de conteúdo transferível para a resolução de determinados problemas de vida, enquanto que o projecto, por possuir uma significação aberta, é tido como o instrumento de legitimação da aquisição da competência.

Do ponto de vista discursivo, a educação justifica o seu sentido através das intersecções que lhe são permitidas de estabelecer entre três processos principais: a *definição de uma intencionalidade orientadora do projecto* (significando-se, deste modo, as acções propostas e sua força ideológica), a *legitimação de uma intencionalidade* que apresente um conjunto de alternativas na figura de um programa novo e reformador e, por fim, a *recuperação dessa intencionalidade* a partir do momento em que o projecto decidido e colocado em curso é retraído ou ampliado, não tendo reflexo no mundo da experiência empírica e das acções dos sujeitos.

Contudo, se se admite que um discurso educativo “entra em crise”<sup>4</sup>, isso não quererá apenas dizer que o discurso é excessivamente arriscado, antes oportunidade de alteração e de mudança. É neste aspecto particular que a dispersão terminológica produzida pelos discursos possui um poder absolutamente decisivo, pois é através da formação específica de conceitos que a estratégia é organizada e o significado do texto interpretado. Alguns dos problemas decorrentes dos processos de leitura e interpretação deste discurso da reorganização curricular, como se sabe, têm que ver com a indefinição de grande parte das suas propostas, designadamente no que toca ao papel do projecto curricular, mas também à ambiguidade da sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico, à pressão social que é exercida sobre a escola, à subestimação da importância dos factores organizativos do *curriculum*, ao contexto das políticas educativas e das práticas de administração educativa na sua relação com as escolas, à falta de clareza da política curricular oficial, entre outros, elementos, aliás, que

---

<sup>4</sup> A este propósito, a crise, por exemplo na cultura oriental, designadamente para os chineses, é uma “crase”, um termo que, derivando do grego, significa mistura ou fusão. Na língua chinesa, pronunciando-se *wei-ji*, este conceito agrega os ideogramas *perigo* e *oportunidade* (Duarte, João-Fransisco (2004). *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba: Criar Edições).

determinam o grau de abertura e de fechamento do próprio discurso, pois são produzidos tendo em conta a sua circularidade e promessa. Sendo assim, recuperando permanentemente o sentido da crise em educação, o discurso que, de um modo ou de outro, é sempre *sobre a funcionalidade do sistema educativo*, conduz à produção de mecanismos de auto-ilusão e de auto-responsabilização na tarefa de supressão do vazio que o discurso não concebe.

Através do que de *sub-entendido* é parte do texto do discurso e dele resultante, o oculto que, em termos gramaticais se designa de elipse, é possível concluir-se que um discurso educativo tem claramente como consequência da sua produção fazer calar o óbvio e o não-dito, no fundo regular o seu grau de opacidade ao mesmo tempo que o procura justificar e dar-lhe algum sentido. Aquilo que *falta* dizer num discurso é no entanto suprimido pelo contexto ou pela situação que é descrita, ou seja, se há algo que falta ao discurso, a elipse, isso é desde logo suprido com vista à recuperação de um sentido completo. A ideia de que o vazio pode ter uma importância significativa nos processos de produção de conhecimento é uma ideia recente nos domínios do saber formalizado. De facto, numa lógica moderna, considerar-se que podem existir fenómenos e dados que se caracterizam pelo seu próprio vazio, que se definem precisamente pela não-presença, é contraditório com todo o conjunto de postulados baseados no princípio da objectividade e da quantificação dos objectos “presentes”, constituindo pouco interesse introduzir-se um princípio da incerteza ou da indeterminação na leitura e interpretação da realidade.

No discurso escrito, dito e tornado público, como aquele que se analisou, sendo reflexo de um modo específico de interpretação da realidade social da educação escolar, o vazio nem sequer é tido como uma entidade que “existe”, porque permanentemente preenchido de projecto e, além disso, origem de todo o desejo de suficiência. Nestes termos, a competência, não sendo contudo suficiente, justifica-se porque é como que benefício, para o sujeito, de toda a entrega ao projecto de superação do vazio de educação, mas vazio que é fronteira ténue com a educação e ponto de referência para a construção do próprio projecto de se pensar o

significado da educação, para si e para os outros – até que ponto é que posso ser eu sem “eu educado”?

Finalmente, com o discurso desta dissertação, e no âmbito do próprio discurso epistemológico das Ciências da Educação, procurou-se devolver ao vazio um destaque relevante, num processo que tentou descrevê-lo enquanto elemento reabilitador da crise intrínseca dos discursos educativos; um vazio que poderá representar o contratempo por relação ao tempo de uma educação que não constitui o tempo do sujeito, mas que dele necessita.

## **bibliografia**

- AAVV (1999). *Philosophie de notre temps*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines (doc. on-line)
- ABRANTES, Paulo (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações. Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro*. Lisboa: Ministério da Educação
- ARCHER, Margaret (1990). "Sociology for One World: Unity and Diversity", in *International Sociology*", 6, 2
- ARCHER, Margaret (1990). "Theory, Culture and Pos-Industrial Society", in *Theory, Culture & Society*. Londres, Sage, vol 7
- ARDOINO, Jacques e VIGARELLO, Georges (1986). "Identité des Sciences de l'Éducation", in *L'Etat des Sciences Sociales en France*. Paris: Editions la Découverte
- ARENDT, Hannah, (2000). "A Crise da Educação", in Arendt, H., et al.. *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio d' Água, 1957
- BACHELARD, Gaston (1970). *Le droit de rêver*. Paris : PUF, 1983
- BACHELARD, Gaston (1991). *A Filosofia do Não. Filosofia do novo espírito científico*. Lisboa: Presença
- BARBIER, René (1994). *Les Sciences de l'Éducation au carrefour do XXIe siècle*. Université de Paris: CRISE
- BARBIER, Jean-Marie (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora
- BAREL, Yves (1984). *La Société du Vide*. Paris: Éditions du Seuil

- BARROSO, João (1999). "Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do estado, dos professores e dos pais", in *Inovação*, 12, 3. Lisboa: IIE
- BERGER, Guy (1992). "A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional", in *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4. Porto: FPCE-UP
- BLUMER, Herbert (1982). *El Interaccionismo Simbolico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora Ed.
- BOILLOT, Hervé e LE DU, Michel (1993). *La Pédagogie du Vide*. Paris: PUF
- BOLTANSKI, Luc e CHIAPELLO, Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard
- BOUTINET, Jean-Pierre (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Inst. Piaget
- BOUTINET, Jean-Pierre (2002). "Des compétences au projet, un dilemme à prendre en compte pour s'orienter", in *Revue scientifique Carrièreologie*, vol. 8, 3.
- CANÁRIO, Rui (2000a). "Territórios Educativos de Intervenção prioritária: A escola face à exclusão", in *Revista de Educação*, 1, vol. 9. Lisboa: FCUL
- CANÁRIO, Rui (2000b). "A 'aprendizagem ao longo da vida'. Análise crítica de um conceito e de uma política", in *Psicologia da Educação*, 10/11. S. Paulo
- CARVALHO, Adalberto Dias (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Afrontamento
- CARVALHO, Adalberto Dias (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento
- CARVALHO, Rómulo (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985

- CODD, John (1988). "The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents", in *Journal of Educational Policy*, 3
- COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS – *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001). Lisboa: Ministério da Educação
- COMPTE-SPONVILLE, André (1997). *Tratado do Desespero e da Beatitude*. São Paulo: Martins Fontes
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora
- CORREIA, José Alberto (1999). "As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos", in *Revista Portuguesa de Educação*, 12. IEP: Universidade do Minho
- CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (2000). "Da Crise da Escola ao Escolocentrismo", in Stoer, Stephen R., Cortesão, Luiza e Correia, José Alberto (orgs.). *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação" da Crise* Porto: Edições Afrontamento, 2000
- CORTESÃO, Luiza (2000). "O «mal-estar» educativo", in *Ser professor: um ofício em risco de extinção?*. Porto: Afrontamento
- DECARTES, René (1986). *O discurso do método*. Mem Martins: Europa-América
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Cortez Editora
- D' HONDT, Jacques (1987). *Hegel*. Lisboa: Ed. 70
- DUARTE, João-Fransisco (2004). *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba: Criar Edições
- DUGUÉ, Elisabeth (1999). "La logique de la compétence: le retour du passé", in *Education Permanente*, 140-3

DURKHEIM, Émile (1977). *Éducation et Sociologie*. Paris: PUF

DURKHEIM, Émile (1985). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Ed. Presença

FERNANDES, Preciosa (2002). *Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000: de sentidos 'novos' a 'velhos' sentidos ou de sentidos 'velhos' a 'novos' sentidos*". Porto: FPCE-UP, Dissertação de Mestrado

FOUCAULT, Michel (1987). *As Palavras e as Coisas. Uma arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

FOUCAULT, Michel (2002). *O que é um autor?*. Lisboa: Vega

GILLET, Pierre (1998). "Pour une écologie du concept de compétence", in *Education Permanente*, 135-2

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Ed. Morata

GOMES, Rui (1997). "A Análise do discurso: as políticas educativas como texto", in *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Actas do VII Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE. Lisboa: FPCEUL

GOMES, Rui (2001). "Tecnologias de Governo da População Escolar: as tecnologias da autonomia e a nova subjectividade escolar", in *Educação, Sociedade & Culturas*, 16

HAMELINE, Daniel (1991). "O Educador e a Acção Sensata", in Nóvoa, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora

HEGEL, G. W. F. (1994). *Discursos sobre Educação*. Lisboa: Edições Colibri

HOBBSAWM, Eric (2002). *A Era dos Extremos. História Breve do Século XX*. Lisboa: Ed. Presença

- JACOB, François (1981). *O Jogo dos Possíveis*. Lisboa: Gradiva
- JOBERT, Guy (2000). "Dire, penser, faire: a propos de trois métaphores agissants en formation des adultes », in *Education Permanente*, 143 – 2.
- KANT, Emmanuel (1985). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- KUHN, Thomas S. (1989). *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70
- LAPASSADE, Georges (1990). "La Méthode Ethnographique », in *Pratiques de Formation*, 20
- LATOUR, Bruno (s/d). *Guerres des mondes: offres de paix* (doc. on-line)
- LEBAHAR, Jean-Charles (1995). "Compétences de conception, conception de compétences: le pédagogue est un concepteur de tâches fictives", in *Education Permanente*, 123-2
- LEVINAS, Emmanuel (2000). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980
- LIPOVETSKY, Gilles (1989). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio d' Água
- LIPOVETSKY, Gilles (1994). *O Crepúsculo do Dever*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- LYOTARD, Jean-François (1988). *La Condition Postmoderne*. Paris: Éditions de Minuit
- MATOS, Manuel (1999). *Teorias e Práticas da Formação*. Porto: Edições Asa
- MATOS, Manuel (2002). *Por falar em formação centrada na escola...*. Porto: Profedições
- MORIN, Edgar (1982). *Ciência com Consciência*. Lisboa: PEA

- NÓVOA, António (1991). "Da Identidade à Pluralidade das Ciências da Educação", in Nóvoa, António *et al.*, *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- MUCCHIELLI, Roger (1991). *L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications*. Paris: ESF
- ORTEGA Y GASSET, J. (1933). "Sobre o Estudar e o Estudante", in Arendt, Hannah *et al.* (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: ASA
- PETITAT, André (1982). *Production de l'École, Production de la Société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Paris : Librairie Droz
- PINEAU, Gaston (2000). *Temporalités en Formation: vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos
- PINEAU, Gaston (s/d). *O Sentido do sentido*. U.F.R.T. (doc. on-line)
- PINTO, F. Cabral (1996). *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget
- PONTALIS, J.-B. (1976). *Entre o Sonho e a Dor*. Lisboa: Fenda, 1999
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Vac (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- RICOEUR, Paul (1986). *Do texto à acção. Ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés Editora
- REBOUL, Olivier (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF
- ROBERT, François (1995). *Os Termos Filosóficos*. Mem Martins: PEA, v. 1

- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1991). “Subjectividade, Cidadania e Emancipação”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995). *Toward a new common sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Londres: Sage
- SARTRE, Jean-Paul (2001). *O Ser e o Nada. Ensaio de Ontologia Fenomenológica*. Petrópolis: Vozes, 1943
- SHUTZ, Alfred (1993). *La Construcción Significativa del Mundo Social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ed. Piados Ibérica
- SILVA, Augusto Santos (1986). “A ruptura com o senso comum nas ciências sociais”, in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento
- STOER, Stephen R. (2001). “Educação como Direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social”, in *Fórum Mundial de Educação*. Porto Alegre: Brasil
- TOURAINÉ, Alain (1998). *Iguais e Diferentes*. Lisboa: Piaget
- TOURAINÉ, Alain (1990). “A Critical View of Modernity”, XII Congresso da AIS. Madrid
- VAN REIJEN, Willen (1992). “Labyrinth and Ruin: The Return of de Baroque in Posmodernity”, in *Theory, Culture & Society*. Londres: Sage, vol. 9

## **a n e x o s**

### **anexo 1**

Regime de Autonomia das Escolas (Decreto-Lei n.º 115/A - 98) de 4 de Maio)

### **anexo 2**

Educação, Integração, Cidadania: documento orientador das políticas para o ensino básico, Março de 1998

### **anexo 3**

Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro)



**anexo 1**

Regime de Autonomia das Escolas (Decreto-Lei n.º 115/A – 98)  
de 4 de Maio)

# **Regime de Autonomia das Escolas**

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo. A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.

Neste quadro, o presente diploma, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia. Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.

A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis. O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido.

No universo destes estabelecimentos de educação e ensino, importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria. O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.

A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e

representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

O debate público, largamente participado, permitiu uma ampla reflexão, que irá ajudar a construir em cada escola, de forma segura e consistente, o quadro organizativo que melhor responda às necessidades actuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática.

Foram ouvidos os órgãos do governo próprio das Regiões Autónomas, a Associação Nacional de Municípios e as organizações sindicais representativas do sector.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelo artigo 45.º e pela alínea d) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, nos termos do artigo 112.º, n.º 5, o seguinte:

#### **Artigo 1.º Objecto**

É aprovado o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, publicado em anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

#### **Artigo 2.º Aplicação**

**1** Sem prejuízo do disposto no artigo seguinte, o regime constante do presente diploma relativo ao funcionamento dos órgãos, estruturas e serviços das escolas aplica-se, no ano lectivo de 1998-1999:

a) Nos estabelecimentos de educação e de ensino abrangidos pelos regimes de gestão constantes dos Decretos-Leis n.ºs 769-A/76, de 23 de Outubro, e 172/91, de 10 de Maio;

b) Nos agrupamentos de escolas constituídos ao abrigo do disposto no Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, com respeito pelos princípios constantes dos artigos 5.º e 6.º do regime anexo ao presente diploma;

c) Nas escolas básicas integradas constituídas ao abrigo do despacho conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio, e regulamentação subsequente.

**2** - O disposto no presente diploma é igualmente aplicável, a partir do ano lectivo de 1998-1999, a estabelecimentos não incluídos no número anterior, em qualquer das seguintes situações:

a) Sempre que o director regional de Educação, ouvidos os respectivos órgãos de gestão, verifique a adequação do regime constante do presente diploma à dimensão e ao projecto educativo do estabelecimento;

b) Tenham sido colocados em regime de instalação no ano lectivo de 1997-1998 ou em anos lectivos anteriores.

**3** - A aplicação do presente diploma aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico será feita, gradualmente, até ao final do ano lectivo de 1999-2000.

### **Artigo 3.º Transição**

**1** - A transição para o sistema de órgãos previsto no regime em anexo ao presente diploma é assegurada pelos membros dos conselhos directivos ou directores executivos em exercício à data da entrada em vigor do presente diploma.

**2** - No caso de cessação dos mandatos dos órgãos previstos no número anterior, a transição é assegurada por uma comissão executiva instaladora, eleita nos termos do artigo 5.º.

### **Artigo 4.º Mandatos em vigor**

**1** - Os actuais membros dos conselhos directivos e os directores executivos completam os respectivos mandatos, nos termos da legislação que presidiu à sua constituição, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

**2** - Compete aos órgãos de gestão referidos no número anterior desenvolver as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime em anexo ao presente diploma, no início do ano escolar subsequente ao da cessação dos respectivos mandatos.

**3** - Para efeitos do disposto no número anterior, os órgãos de gestão devem realizar as operações previstas no n.º 3 do artigo seguinte até 31 de Maio do ano em que ocorre a cessação dos seus mandatos.

### **Artigo 5.º Comissão executiva instaladora**

**1** - A comissão executiva instaladora é eleita pelo período de um ano escolar, sendo-lhe aplicável, com as necessárias adaptações, o disposto nos n.ºs 1 e 3 do artigo 16.º, nos n.ºs 2 e 3 do artigo 17.º, no artigo 18.º, nos n.ºs 1 e 2 do artigo 19.º e nos artigos 20.º, 21.º e 23.º do regime em anexo ao presente diploma.

**2** - A comissão executiva instaladora é o órgão de administração e gestão da escola, mantendo-se, até à instalação dos novos órgãos e estruturas, os órgãos e estruturas actualmente em exercício, de acordo com o regime que presidiu à sua constituição.

**3** - A comissão executiva instaladora tem como programa a instalação dos órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime em anexo ao presente diploma, competindo-lhe:

a) Promover a elaboração do primeiro regulamento interno, nos termos do artigo seguinte;

b) Assegurar a entrada em funcionamento dos órgãos previstos nas alíneas a) e b) do artigo 7.º do regime em anexo ao presente diploma até 30 de Abril e 31 de Maio de 1999, respectivamente.

### **Artigo 6.º Primeiro regulamento interno**

**1** - Para efeitos do disposto nos artigos anteriores, é aprovado em cada escola ou agrupamento de escolas, até 31 de Dezembro de 1998, um primeiro regulamento interno, através da eleição de uma assembleia constituinte, cuja composição e forma de organização devem respeitar o disposto nos artigos 8.º, 9.º, 12.º, 13.º e 43.º do regime em anexo ao presente diploma.

**2** - A assembleia constituinte terá obrigatoriamente a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e da autarquia local, competindo a definição da sua composição, em concreto, aos órgãos de gestão previstos nos artigos 4.º e 5.º do presente diploma, ouvidos os órgãos de coordenação pedagógica dos respectivos estabelecimentos, em funcionamento.

**3** - O projecto de regulamento referido no n.º 1 é elaborado pelos órgãos de gestão referidos no número anterior ou por uma comissão por eles designada, constituída em cada escola com o apoio do respectivo director regional de Educação.

**4** - Para aprovação do primeiro regulamento é exigida maioria qualificada de dois terços dos votos dos membros da assembleia a que se refere o n.º 1.

**5** - O primeiro regulamento interno da escola é submetido, para homologação, ao respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 30 dias.

#### **Artigo 7.º** Revisão do regulamento interno

No ano lectivo subsequente ao da aprovação do regulamento interno previsto no artigo anterior, a assembleia da escola ou do agrupamento de escolas verifica da conformidade do mesmo com o respectivo projecto educativo, podendo ser-lhe introduzidas, por maioria absoluta dos votos dos membros em efectividade de funções, as alterações consideradas convenientes.

#### **Artigo 8.º** Ordenamento da rede educativa

**1** - Compete ao director regional de Educação, ouvidos o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação, os municípios e os órgãos de gestão das escolas envolvidos, apresentar propostas de criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, incluindo postos do ensino básico mediatizado de uma área geográfica, de modo a cumprir-se o prazo previsto no n.º 3 do artigo 2.º do presente diploma.

**2** - No primeiro ano do seu funcionamento, a gestão dos agrupamentos previstos no número anterior é assegurada por uma comissão executiva instaladora, constituída nos termos do artigo 4.º do presente diploma.

**3** - Até à entrada em funções do órgão previsto no número anterior, a administração e gestão dos estabelecimentos é assegurada pelos respectivos órgãos em exercício.

**4** - As propostas a que se refere o n.º 1 integram o projecto de ordenamento anual da rede educativa, a apresentar pelo respectivo director regional de Educação para homologação do Ministro da Educação.

#### **Artigo 9.º** Áreas escolares e escolas básicas integradas

Para efeitos de aplicação do regime em anexo ao presente diploma, consideram-se agrupamentos de escolas:

a) As escolas básicas integradas que tenham resultado da associação de diversos estabelecimentos de educação e de ensino;

b) As áreas escolares criadas na sequência do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, até à sua reestruturação, de acordo com as normas referentes à organização da rede educativa.

#### **Artigo 10.º** Novas escolas

Aos estabelecimentos de ensino que entrem em funcionamento a partir do ano lectivo de 1998-1999 é aplicável o regime em vigor para as escolas em regime de instalação, cabendo à respectiva comissão instaladora proceder em conformidade com o disposto nos n.ºs 2 e 3 do artigo 5.º do presente diploma, no segundo ano do regime de instalação.

### **Artigo 11.º** Processo de instalação

Aos directores regionais de Educação cabe, em articulação com os órgãos de administração e gestão das escolas e com os delegados escolares em exercício, a adopção das providências necessárias à instalação dos órgãos previstos no presente diploma.

### **Artigo 12.º** Serviços de administração escolar

**1** - Até ao provimento dos lugares de chefe de serviços de administração escolar nos termos do estatuto do pessoal não docente, os directores regionais de educação poderão, com recurso à mobilidade prevista na lei geral, destacar para o exercício das respectivas funções chefes de serviços de administração escolar afectos a outras escolas ou designar, para o efeito, o oficial administrativo mais antigo e de categoria mais elevada, o qual exercerá o cargo em regime de substituição.

**2** - Os funcionários previstos no número anterior passarão a integrar o conselho administrativo, nos termos previstos no regime em anexo ao presente diploma.

### **Artigo 13.º** Regiões Autónomas

O presente diploma aplica-se às Regiões Autónomas, sem prejuízo das competências dos respectivos órgãos de governo próprios.

### **Artigo 14.º** Norma revogatória

Sem prejuízo da sua aplicação transitória nos termos dos artigos 2.º e seguintes do presente diploma, é revogada toda a legislação em contrário, designadamente o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

### **Artigo 15.º** Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 8 de Abril de 1998. *António Manuel de Oliveira Guterres, Fernando Teixeira dos Santos, Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho, João Cardona Gomes Cravinho, Eduardo Carrega Marçal Grilo.*

Promulgado em 23 de Abril de 1998.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 24 de Abril de 1998.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres.*

**anexo 2**

Educação, Integração, Cidadania: documento orientador das políticas para o ensino básico, Março de 1998

# EDUCAÇÃO, INTEGRAÇÃO, CIDADANIA

DOCUMENTO ORIENTADOR DAS POLÍTICAS

PARA O ENSINO BÁSICO

Março de 1998

---

## Índice

1. Introdução
2. Ensino básico: uma visão estratégica
3. Educação pré-escolar e 1º ciclo: a primeira prioridade
4. Currículo e avaliação
5. Autonomia, descentralização, territorialização
6. Valorizar os professores e demais profissionais da Educação
7. Educação de adultos - educar e formar ao longo da vida
8. Inovação: uma estratégia ao serviço da qualidade educativa e do combate à exclusão
9. Anexos

---

## 1. Introdução

O desenvolvimento das sociedades democráticas exige políticas educativas que contribuam para a valorização das pessoas, para a redução das desigualdades sociais e para o progresso humano.

Portugal acumulou grandes atrasos no domínio educativo, sendo ainda hoje o país europeu com os mais baixos níveis de instrução da população adulta, pelo que o Governo atribui uma grande prioridade à educação e à formação, com especial ênfase para a educação básica, pois «um bom começo vale para toda a vida».

Hoje, não é possível assegurar a democratização do acesso à educação sem, ao mesmo tempo,

construir a qualidade das aprendizagens. Para isso, é preciso considerarmos as pessoas concretas e não alunos ideais, centrarmo-nos nas escolas e não no abstracto "sistema educativo", investindo na mobilização das energias disponíveis e na diversidade e agindo com todos os parceiros, em projectos descentralizados e localmente relevantes.

Ao Estado cabe definir orientações e metas, regular acções, apoiar iniciativas e incentivar o profissionalismo, assegurando a luta contra as desigualdades e o cumprimento do papel social e cultural da educação, bem individual e colectivo, ao serviço de cada um, de todos e da sociedade.

A educação básica constitui um desafio a que todos os países desenvolvidos dão hoje maior atenção; por um lado, porque os estudos de literacia mostram que só uma formação inicial prolongada, sólida e consistente garante que, quaisquer que sejam os modos de vida, não há regressão nos saberes essenciais; por outro lado, porque a escolaridade básica constitui o começo de um processo de educação e formação ao longo da vida, imprescindível para responder aos novos desafios pessoais e sociais.

Seguindo o Programa do Governo, as grandes orientações para a educação básica podem ser sintetizadas do seguinte modo:

- **desenvolver a oferta da educação pré-escolar de qualidade**, como primeira etapa da educação básica;
- **enriquecer e consolidar a estrutura curricular do ensino básico, consagrando um currículo nuclear e articulado entre os três ciclos e conferindo espaços de autonomia pedagógica às escolas criando condições para a realização de uma escolaridade básica de sucesso para todos os alunos, com particular atenção ao 1º ciclo;**
- **melhorar o ambiente educativo das instituições escolares, promovendo, designadamente as condições humanas, físicas, pedagógicas e sociais de desenvolvimento das escolas de ensino básico, quer em termos de equipamentos e recursos, quer em termos de segurança e convivialidade.**

Para que sejam realmente significativas, as mudanças na educação básica têm que se operar segundo **perspectivas integradas e consistentes** que articulem as aprendizagens, o currículo e a avaliação, as práticas docentes e os modos de organização e funcionamento das escolas, entendidas como o centro da vida educativa. Considera-se, assim, essencial que **a organização do ensino básico consagre uma estrutura curricular integrada e sequencial, em que cada ciclo complete, reforce e desenvolva o anterior.**

Em educação, dado que se trabalha com pessoas, e com organizações, com as suas regras e rotinas, os seus hábitos, as suas opiniões e as suas competências, as verdadeiras mudanças só podem ser graduais, participadas, apoiadas e avaliadas. Melhorar a vida das escolas e as práticas educativas exige segurança, estabilidade, liderança e acompanhamento central e local.

Acresce que a política educativa tem que se coordenar com outras políticas sociais, nomeadamente na área do Trabalho, da Saúde, do Ambiente, da Ciência, da Cultura e da Administração Interna, por várias razões: pela premência da luta contra a exclusão escolar e social, pelas ligações entre educação-formação e trabalho, pelo carácter universal da escola básica e pelo seu papel inquestionável na formação dos cidadãos.

Os objectivos do ensino básico - **educar, integrar, formar para a cidadania** - são

simultaneamente simples de definir e muito difíceis de concretizar. Com efeito, a instrução e a educação são indissociáveis, pois as condições em que se processa a instrução são portadoras de valores e indutoras de comportamentos. Desde a educação pré-escolar, **não basta aprender, é necessário compreender e saber usar o que se aprende**, é preciso que cada criança desenvolva todas as suas capacidades e a sua personalidade, aprendendo regras de convivência social que reforcem a sua integração e a sua autonomia.

O rigor, a exigência, a solidariedade aprendem-se em cada instante, nas aulas e fora delas, no estudo e na aprendizagem da língua, da história, da matemática e das ciências, nos saberes e na sua avaliação, na organização da vida escolar, nos tempos livres, na presença ou na ausência das artes e do desporto, no convívio e nas regras que o orientam.

Assegurar a educação básica para todos significa prestar uma particular atenção aos **saberes essenciais**, evitando a dispersão provocada por programas muito extensos e, paradoxalmente, com importantes lacunas entre si. Assegurar a educação básica para todos significa também explicitar as dimensões cívicas de formação, para que a escola não se limite a reproduzir exemplos e contradições da vida social. Conseguir realizar estes objectivos na sociedade de informação e do conhecimento, numa escolaridade de nove anos, impõe políticas consistentes, desde a concepção do espaço escolar ao seu equipamento, passando pelos currículos e pela formação de professores, sem esquecer a importância da reorganização da rede escolar e de modos de gestão e de construção de autonomia capazes de adequar a escola à diversidade de situações geográficas e sócio-económicas.

Com efeito, a formação para a cidadania vive-se, experimenta-se, aprende-se em cada instante da vida escolar, sendo a **educação cívica** um dos eixos que dá sentido à integração e à utilização social dos saberes e do conhecimento.

Este documento, partindo da realidade, define as orientações do Governo e explicita compromissos e acções num campo em que se cruzam interesses, projectos e práticas diversas e, por vezes, antagónicas.

O Programa do Governo, o Pacto Educativo e o Acordo de Concertação Estratégica constituem três textos de referência.



## 2. Ensino básico: uma visão estratégica

O acesso à educação, o sucesso e a qualidade das aprendizagens nos primeiros anos de escola são condição do desenvolvimento cultural, social e económico das sociedades contemporâneas.

Sabendo-se que a "sociedade do conhecimento" requer o domínio de competências elementares que só uma escolaridade básica de sucesso pode assegurar, a situação portuguesa revela-se particularmente preocupante. O nosso sistema educativo é frágil. Nele persistem ainda preocupantes sinais de que não está a saber absorver uma larga percentagem de crianças e jovens provenientes de culturas não letradas, e também de que o nível médio das aprendizagens escolares está aquém das que encontramos na generalidade dos países desenvolvidos. No início do mandato deste Governo, em 1995, os maiores problemas eram os seguintes:

- debilidade da educação pré-escolar, quer quanto à taxa de cobertura,

quer quanto à qualidade e à assimetria geográfica da oferta;

- falta de apoio ao alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, tendo o 3º ciclo sérias dificuldades com a heterogeneidade dos alunos;

- deficiente articulação entre os três ciclos que compõem a escolaridade básica, nomeadamente quanto à organização pedagógica, aos currículos e à formação de professores, sendo o 1º ciclo o mais penalizado;

- sérios problemas no ordenamento da rede escolar, desequilibrada quanto à dimensão e lotação das escolas, com as maiores e mais pequenas escolas da Europa, destacando-se o isolamento da maioria das escolas do 1º ciclo e a carência de equipamentos adequados à prática desportiva;

- elevadas taxas de insucesso escolar e de abandono no segundo e no terceiro ciclos, com a conseqüente exclusão escolar e social;

- demasiada uniformização da acção pedagógica e empobrecimento dos conteúdos e metodologias dominantes;

- baixos níveis de aprendizagem das crianças com 9 e 13 anos em domínios como a expressão escrita e a compreensão da língua materna, a matemática e as ciências, revelados pelas avaliações externas realizadas (quer nacionais, quer internacionais);

- um grande número de jovens em transição para a vida activa com muito fracos níveis de instrução e a quem não foram dadas oportunidades de formação profissional inicial;

- ausência de uma política de inovação de apoio e valorização das **boas práticas** das escolas, ignorando as bolsas de riqueza pedagógica, fruto do trabalho docente;

- centralização da gestão educativa, comprometendo a construção da autonomia das escolas;

- excessiva \_ mobilidade do corpo docente, dificultando o desenvolvimento de projectos educativos localmente relevantes;

- oferta de ensino recorrente nocturno não adaptado aos públicos cada vez mais jovens que o procuram, com fraca eficácia face aos custos elevadíssimos;

- inexistência de uma política coerente de Educação de Adultos quer no que respeita à escolarização, quer no domínio da formação;

- défice de reconhecimento social da escola como um bem individual e colectivo, a que não será alheia a ausência de participação dos parceiros na vida escolar.

De acordo com este diagnóstico, importa sublinhar que o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos veio trazer novos desafios, nomeadamente o combate aos factores de desigualdade na escolaridade básica, inseparável da construção da qualidade de um trabalho sustentado visando a elevação da qualidade da oferta educativa.

A escola não pode por si só construir mais igualdade mas pode e deve, no seu espaço próprio, assegurar a todos o sucesso das aprendizagens. Prevenir a exclusão e adequar a escola à diversidade social apresenta-se como um compromisso de todas as sociedades democráticas.

A atestar as dificuldades do ensino básico, importa sublinhar que, em 1992/93, a taxa de abandono das crianças entre os 10 e os 14 anos se situava nos 12% e que nos 2º e 3º ciclos só, respectivamente, 72% e 64% dos alunos se encontravam na idade normal de frequência. Ao mesmo tempo, apenas transitavam de ano com sucesso a todas as disciplinas 64% dos alunos do 2º ciclo e 48% do 3º ciclo.

Por outro lado, a extraordinária dispersão da rede, reveladora da concomitante dificuldade de articulação vertical entre ciclos, era evidenciada pelo facto de quase 70% das escolas do 1º ciclo terem apenas uma ou duas salas de aulas.

Finalmente, a estabilidade dos docentes era também diminuta: 47% dos professores do 1º ciclo permaneciam na mesma escola dois anos ou menos, o mesmo acontecendo com 46% dos professores do 2º ciclo.

Uma visão estratégica para o ensino básico não dispensa, por tudo isto, um sério investimento na **universalização da educação pré-escolar**, uma clara aposta na **diversificação de respostas educativas e na flexibilização curricular**, em todos os ciclos do ensino básico, e o **reforço da continuidade entre ciclos e níveis de ensino**, tendo sempre por referência princípios comuns de organização e avaliação que assegurem a equidade na distribuição dos saberes e dos recursos pedagógicos.

Assim, as nossas orientações para o ensino básico são as seguintes:

2.1. **assegurar uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida**, o que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como se processam;

2.2. **fazer da educação pré-escolar a 1ª etapa da educação básica, comum a todas as crianças, meio de socialização com os códigos de relação e as regras da vida comunitária e assegurar a sua articulação com o 1º ciclo do ensino básico;**

2.3. **assegurar um apoio intensivo ao 1º ciclo**, quer quanto ao equipamento das escolas, quer quanto ao enriquecimento da oferta pedagógica e da formação dos docentes;

2.4. **reforçar a continuidade entre os três ciclos de ensino, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens;**

2.5. **consolidar e estabilizar um currículo nacional comum**, promovendo e apoiando a gestão curricular flexível e assegurando, em todos os ciclos, que as actividades de instrução e de educação para a cidadania se combinem de modo consistente e permanente;

2.6. promover a **qualidade educativa**, através de um decidido reforço do trabalho no âmbito do **desenvolvimento curricular** e das **práticas pedagógicas**, com reforço das metodologias activas de ensino e de formação dos professores, procurando, por esta via, assegurar melhores aprendizagens para todos;

2.7. **avaliar e desenvolver as experiências de adaptação curricular**, quer as que visam primordialmente prevenir a exclusão e o abandono, quer as que, para além deste objectivo, pretendem estabelecer um *interface* eficaz com o mundo do trabalho, quer, ainda, as que visam assegurar uma educação intercultural;

2.8. Estimular a **universalização das actividades de orientação escolar e vocacional** no 3º ciclo;

2.9. Assegurar, em todos os ciclos, que as **actividades de instrução e de educação para a cidadania** se combinem de modo consistente e permanente;

2.10. desenvolver a **organização dos apoios educativos** às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais, no sentido de assegurar a sua plena integração na vida escolar;

2.11. promover a **autonomia e desenvolver novas formas de administração e gestão das escolas** que conduzam, por um lado, ao agrupamento dos estabelecimentos de ensino com base em critérios de contiguidade territorial e sequencialidade curricular e, por outro, ao desenvolvimento de uma cultura profissional assente no mútuo conhecimento e na cooperação, de modo a consolidar e racionalizar a rede escolar;

2.12. **incentivar novas formas de parceria educativa com os pais e as comunidades educativas**, quer através da sua efectiva participação e corresponsabilização na administração das escolas, quer através de formas de voluntariado sócio-educativo;

2.13. desenvolver a **educação e formação de adultos**, apostando decididamente na sua organização local, na diversificação das parcerias educativas e na mobilização de meios de ensino a distância;

2.14. apoiar a **inovação e a investigação**, mediante programas de incentivos destinados às escolas e a unidades de investigação do ensino superior, procurando valorizar as boas práticas e estabelecer redes de permuta que potenciem a capacidade de resposta a novos desafios educativos;

2.15. **promover a melhoria e rentabilização das infraestruturas das escolas**, nomeadamente no que respeita a **laboratórios, centros de documentação, recursos informáticos, cantinas e equipamentos para a prática desportiva** de modo a assegurar uma melhor educação científica, humanística e estética das crianças e jovens;

2.16. **reforçar a cooperação com as autarquias**, reconhecendo o papel determinante que lhes está reservado no trabalho de reorganização da educação de base de todos os cidadãos, quer através do apoio directo às escolas, no quadro das suas competências, quer na contratualização e definição de políticas locais e regionais de divulgação, promoção e preservação do património cultural e dos valores da cidadania activa;

2.17. **criar um sistema de avaliação externa das aprendizagens escolares no final de cada ciclo** - que permita um diagnóstico regular dos resultados das escolas e favoreça o desenvolvimento de uma cultura de avaliação - e **assegurar uma crescente visibilidade do desempenho do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos**, introduzindo, nuns casos, e melhorando, noutros, instrumentos e mecanismos de avaliação e diferenciação, **tendo sempre por referência a qualidade e como objectivo último uma distribuição equitativa de meios e recursos.**

No quadro das políticas para o ensino básico, é importante referir a criação de escolas portuguesas, os cursos de língua e cultura portuguesa bem como o ensino do português como língua estrangeira, que constituem um compromisso de qualidade educativa nos **países lusófonos e junto das nossas comunidades emigrantes.**

A escola básica para todos e para cada um constitui, pois, um compromisso da sociedade, sem o qual não pode haver democracia e desenvolvimento social e económico com a dimensão humana e cívica que assegura que «as pessoas estão primeiro».



### **3. Educação pré-escolar e 1º ciclo: a primeira prioridade**

A educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica assumem particular importância num país em que um constante e significativo crescimento das populações escolares desde meados da década 60, não tem ainda correspondência em reais qualificações da população adulta.

Tal só se pode explicar por uma muito desigual "distribuição do saber" atestada pelas elevadas taxas de repetência e abandono e por uma muito lenta aproximação a uma escolaridade básica que, sendo hoje de 9 anos, em pouco ultrapassa o que há já 20 anos se considerava ser o mínimo imprescindível para, por um lado, realizar as aprendizagens escolares de base e, por outro, inibir a sua regressão.

Nunca é de mais lembrar que o quadro social em que a escola exerce a sua função está ainda fortemente marcado por um nível médio de instrução da população adulta inferior àquele que foi atingido, nalguns casos há várias décadas, na generalidade dos países da União Europeia e da

OCDE. Esta situação exige políticas deliberadas de luta contra a exclusão escolar e de valorização da educação básica.

Em 1992/93, a taxa de cobertura da educação pré-escolar - universalmente reconhecida como um poderoso elemento de democratização no acesso e sucesso na escolaridade básica - para o grupo etário correspondente (3-5 anos) situava-se nos 55%, ou seja, contemplava apenas uma em cada duas crianças. Dados de 95, constantes do último relatório da OCDE, confirmam estes valores.

No 1º ciclo, era central o problema do **atraso escolar**, evidenciado pelo facto de, respectivamente, 27% e 5% dos alunos de 10-11 e 12-14 anos ainda frequentarem este ciclo.

Englobando os quatro primeiros anos de "escola primária", o 1º ciclo nunca foi verdadeiramente associado às mudanças estruturais decorrentes do gradual alargamento da escolaridade obrigatória e foi-se agravando o seu esquecimento e isolamento.

### **3.1. Democratizar, universalizar e garantir o primado da função educativa na educação pré-escolar**

Que significa, então, no contexto português, fazer da educação pré-escolar e do 1º ciclo a prioridade das prioridades?

A educação pré-escolar, como primeira etapa da educação básica, visa apoiar as famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhes oportunidades de autonomia e socialização, e preparando-a para uma escolaridade bem sucedida.

A educação pré-escolar constitui, assim, factor decisivo de desenvolvimento da sociedade portuguesa, também na medida em que dela depende em grande parte o sucesso da escolarização. Mas, para isso é, por outro lado, necessário garantir a dimensão educativa da acção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e não a simples função de guarda das crianças.

Neste quadro, é imprescindível articular a educação pré-escolar com o 1º ciclo e assegurar uma real melhoria das condições de efectiva aprendizagem neste ciclo. O Governo assume o compromisso de, progressivamente, **generalizar a oferta de uma educação pré-escolar** que dê resposta às necessidades das crianças e das famílias, numa tripla perspectiva:

- a) definindo padrões de **qualidade educativa**, através do desenvolvimento de **linhas de orientação curricular**;
- b) **assegurando a tutela pedagógica do Ministério da Educação** sobre os estabelecimentos que integram a rede nacional de educação pré-escolar, independentemente da respectiva titularidade;
- c) **promovendo o alargamento**, até ao ano lectivo 2000/2001, da **rede nacional de educação pré-escolar** - pública, privada e privada solidária - até à plena cobertura do território e da população 3-5 anos, combinando as dimensões educativa e social deste nível de educação.

### **3.2. Integrar plenamente o 1º ciclo no ensino básico**

No 1º ciclo, a principal tarefa consiste em romper o isolamento das escolas e promover a qualidade das aprendizagens.

A dispersão da rede escolar, a dificuldade na fixação de professores em regiões periféricas ou socialmente desfavorecidas, a pobreza de muitas escolas, o carácter incipiente dos projectos de inovação pedagógica - largamente explicáveis pelas condições de isolamento social decorrentes da configuração da rede-, revelam que o 1º ciclo não atinge, em muitos casos, o objectivo de assegurar a todas as crianças as aprendizagens de que depende largamente o sucesso nos percursos escolares ulteriores.

**Desde 1995, a prioridade concedida à educação básica integrou o 1º ciclo nas medidas estruturais de política educativa:** a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária integrou escolas do 1º ciclo; a criação de escolas básicas integradas contemplou o 1º ciclo; o novo regime de autonomia das escolas engloba o 1º ciclo, bem como a educação pré-escolar; o nível de licenciatura na formação inicial de professores ficou assegurado em recente revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No entanto, a realidade mostra que a situação que se vive neste grau de ensino exige uma **intervenção intensiva e deliberada**. Tal intervenção visa criar as condições e os mecanismos que possibilitem ultrapassar os actuais bloqueios no 1º ciclo e assegurar o seu papel determinante na qualidade educativa da escolaridade básica.

Assim, desenvolver-se-á um Programa específico, com fortes recursos da Administração Central, e parcerias com a Administração Local, que assegure a coordenação e desenvolvimento de intervenções centradas no 1º ciclo, com os seguintes objectivos:

- assegurar apoios adequados em **todos** os domínios da vida escolar na perspectiva do desenvolvimento de uma escola a "tempo inteiro", designadamente através de medidas de complemento do horário lectivo;
- promover a melhoria das aprendizagens nos domínios da língua portuguesa e da matemática tendo, designadamente, uma especial intervenção no âmbito da formação inicial e contínua dos professores em articulação com as respectivas instituições de formação;
- desenvolver a educação artística e a experimentação científica nas escolas, estimulando o desenvolvimento de projectos específicos e a articulação com recursos locais adequados como, por exemplo, bandas e agremiações musicais, museus e centros de investigação;
- produzir materiais pedagógicos de qualidade, nomeadamente livros e outras publicações;
- mobilizar os parceiros locais, nomeadamente as autarquias, para o investimento no 1º ciclo (edifícios e equipamentos e acção social escolar);
- apoiar e divulgar as "boas práticas" e iniciativas locais, reorientando o PEPT- Programa de Educação para Todos- para um particular acompanhamento do 1º ciclo;

educativos de qualidade;

- desenvolver parcerias com instituições de ensino superior que assegurem rectanguardas de apoio, formação e investigação junto das escolas do 1º ciclo.

Com efeito, o 1º ciclo precisa de desenvolver a sua acção em melhores condições materiais e pedagógicas pelo que, envolvendo todos os parceiros, o Governo assume a responsabilidade de desenvolver este Programa enquanto instrumento de apoio à urgente valorização do 1º ciclo da escolaridade básica.

### Principais medidas e acções:

- *Aprovação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro.*
- *Aprovação do diploma legal de desenvolvimento da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho.*
- *Alargamento da rede pública de estabelecimentos de educação pré-escolar, nos anos lectivos de 1996/1997 e 1997/1998, com criação de cerca de 1.500 novos lugares de educadores de infância.*
- *Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto.*
- *Celebração de protocolos sobre o desenvolvimento da rede nacional de educação pré-escolar com a Associação Nacional de Municípios Portugueses e com as Uniões das Instituições Particulares de Solidariedade Social, das Misericórdias Portuguesas e das Mutualidades Portuguesas.*
- *Aprovação de um conjunto de diplomas legais que asseguram o apoio ao funcionamento dos estabelecimentos e ao desenvolvimento da rede nacional de Educação Pré-Escolar, nomeadamente, na área dos equipamentos didáctico-pedagógicos (Despacho nº 4734/97, de 26 de Julho e Despachos Conjuntos ME/MSSS nº 258/97, de 21 de Agosto e nº 268/97, de 25 de Agosto), de prolongamento de horários (Portaria Conjunta ME/MSSS nº 583/97, de 1 de Agosto), de concursos para infraestruturas (Despacho Conjunto MF/ME/MSSS nº 291/97, de 4 de Setembro) e de participações familiares (Despacho Conjunto ME/MSSS nº 300/97, de 9 de Setembro).*
- *Consagração do nível de licenciatura para a formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo, no âmbito da lei de alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 115/97, de 19 de Setembro.*
- *Integração dos estabelecimentos de educação pré-escolar e das escolas do 1º ciclo no regime de autonomia, administração e gestão para todo o ensino básico e secundário (cf. Capítulo 5).*
- *Desenvolvimento de um programa de formação contínua nas áreas da língua materna e da matemática para cerca de 5.000 professores do 1º ciclo, 1997.*
- *Incentivos à fixação de professores do 1º ciclo em escolas isoladas - regulamentação do artigo 63, do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, com a redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro.*
- *Alargamento do Desporto Escolar ao 1º ciclo com apoio em equipamento e em actividades, envolvendo cerca de 1.200 escolas.*
- *Iniciativas envolvendo o 1º ciclo na área do currículo, quer através da reflexão curricular participada (cf. Capítulo 4), quer através de iniciativas regionais e locais, como é o caso da oferta de educação musical em todas as escolas do 1º ciclo do Algarve, em articulação com a Secretaria de Estado da Cultura e com as autarquias locais.*
- *Iniciativas envolvendo o 1º ciclo na luta contra a exclusão, com particular destaque para as associações de escolas integradas no Território Educativo de Intervenção Prioritária.*

(cf. Capítulo 8), bem como no desenvolvimento de projectos-piloto em várias regiões do país.

- *Elaboração de um Programa centrado no 1º ciclo assegurando apoios selectivos -por um lado, às escolas mais carenciadas, por outro às "boas práticas"-, criando rectaguardas técnico-pedagógicas para desenvolvimento de novas realidades de organização e de gestão e promovendo, finalmente, com os parceiros locais, de modo sistemático e progressivo, a qualidade material e pedagógica das escolas do 1º ciclo - Programa Alpha, em fase de lançamento.*



#### 4. Currículo e avaliação

Na perspectiva da definição de orientações para a educação básica, importa salientar o carácter absolutamente central do **currículo**.

A situação actual pode descrever-se, globalmente, do seguinte modo:

- **desenvolvimento de uma reforma curricular** (Decreto-Lei 286/89) centrada nos **programas**, sem assegurar a coerência do currículo nos três ciclos, nem a desejável articulação com o ensino secundário e sem salvaguardar modos consistentes de avaliação;
- **excessiva extensão dos programas** não correspondendo a reais aprendizagens;
- **demasiada carga horária lectiva semanal** dos alunos, quando considerada a situação da maioria dos países da União Europeia, a par da não explicitação de padrões de exigência - muitas horas de aulas sem que os alunos aprendam a estudar, a organizar o conhecimento, a articular saberes.

##### 4.1. Um currículo nacional

No quadro da construção de um currículo nacional para a educação básica, considera-se prioritária a **definição de competências e de aprendizagens nucleares** no final do ensino básico e no final de cada ciclo, enquanto instrumento essencial para a conquista de **referenciais nacionais de exigência e de qualidade**.

Por outro lado, é fundamental que sejam equacionados os parâmetros da **organização do tempo escolar**, não apenas do ponto de vista da quantificação das cargas horárias mas, acima de tudo, no que diz respeito à natureza e organização das actividades que o estruturam, contemplando expressamente, no 3º ciclo, as actividades de informação e de orientação escolar e vocacional, sem esquecer as actividades de estudo acompanhado e a educação cívica. A par da definição desses parâmetros, torna-se imperioso que sejam as escolas a gerir os modos de organização do tempo educativo da forma que considerem mais adequada.

A reorganização do currículo da educação básica terá como pedra-de-toque o **reforço da coerência entre os três ciclos de escolaridade**, e destes com o ensino secundário, **consagrando uma estrutura curricular sequencial**.

anterior.

Em conformidade, revela-se indiscutível a necessidade de proceder ao **reordenamento da rede escolar** e de propor novas formas de **organização curricular** e de **docência** diferentes das até hoje prevalentes, **esbatendo a compartimentação horizontal de estabelecimentos de ensino e de grupos de docência** e promovendo quer a elevação consistente das qualificações dos docentes, quer a partilha de recursos pedagógicos e de apoio social aos alunos.

As funções da escola básica, como garante de mais aprendizagens para todos, não podem traduzir-se na mera adição de **disciplinas**, devendo antes **assegurar-se a formação integral das crianças e dos jovens**. A escola básica deve, assim, assumir-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania, integrando na sua oferta curricular actividades culturais e desportivas, de animação social e comunitária e de apoio ao estudo.

Assim, a organização curricular deve obedecer a **princípios** que garantam uma efectiva congruência no percurso da escolaridade básica, clarificando as aprendizagens essenciais em cada ciclo, através das seguintes orientações:

- 1) **desenvolvimento de um eixo curricular comum** que valorize as aquisições fundamentais, integrando adequadamente as componentes disciplinares com as componentes extra e transdisciplinares;
- 2) **valorização do trabalho de projecto**, quer no que diz respeito à **educação tecnológica**, quer quanto à **educação cívica**, com consagração de tempos curriculares no horário semanal dos alunos;
- 3) **redução e racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos**, com reforço do desenvolvimento de actividades desportivas, culturais e de estudo;
- 4) **flexibilização curricular e da organização pedagógica** no sentido da adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, da promoção de um ensino de melhor qualidade para todos;
- 5) **reforço da autonomia das escolas** na elaboração, gestão e avaliação de componentes regionais e locais do currículo.

#### 4.2. Articular os currículos e assegurar a aquisição de competências

A educação básica deve basear-se num currículo nacional que aponte expressamente as **competências** fundamentais dos alunos, tendo por suporte os programas.

Ao mesmo tempo, a especificidade dos contextos regionais e locais aconselha a introdução de **variantes curriculares específicas**, consagradas nos projectos educativos das escolas e sempre explicitamente alinhadas pelos grandes objectivos que dão corpo ao currículo nacional.

Também no âmbito da autonomia, e com base num diagnóstico de situação, as escolas deverão promover as respostas institucionais e curriculares e os apoios educativos que possam dar resposta a todas as crianças e a todos os jovens, procurando evitar a exclusão e o abandono e assegurando

aprendizagens e a transição para a vida activa de todos os que não continuem de imediato o seu percurso escolar.

Convém sublinhar, neste quadro, a **importância do 1º ciclo na aquisição de conhecimentos estruturantes e de hábitos de estudo e de trabalho**, bem como o enriquecimento resultante da educação pré-escolar para todas as crianças.

Entende-se que a prevenção do insucesso e do abandono não se faz predominantemente nos últimos anos da educação básica, período em que o insucesso acumulado se transforma em exclusão efectiva, mas depende sobretudo do reforço da educação, da diversificação de estratégias e de um apoio público continuado às crianças e respectivas famílias.

O **ordenamento curricular nacional nos três ciclos da educação básica** deve apontar expressamente para a **aquisição de conhecimentos e competências que façam de cada jovem um cidadão autónomo, capaz de se adaptar e intervir eficazmente nos mais diversos contextos sociais**. Por outro lado, a estrutura curricular da educação básica deve permitir, a todos os que obtêm o diploma do 9º ano, o prosseguimento de uma educação secundária coerente com as aprendizagens anteriormente realizadas, ou o recomeço, em momento posterior, do seu percurso de formação, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida.

#### 4.3. Avaliar as aprendizagens, regular o sistema

A avaliação faz parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na sua organização e regulação. **A qualidade, o rigor e a pertinência da avaliação** determinam largamente a capacidade dos diferentes intervenientes no processo educativo para adoptar as medidas mais adequadas no sentido de melhorar os desempenhos dos indivíduos, das escolas e do sistema.

Nesta perspectiva, defende-se a articulação coerente da nova configuração do currículo com o **sistema de avaliação**, devendo este permitir ajuizar da progressão de cada **aluno**, face às metas estabelecidas, e da eficácia do **sistema educativo**, face às suas responsabilidades sociais.

No caso da escolaridade básica obrigatória, considera-se fundamental que a avaliação possa constituir um **elemento regulador das aprendizagens**, de modo a que a transição entre ciclos e a obtenção de um **diploma do ensino básico** corresponda a reais saberes e competências.

A avaliação deverá, por isso, conjugar as modalidades de avaliação interna com **dispositivos de avaliação externa**, designadamente através de testes de aferição de âmbito nacional, elaborados pelo Gabinete de Avaliação Educacional, no final dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade.

Tais dispositivos, **associados às práticas e aos instrumentos de avaliação concebidos pelos professores e pelas escolas**, visam permitir o controlo regular dos níveis de desempenho das diferentes populações escolares e avaliar a eficácia do sistema educativo, promovendo-se a devolução dos resultados de avaliação externa às escolas, para efeitos de suporte à decisão, nomeadamente em matéria de orientação das práticas pedagógicas e de planificação de actividades de formação contínua, no quadro dos respectivos projectos educativos.

**Principais medidas e acções:**

- *Desenvolvimento, a partir do início do ano lectivo 1996/1997, de um processo de revisão curricular participada, visando identificar os conteúdos e competências essenciais dos currículos do ensino básico, por forma a assegurar a gradual adequação dos planos de estudo, cargas horárias e ofertas alternativas, envolvendo todas as escolas do ensino básico.*
- *Aprovação de medidas de incentivo, apoio e acompanhamento ao desenvolvimento pelas escolas de modalidades de gestão flexível do currículo - Despacho n° 4848/97, de 30 de Julho.*
- *Aprovação de medidas de combate à exclusão, visando a promoção das aprendizagens e o sucesso de uma escolaridade para todos os alunos, designadamente através da definição do enquadramento legal para os Currículos Alternativos que, sem prejuízo da consideração de um núcleo disciplinar essencial, visam o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas - Despacho n° 22/SEEI/96, de 19 de Junho.*
- *Aprovação de um novo enquadramento legal para os apoios educativos, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos - Despacho Conjunto n° 105/97, de 30 de Maio.*
- *Criação dos cursos de educação e formação destinados a jovens que, tendo ou não concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam ingressar na vida activa - Despacho conjunto ME/MQE n° 123/97, de 7 de Julho.*
- *Reajustamento do regime de avaliação dos alunos do ensino básico, nomeadamente no que respeita à avaliação sumativa interna e externa - Despachos n° 11/SEEI/96, de 1 de Abril, n° 13/SEEI/96, de 11 de Abril, e n° 36-A/SEEI/96, de 5 de Setembro.*
- *Aprovação de medidas no âmbito da avaliação dos alunos, transferindo para o Gabinete de Avaliação Educacional as actuais competências do Instituto de Inovação Educacional, designadamente quanto à elaboração de testes nacionais de aferição para os alunos que completem o 4º, o 6º e o 9º anos de escolaridade.*
- *Definição do regime de concessão de equivalência ou reconhecimento de habilitações, estudos e diplomas de sistemas educativos estrangeiros a habilitações, estudos e diplomas portugueses nos níveis dos ensinos básico e secundário - Decreto-Lei n° 219/97, de 20 de Agosto.*
- *Definição do regime aplicável à organização do 3º ciclo do ensino básico recorrente, em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, visando a melhoria e diversificação das ofertas educativas - Despacho n° 15/SEEI/96, de 8 de Abril.*
- *Definição do regime aplicável ao enquadramento curricular da disciplina de Espanhol nos ensinos básico e secundário - Despachos n° 34/SEEI/96, de 28 de Junho, e n° 757/97, de 30 de Abril.*
- *Alargamento da rede de Serviços de Psicologia e Orientação - iniciado em 1996/1997. O alargamento faseado tem agora também por suporte a definição legal da carreira de psicólogo - Decreto-Lei n° 300/97, de 31 de Outubro.*
- *Criação do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar - Decreto-Lei n° 165/96, de 5 de Setembro.*
- *Criação de clubes de desporto escolar (acções em desenvolvimento desde a criação do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar em 1996, cuja concretização plena se verificará em 1997/98).*



## 5. Autonomia, descentralização, territorialização

objectivo central do Governo.

Este novo entendimento da escola como **lugar nuclear do processo educativo** e a consequente valorização da respectiva autonomia pedagógica e administrativa requerem a construção da **confiança social** numa **Escola exigente**, o que depende de um claro envolvimento e responsabilização dos diferentes agentes sociais.

Até hoje, os modelos dominantes de administração e gestão das escolas e do sistema não contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura de administração aberta ao reconhecimento do primado dos estabelecimentos de ensino no esforço de instrução e de educação.

Sem real autonomia nem meios que permitam a adopção de modelos organizativos adequados às características dos contextos em que se encontram inseridas, as escolas não estarão em condições de promover formas de trabalho pedagógico orientadas para o reforço da participação da comunidade e para a responsabilização de todos os intervenientes pelos resultados obtidos.

**Participação, responsabilidade profissional e avaliação regular dos processos e resultados** apresentam-se, portanto, como condição de renovação das práticas de administração e gestão, tornada tanto mais urgente quanto a sua concretização está intimamente ligada à reorientação dos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação no sentido do apoio à acção pedagógica das escolas.

### 5.1. Princípios orientadores

Procurando dar expressão ao objectivo de ver reconhecido o papel central das escolas no sistema, os grandes princípios por que se pauta a acção do Ministério da Educação, no que respeita às competências próprias dos serviços centrais, são os seguintes:

1) **autonomia** - enquanto dimensão fundamental da organização territorial e da dimensão local das políticas educativas, a autonomia é indissociável da responsabilização das escolas e restantes organismos da administração educativa, implicando a redução da ambiguidade na delimitação de competências e um efectivo acréscimo da capacidade para executar e fazer executar os planos e projectos concebidos no exercício daquelas competências;

2) **diversificação** - a regulação normativa não se deve confundir com a uniformização central dos procedimentos e das práticas, a não ser quando esteja em causa a garantia das condições de equidade no tratamento dos públicos e dos agentes educativos, respeitando-se, em todas as circunstâncias, a especificidade dos contextos;

3) **abertura institucional** - as escolas devem poder aprofundar o seu relacionamento com outras instituições, abrir-se à participação dos diferentes agentes sociais, culturais e económicos e promover formas de mobilidade e parcerias educativas que contribuam para o reforço de dinâmicas de inovação.

O reforço de uma **cultura de administração responsável**, assente nos princípios enunciados, só encontra expressão efectiva no quadro da redefinição das competências específicas dos serviços centrais e regionais e, bem assim, **num processo de desburocratização que respeite os direitos dos cidadãos e estimule a participação, eliminando mediações desnecessárias e garantindo uma articulação descentralizada com o poder local.**

## **5.2. Construir a autonomia**

Um novo quadro conceptual, em que a escola se assume como centro do processo educativo, pressupõe a criação de condições susceptíveis de respeitar a especificidade de cada estabelecimento e de cada território educativo e servir a sua **competência mobilizadora de toda a comunidade envolvente na concretização de um projecto educativo próprio.**

**Encontrar as estruturas internas mais adequadas à concretização daquele projecto, em cada escola, é tarefa que a administração entende, no contexto actual de descentralização de competências, ser competência da própria escola, no desenvolvimento dos princípios da responsabilização e da livre adesão das escolas e de outras instituições educativas a dispositivos de contratualização da autonomia.**

A autonomia da escola surge, assim, como "um valor intrínseco à sua organização" e como um "meio desta realizar em melhores condições as suas finalidades" em benefício das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento local. Trata-se, no entanto, de um processo complexo, composto por etapas sucessivas que não será possível materializar com sucesso sem a iniciativa da própria escola, dos seus profissionais e da comunidade em que se encontra inserida.

A autonomia das escolas deve ser entendida como capacidade para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e de organização, no quadro do projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão atribuídos, visando proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem relevantes. À tradicional resignação e rigidez administrativa perante a escassez de recursos há que contrapor, com clareza:

1) **condições básicas de apetrechamento de novas escolas** em equipamento informático, laboratorial, bibliográfico, documental e desportivo que permita o cumprimento dos objectivos de aprendizagem consagrados no currículo;

2) o **apetrechamento das escolas em funcionamento**, considerando as áreas deficitárias, mediante análise e propostas devidamente fundamentadas das próprias escolas;

3) o **desenvolvimento de estratégias de rentabilização dos recursos** que, sem dispêndio financeiro adicional, permitam o seu pleno usufruto, nomeadamente através de mecanismos de contratualização e parcerias com autarquias, estabelecimentos de ensino superior, centros de formação, centros de emprego e estabelecimentos privados.

### 5.3. Auto e hetero-avaliação das escolas

A avaliação das escolas constitui um tópico ainda pouco explorado no nosso sistema educativo. O desenvolvimento da investigação internacional no domínio da monitorização do desempenho das escolas revela que é possível **combinar o trabalho de auto e hetero-avaliação com as funções de planeamento global, desenvolvimento curricular e formação dos vários grupos profissionais, funções que deverão, cada vez mais, desenvolver-se na escola e a partir dela.**

Torna-se, assim, possível desenvolver sistemas de monitorização do desempenho que preservem conceptualmente a unidade e multiplicidade das interacções no seio de cada escola, abrindo o **caminho para a sua observação no sentido de favorecer a mudança.**

Até hoje, só marginalmente e no âmbito do **Programa Educação para Todos - PEPT 2000**, se constituiu um dispositivo de monitorização de algumas escolas, que estas desenvolvem como parte integrante da sua participação no Programa.

Sabendo-se que as escolas são diferentes entre si e que **podem fazer a diferença**, importa desenvolver e sustentar **um dispositivo de observação que permita confrontar os resultados escolares com as variáveis de contexto, de recursos e de funcionamento e assim determinar o "valor acrescentado" de cada instituição escolar na produção daqueles resultados.**

### 5.4. Centrar a vida educativa nas escolas, promover a territorialização

O novo entendimento da escola como **lugar nuclear do processo educativo** e a conseqüente valorização da respectiva autonomia pedagógica e administrativa tornam não só inevitável como imprescindível **conceber a escola não apenas como o lugar de desenvolvimento das funções de instrução, mas também, como espaço privilegiado para o desenvolvimento da função educativa em geral**, o local que, em parceria e articulação sistemática com outras instituições da comunidade, se torna **espaço de referência da vida educativa.**

5.4.1. **Desenvolver Acção Social Escolar.** A acção social escolar desempenha um papel fundamental na concretização da igualdade de oportunidades no acesso à escola e na realização das aprendizagens. Através de modalidades diferenciadas de apoio ao percurso escolar das crianças e jovens, a política de apoio sócio-educativo privilegia a ligação entre a escola, a autarquia e a família, constituindo um dos domínios onde a flexibilidade das respostas procura ir ao encontro das necessidades concretas das comunidades. A progressiva descentralização operada, confere às autarquias um amplo campo de competências que estão a ser aprofundadas, numa articulação, cada vez mais estreita, com as escolas, considerando os seguintes objectivos:

1) prevenção de potenciais factores de exclusão, adequando a rede de transportes escolares e os seus horários e contribuindo para uma aproximação entre a casa e a escola e para a melhoria dos ritmos de vida dos alunos - cabendo aos Conselhos Locais de Educação um papel essencial nesta articulação;

2) garantia da gratuidade na frequência da escolaridade obrigatória, designadamente quanto a livros e material escolar, bem como quanto a ajudas técnicas a alunos com necessidades educativas especiais - o que deverá obedecer a um planeamento gradual mas claramente assumido;

3) generalização dos programas de alimentação escolar, visando orientar e desenvolver hábitos alimentares adequados e assegurar uma alimentação equilibrada a todos os alunos, designadamente através da reformulação do processo de distribuição do leite escolar e do acesso a refeitórios por parte das crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico;

4) consciencialização das expectativas de alongamento da escolaridade e das novas necessidades de formação, impedindo que obstáculos geográficos ou de mentalidade comprometam o prosseguimento de estudos ou a formação desejada pelos jovens.

**5.4.2. Reordenar e consolidar a rede escolar.** O parque escolar do ensino básico caracteriza-se ainda por grandes assimetrias. Antes de mais, existe uma rede de escolas do 1º ciclo dispersa, cuja implantação infra-concelhia apresenta situações de grande isolamento em razão de alterações demográficas ocorridas - havendo um número muito significativo de escolas com menos de vinte alunos, a exigir um esforço planeado de ordenamento e de agrupamento de escolas. Na última década assistiu-se, por outro lado, à criação de centenas de escolas dos 2º e 3º ciclos, localizadas nas sedes dos concelhos ou em pólos urbanos de maior densidade populacional, em virtude da necessidade de contrariar a sobrelotação e de garantir o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, as quais, a partir do ano de 1997-98, passaram a ser originalmente apetrechadas com equipamento coberto para a prática da educação física e do desporto.

A preocupação de adequar a tipologia das escolas à actual organização do ensino básico, procurando instituir relações de maior proximidade territorial e continuidade nos três ciclos, constitui um objectivo estratégico da maior importância para o desenvolvimento deste nível de ensino.

Deste modo, o investimento em infra-estruturas obedecerá às seguintes orientações estratégicas:

1) articulação entre o Ministério da Educação e as Câmaras Municipais no sentido de dotar todos os concelhos de **cartas escolares**, instrumento fundamental de definição de prioridades e de aproveitamento de recursos disponíveis;

2) incentivo à participação das autarquias e dos parceiros locais, designadamente através dos Conselhos Locais de Educação, no reordenamento da rede escolar e na criação de agrupamentos de escolas;

3) apoio do Ministério da Educação, em especial técnico, à modernização pedagógica e educativa das escolas do 1º ciclo;

4) manutenção e desenvolvimento dos apoios do Ministério da Educação relativamente à preservação e salvaguarda do património escolar do 1º ciclo e à valorização estética das escolas básicas;

5) realização sistemática de investimentos na criação, substituição, ampliação e conservação de escolas básicas, dos 2º e 3º ciclos, considerando as necessidades territoriais, a complementaridade e a continuidade entre ciclos, no sentido de alcançar o objectivo de escolas de turno único e de garantir qualidade na vida escolar;

6) apetrechamento de raiz nas novas escolas de instalações cobertas para a prática da educação física e do desporto, de espaços para a instalação de bibliotecas, mediatecas, centros de recursos, bem como de equipamentos informáticos e de novas

**5.4.3. Promover a Territorialização.** O ordenamento da rede escolar existente implica uma clara definição de **territórios educativos**, enquanto unidades geo-educativas. No território educativo ajustam-se as condições espaciais da oferta educativa integrando os três ciclos do ensino básico e as outras vertentes educativas, designadamente a educação pré-escolar, a educação de adultos e a iniciação profissional.

A optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece a **dinâmica de associação de projectos e contribui para um novo entendimento de escola**, interagindo com o meio e com as diferentes unidades escolares que nele se encontram, contrapondo-se, assim, o conceito de escola-organização ao conceito tradicional de escola-edifício.

A perspectiva de associação e de agrupamento de escolas, já adoptada nos territórios educativos de intervenção prioritária, é particularmente relevante para o 1º ciclo, tradicionalmente isolado e dependente, que poderá participar plenamente na vida das instituições educativas e cujos parceiros imediatos e naturais serão os estabelecimentos de educação pré-escolar.

Esta associação entre escolas do 1º ciclo e destas com estabelecimentos de educação pré-escolar não dispensa a articulação com o 2º e o 3º ciclos, assegurando-se a transição entre o regime de monodocência e os regimes de docência por área e por disciplina, de modo a garantir o melhor das funções pedagógicas de cada ciclo nas aprendizagens da escola básica.

O **processo de descentralização administrativa, coerente com esta perspectiva de autonomia e territorialização, processar-se-á de forma gradual e contratualizada**, materializando-se na transferência de competências, recursos e meios para os órgãos de poder local, designadamente nos domínios da gestão da rede escolar e das infra-estruturas, da gestão do pessoal não docente, da coordenação intersectorial de níveis e modalidades de formação, do controlo do funcionamento local do sistema, de animação sócio-educativa e de complemento curricular.

Especial relevância assume, de igual modo, a **constituição de estruturas locais de participação**, de articulação de projectos, recursos e intervenções, de que constituem exemplos os **Conselhos Locais de Educação**, que, por iniciativa dos vários parceiros, se têm vindo a constituir em diversos concelhos do país, bem como os diversos **processos de constituição de parcerias entre escolas e empresas** resultantes das dinâmicas locais.

#### **Principais medidas e acções:**

- *Construção de novas escolas (com espaços cobertos para a prática da educação física e do desporto, bibliotecas e mediatecas e recursos educativos diferenciados) e renovação de espaços já existentes.*
- *Concretização do programa "Escola Segura", em articulação com o Ministério da Administração Interna, e actuação do Gabinete de Segurança nas Escolas, com vista à criação das condições de segurança no interior das escolas e na área circundante.*
- *Criação de condições para a aplicação, a partir do ano lectivo 1998/1999, de um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas - Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho.*
- *Elaboração de Novo Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão da Escolas e dos agrupamentos de escolas - em vigor a partir do ano lectivo 1998/1999.*

*entrar em vigor no ano lectivo 1998/1999.*

- *Celebração de um protocolo com a Confederação Nacional das Associações de Pais, no início de 1997, prevendo a consagração de mecanismos de apoio e incentivo à intervenção dos pais e das suas associações na vida das escolas;*
- *Celebração de quatro protocolos com a Associação Nacional de Municípios Portugueses, no final de 1996, centrados na descentralização de competências em matéria da Educação Pré-escolar, da Acção Social Escolar, dos Transportes Escolares e da gestão de Residências para estudantes do ensino não superior;*
- *Revisão da Lei Orgânica do Conselho Nacional de Educação, designadamente no que respeita ao reforço da representatividade do Conselho e à dinâmica do seu funcionamento - Decreto-Lei n.º 241/96, de 17 de Dezembro.*
- *Aumento das gratificações pelo exercício de funções aos membros dos Conselhos Directivos, a partir do ano lectivo 1996/1997 - Despacho Conjunto n.º 200-A/MF/ME/96, de 28 de Agosto de 1996.*
- *Aprovação de medidas visando permitir às escolas alterar a composição dos respectivos conselhos pedagógicos, com o objectivo de promover a necessária articulação entre o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico - Despacho n.º 37-A/SEEI/96, de 29 de Julho.*
- *Definição e constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária a partir do ano lectivo 1996/1997, Despacho n.º 147-B/ME/96 e Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, e alargamento em 1997/1998 - Despacho Conjunto n.º 188/97.*
- *Redefinição das regras de adopção e do regime de preços dos manuais escolares, a produzir efeitos a partir do ano lectivo 1998/99.*



## **6. Valorizar os professores e demais profissionais da educação**

A melhoria das nossas escolas vai de par com a valorização do papel social e profissional dos educadores de infância, dos professores e dos restantes profissionais da educação.

As escolas de qualidade exigem liderança, competência pedagógica e condições para o pleno e efectivo exercício das responsabilidades profissionais com a participação de outros parceiros. Por isso, é imprescindível valorizar o estatuto e as competências dos profissionais da educação.

### **6.1. Pessoal docente**

Os professores, enquanto profissionais qualificados e força motriz da inovação pedagógica e da mudança social, são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam a renovação periódica das respectivas competências sem esquecer a necessária formação cultural.

É por esta razão que a articulação entre ciclos da escolaridade básica tem também de se materializar na **coerência da formação inicial de professores, introduzindo-se, com a consagração da licenciatura como formação de base para todos os docentes**, uma nova dinâmica que favoreça a ligação vertical entre os diferentes segmentos da escolaridade básica, ordenada a práticas de formação científica e pedagógica inicial mais exigentes. Esta preocupação está subjacente à decisão do Ministério da Educação de institucionalização de um **sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de professores.**

permite igualmente ultrapassar constrangimentos estruturais associados à condição profissional dos professores e dos educadores e à sua diferente formação académica, estimulando o desenvolvimento de uma cultura profissional comum e a construção de uma sequencialidade perfeita entre ciclos.

A estabilidade dos docentes tem constituído, de igual modo, preocupação central do Ministério da Educação. Nos dois últimos anos lectivos adoptámos medidas visando favorecer a estabilidade dos professores, designadamente nos territórios educativos de intervenção prioritária, nos projectos de reorganização pedagógica do 1º ciclo e em escolas que desenvolvam experiências de currículos alternativos.

Trata-se agora de construir, de forma negociada e sem prejuízo dos direitos dos professores e educadores, novas iniciativas que promovam a estabilidade dos docentes nas escolas, aspecto fundamental para o desenvolvimento de projectos pedagógicos consistentes e continuados que assegurem uma formação de qualidade para todos os alunos.

Por outro lado, importa incrementar uma **nova perspectiva e uma nova filosofia para a formação contínua de professores** que tenham sobretudo em conta a valorização dos docentes em estreita articulação com o trabalho que desenvolvem nas suas escolas.

O desenvolvimento de novas modalidades de formação contínua, nomeadamente **projectos, círculos de estudos e oficinas de formação**, assume particular relevância como instrumento estratégico na construção da qualidade educativa.

Trata-se, com efeito, de modalidades que correspondem mais directamente a necessidades emergentes da prática e que valorizam o trabalho cooperativo na busca de soluções e caminhos para uma intervenção profissional mais eficaz.

Assim se procura superar uma visão limitada da formação contínua, desligada da acção profissional. Independentemente do impacto na carreira, a formação contínua terá sempre especial importância por representar uma parte integrante, necessária e desejada, da actividade do professor.

Finalmente, a **formação especializada** centrar-se-á na qualificação para o desempenho de **cargos e funções de relevância fundamental para o bom funcionamento das escolas**, designadamente nos domínios da **educação especial, da administração escolar, da orientação educativa e da supervisão pedagógica**.

No que respeita ao estatuto da carreira docente, o Ministério da Educação segue uma orientação que tem pautado as negociações com as organizações sindicais, tomando como referência a qualidade, e que exprime o seu entendimento da profissão e das condições do seu exercício, visando, entre outros objectivos:

- 1) a **diversificação de perfis profissionais e a especialização dos agentes educativos;**

- 2) a consagração de **mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente**, designadamente no âmbito do processo de avaliação de desempenho dos educadores e dos professores;

- 3) a **orientação do sistema de colocação de docentes, privilegiando a estabilidade;**

4) o desenvolvimento de **incentivos à fixação de professores em zonas isoladas**;

5) a **recentração da actividade profissional do professor na escola**, o que implica, entre outras medidas, a renegociação da distribuição da carga horária semanal dos docentes, consagrando três componentes claramente definidas: **tempo lectivo, tempo não lectivo ocupado na escola com actividades educativas e tempo não lectivo cuja gestão é da inteira responsabilidade de cada professor.**

## 6.2. Pessoal não docente

As **escolas devem ser dotadas, em função das suas necessidades, de técnicos e especialistas** que deverão apoiar a acção dos professores, pautando sempre a sua actuação por critérios de natureza pedagógica.

A uma concepção da escola como **comunidade educativa** deve corresponder o reconhecimento da importância da diversidade de funções e papéis profissionais.

Aos **técnicos de educação especial** e dos **serviços de psicologia e orientação**, sejam ou não professores, estão reservadas funções de que dependem, em larga medida, as decisões e as iniciativas pedagógicas que podem conduzir à realização de uma autêntica escola inclusiva. Aos **animadores e mediadores** cabe uma acção persistente junto dos grupos de jovens em risco de exclusão. Ao **peçoal administrativo** estão reservadas tarefas de que depende em larga medida o sucesso da acção pedagógica. Aos **auxiliares de acção educativa** cabe uma tarefa insubstituível no enquadramento dos alunos e na preservação das regras de convivência.

A constituição de verdadeiras **equipas educativas**, integrando docentes e não docentes, é determinante para a construção de soluções em áreas tão diversas como o apoio pedagógico, a orientação escolar e vocacional, a ligação escola família, o combate à exclusão e a promoção da cidadania.

### Principais medidas e acções:

- *Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 115/97, de 19 de Setembro - assegurando a licenciatura na formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo.*
- *Consolidação do regime jurídico da formação contínua de professores - Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro.*
- *Definição do regime jurídico da formação especializada de professores - Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril.*
- *Regulamentação dos artigos 54º, 55º, 56º e 57º do Estatuto da Carreira Docente, tendo em vista o reconhecimento de formações acrescidas, quer para efeitos de reposicionamento dos docentes na carreira, quer visando a qualificação para o exercício de outras funções educativas - Despachos nº 244/ME/96, de 15 de Novembro; nº 243/ME/96, de 15 de Novembro; Decreto-Lei nº 105/97, de 29 de Abril e Despacho nº 809/97, de 22 de Maio.*
- *Revisão do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril - Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro.*
- *Constituição de um Grupo de Missão relativo à formação inicial, habilitações para a*

*docência e sistema de acreditação de cursos - Resolução do Conselho de Ministros nº 88/97, de 9 de Junho.*

- *Aprovação de legislação para actualização anual do elenco de habilitações para a docência dos ensinos básico e secundário até à reestruturação do regime de qualificações para o exercício de funções docentes - Despachos Normativos nº 7/97, de 7 de Fevereiro, e nº 15/97, de 31 de Março.*
- *Aprovação de legislação visando a fixação e a estabilidade dos docentes, nomeadamente pelo acesso aos Quadros de Zona Pedagógica - Decretos-Lei nº 16/96, de 8 de Março, nº 41/97, de 6 de Fevereiro, e nº 210/97, de 13 de Agosto.*
- *Alargamento do número de vagas postas a concurso na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário - mais 15 000 lugares para o ano lectivo 1998/1999.*
- *Revisão do Regulamento do Programa FOCO - Despacho Conjunto nº 364-A/97, de 15 de Outubro.*
- *Lançamento de acções de formação para pessoal não docente, financiadas pelo Programa FOCO, a partir do ano 1998.*
- *Aprovação do regime de enquadramento e creditação de novas modalidades de formação contínua centradas na vida das escolas e no desenvolvimento dos seus projectos educativos, designadamente projectos, círculos de estudo e oficinas de formação - Despacho nº 4469/97, de 22 de Julho.*
- *Estabelecimento de protocolos com instituições de ensino superior, no âmbito do completamento de habilitações docentes ou de reconversão profissional - Despacho Conjunto nº 72/SEAE/SEEI/96, de 17 de Julho de 1996, e Despacho Conjunto nº 77/SEAE/SEEI/96, de 9 de Agosto de 1996.*
- *Definição do regime de profissionalização de professores na sequência de conclusão com aproveitamento de cursos de qualificação em ciências da educação, realizados em regime de voluntariado, através da Universidade Aberta - Despacho Conjunto nº 4/SEEI/SEAE/96, de 22 de Fevereiro de 1996.*
- *Aprovação do regime aplicável à homologação de protocolos que fixam as condições de realização de estágios pedagógicos em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo - Despacho Conjunto nº 25/SEEI/SEAE/96, de 15 de Maio de 1996.*
- *Revisão do regime jurídico dos docentes, dos concursos e das coordenações do ensino do português no estrangeiro - Decreto-Lei nº 13/98, de 24 de Janeiro.*



## **7. Educação de adultos - educar e formar ao longo da vida**

Em Portugal, no último decénio, a educação de adultos foi relegada para as margens do sistema educativo. **O ensino recorrente e a educação extra-escolar** constituem hoje os dois domínios em que se mantiveram actividades de educação de adultos traduzindo, no primeiro caso, uma 2ª oportunidade face às dificuldades em cumprir um percurso escolar no ensino regular e, no segundo caso, intervenções residuais, herdeiras do que outrora foi um movimento de actividades educativas não formais.

Existe actualmente um importante investimento financeiro no ensino recorrente, cuja eficácia tem de ser criteriosamente avaliada, por forma a evitar eventuais desperdícios do sistema. Subsiste, por outro lado, uma rede de coordenadores concelhios de educação recorrente e extra-escolar, que constituem a "face visível" da educação de adultos cujo enquadramento e funções reclamam um "novo olhar". Por fim, existem diversos projectos de desenvolvimento local, assentes em múltiplas parcerias, para os quais importa criar um enquadramento coerente.

Perante uma realidade tão díspar, impõe-se retomar a vontade social e política de **preparar o futuro**, respondendo aos desafios da "sociedade do conhecimento".

### 7.1. Relançar a educação de adultos

O desenvolvimento da educação de adultos exige um balanço da situação, uma definição operacional do sector e medidas de concretização a curto e médio prazo, centradas no Ministério da Educação, mas sustentadas em projectos conjuntos com outros ministérios, com particular destaque para o Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Retomando os termos da declaração final da última conferência mundial da UNESCO sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997), a educação de adultos "tornou-se mais do que um direito; é hoje a chave para o século XXI". É simultaneamente uma consequência da cidadania activa e uma **condição para a plena participação na sociedade**".

Vale a pena, portanto, questionar prioritariamente a situação do ensino recorrente, enquanto modalidade de educação escolar, não só na medida em que o seu público se tem vindo a alterar muito significativamente, mas fundamentalmente porque a sua hegemonia em termos de afectação de infraestruturas e recursos humanos e financeiros não oculta a **quase inexistência de uma oferta mais flexível, ordenada a uma política deliberada de promoção do acesso universal ao código escrito e aos diplomas escolares em sectores da população que deles foram privados**.

O Ministério da Educação considera que a educação de adultos se deve estruturar em torno de quatro eixos essenciais:

1) **formação de base**, integrando acções orientadas para a aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo, bem como para a satisfação das necessidades pessoais e sociais, pelo que as acções a desenvolver poderão ter por finalidade a alfabetização em sentido estrito ou a melhoria dos níveis de literacia, por forma a permitir o acesso a conhecimentos e competências, só possível através de uma educação de base que não se circunscreva à leitura e à escrita;

2) **ensino recorrente de adultos**, tendo por objectivo garantir uma primeira ou uma nova oportunidade de aprendizagem a todos aqueles que a ela não tiveram acesso, ou não foram bem sucedidos, a oferta pública de educação recorrente visa possibilitar a aquisição de diplomas equivalentes aos do sistema regular de ensino, com especial incidência na conclusão da escolaridade obrigatória, adoptando metodologias e esquemas organizativos adequados aos diversos públicos;

3) **projectos de formação permanente**, compreendendo modalidades diversificadas, em regime presencial ou através de meios de ensino a distância, com ou sem certificação, numa óptica de educação e de formação ao longo da vida, e procurando materializar uma abordagem plural da formação contínua dos cidadãos;

4) **projectos de animação social e desenvolvimento comunitário**, que, representando um eixo privilegiado do envolvimento e da mobilização de grupos de base local, numa óptica de resolução de problemas da comunidade e de concretização de projectos próprios, são o campo mais propício para a consolidação e multiplicação de actividades educativas não formais e para a emergência de parcerias alargadas no

seio da sociedade civil.

## 7.2. Educação permanente e certificação de competências

Numa sociedade tão debilmente escolarizada como a nossa, importa que a recondução das aprendizagens informais ao sistema de certificação escolar não tenha um carácter difuso e ocasional. No momento em que, nos países mais desenvolvidos, se generalizam e consolidam mecanismos de reconhecimento e certificação de competências obtidas fora da escola que não têm uma mera função paliativa, antes integram e valorizam aquelas dimensões de crescimento pessoal e profissional que nenhuma certificação académica pode representar, consideramos necessário prosseguir o trabalho de desenvolvimento e consolidação de dispositivos similares, nomeadamente na óptica da requalificação de adultos.

Há, portanto, no **balanço de competências e na correspondente certificação** uma dupla dimensão de preservação das condições de equidade no acesso aos benefícios sociais e económicos resultantes do alargamento do espectro de oportunidades profissionais que a referida certificação proporciona, e de estímulo à aprendizagem e ao reforço de competências, em contexto académico ou fora dele, numa perspectiva de educação permanente.

Entende, assim, o Ministério da Educação que, constituindo o conhecimento um factor essencial de desenvolvimento social e económico, se deve criar um dispositivo de creditação e certificação de competências que sirva, nomeadamente, dois grandes objectivos:

- 1) garantir à generalidade dos cidadãos a possibilidade de um diagnóstico preciso da sua condição perante a oferta de educação escolar, na perspectiva do prosseguimento de estudos, favorecendo o desenvolvimento de mecanismos complementares de indução;
- 2) estimular na população adulta, independentemente da sua situação profissional ou habilitação académica de base, a apetência por modalidades de educação permanente, presencial ou a distância, que visem predominantemente a satisfação de necessidades de enriquecimento pessoal e de convivência e participação social.

## 7.3. Educação e formação de adultos

A educação de adultos terá de inscrever-se numa dinâmica de educação permanente com uma forte componente de requalificação profissional. Por isso, a reorganização da oferta deverá compreender a diversificação das instâncias de formação, a inscrição territorial das formações, a promoção de parcerias envolvendo escolas, associações empresariais, autarquias e colectividades locais.

Em consequência, o Ministério da Educação, em estreita colaboração com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, entende desenvolver iniciativas consistentes numa tripla direcção:

- 1) articular os vários níveis do sistema escolar com actividades formais e informais de educação e de formação profissional;
- 2) desenvolver oportunidades e ofertas de formação contínua, recorrente e em

3) intervir, a partir do sistema regular de ensino e das práticas educativas não formais, na formação cívica e cultural da população adulta:

#### **Principais medidas e acções:**

- *Desenvolvimento de iniciativas no quadro da celebração do Ano Europeu para a Educação e Formação ao Longo da Vida, 1996.*
- *Avaliação do ensino básico recorrente na perspectiva de uma nova estratégia centrada na diversificação e melhoria da oferta, 1997/1998.*
- *Elaboração de um documento-base para o desenvolvimento da Educação de Adultos ("Uma aposta educativa na participação de todos - Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos"), 1997.*
- *Criação de um grupo de missão, sediado no Instituto de Inovação Educacional, para organizar o Programa ESPINOZA, destinado a implementar a Educação de Adultos, 1998.*
- *Lançamento de um concurso nacional de projectos "Educação ao Longo da Vida", 1998.*
- *Definição de um sistema nacional de reconhecimento de competências pessoais e de validação dos adquiridos profissionais ou de aprendizagem, 1998.*
- *Reforço e reformulação do trabalho conjunto entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade orientado nomeadamente para a criação de programas de educação e formação destinados a jovens (em particular dos 16-18 anos) e a adultos activos e não activos pouco escolarizados.*
- *Preparação do III Quadro Comunitário de Apoio, dando relevo às actividades de educação-formação de adultos.*



#### **8. Inovação: uma estratégia ao serviço da qualidade educativa e do combate à exclusão**

Ao longo do presente documento foi várias vezes sublinhado o compromisso do Ministério da Educação na construção de uma escola para todos, democrática nos processos de decisão, fortemente profissionalizada na esfera da acção pedagógica e capaz de associar o trabalho sistemático contra os factores de exclusão a um esforço consequente em prol da qualidade.

Importa salientar, mais uma vez, que a elevação consistente e sustentada da qualidade do desempenho do sistema não ocorrerá sem uma escola mais justa do ponto de vista do acesso ao saber, facto claramente atestado pela totalidade dos indicadores internacionais, que revelam sempre uma relação directa entre as taxas de frequência e conclusão da escolaridade não superior e a qualidade média dos resultados dos alunos.

Sabe-se igualmente que a expansão e a qualidade da escola básica está também muito intimamente associada à existência de um claro consenso social sobre a sua necessidade e importância na formação dos indivíduos e no desenvolvimento cultural e económico das sociedades, bem como, evidentemente, aos níveis de educação e formação da população adulta.

Do que se disse resulta que a sociedade portuguesa verá melhorar tanto mais o seu sistema educativo quanto mais decididamente procurar proporcionar a cada nova geração melhores condições de frequência da escola e quanto maior for a pressão social para que todos – crianças e jovens, pais, professores e autoridades públicas – se envolvam empenhadamente na vida das instituições de educação e de ensino.

## 8.1. Estratégias de inovação na educação de base

A construção da qualidade educativa tem como estratégia central o apoio às experiências de inovação local, a sua avaliação e a disponibilização de meios de suporte à sua disseminação, como ponto de partida para uma emulação cooperativa em busca da excelência.

Com efeito, a inovação pedagógica tem sempre um carácter local, podendo a exemplaridade de algumas práticas inspirar a acção de outras escolas e professores, constituindo qualquer prática inovadora uma tentativa bem sucedida de resolução de um problema educativo concreto, as condições do seu enraizamento e generalização serão sempre determinadas pela existência de recursos intelectuais, humanos e materiais adequados.

Por isso, a política de inovação, do Ministério da Educação, desenvolver-se-á de acordo com os seguintes parâmetros:

- identificação e divulgação regular e sistemática de experiências de inovação bem sucedidas, devidamente contextualizadas;
- apoio selectivo a práticas de inovação que se revelem exemplares - "boas práticas" - em todos os domínios da vida escolar;
- apoio à investigação e à avaliação, sendo esta parte integrante de qualquer iniciativa central, de suporte a experiências de inovação com o concurso de instituições de ensino superior.

Procura-se assim valorizar as dinâmicas de inovação, estimulando a construção de redes de partilha e cooperação para a mudança em torno dos pólos atractores representados pelas escolas mais inovadoras. Tais redes não se baseiam necessariamente em critérios de contiguidade geográfica, mas antes na comunidade de interesses e na similitude dos problemas, o que permitirá potenciar a particular aptidão formativa das experiências de mudança sustentada e intencional.

## 8.2. Medidas de política educativa orientadas para a promoção da igualdade de oportunidades

A democratização, a equidade no acesso ao saber e a qualidade são indissociáveis. Por isso, o Ministério da Educação assegura, desenvolve e apoia iniciativas de enriquecimento educativo em diversos domínios:

1) no fomento das aprendizagens das crianças e jovens que têm **necessidades educativas especiais;**

2) no campo da **saúde escolar**, procurando apoiar, designadamente as crianças e jovens que enfrentam situações de risco, e intervir preventivamente sobre factores que as determinam, nomeadamente a toxicoddependência (através do Programa da Promoção e Educação para a

Saúde);

3) no **Desporto Escolar**, enquanto contributo para a melhoria da qualidade de vida e saúde dos jovens.

A coordenação da política educativa com outras políticas sociais tem levado ao desenvolvimento de trabalho conjunto com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade - no âmbito do Acordo de Concertação Estratégica, da educação pré-escolar, da educação especial e do rendimento mínimo garantido-, com o Ministério da Ciência e Tecnologia - ensino experimental das ciências, equipamento informático das escolas-, com o Ministério da Cultura - consolidação e desenvolvimento do Ensino Artístico e das Bibliotecas Escolares-, com o Ministério do Ambiente - projectos de Educação Ambiental-, com o Ministério dos Negócios Estrangeiros, ensino do português no estrangeiro e apoio às comunidades-, com o Ministério da Saúde - saúde escolar - e com o Ministério da Administração Interna - segurança das escolas e educação rodoviária e muitos outros.

A qualidade da educação básica exige, também, um constante trabalho de enriquecimento da vida das escolas e das práticas educativas através da melhoria dos espaços físicos e dos recursos e materiais pedagógicos (nomeadamente a construção de equipamentos desportivos em falta, o desenvolvimento de **Bibliotecas** e de meios tecnológicos e a **reformulação da política de manuais escolares**); exige ainda o reforço da oferta da **educação artística** para todas as crianças e jovens, assim como a integração quotidiana da **prática desportiva**, decisiva para o desenvolvimento físico e para a aprendizagem do convívio e da competição saudável.

A **educação intercultural** e a **educação cívica** deverão estar presentes em cada momento das actividades das escolas, garantindo a todos uma aprendizagem de identidade e de responsabilidade numa sociedade cada vez mais aberta, multifacetada e, por vezes, paradoxal.

### 8.3. A avaliação do desempenho do sistema e das escolas

Tanto a generalização de iniciativas indutoras de inovação como as políticas sociais que convergem para o esforço de transformação das nossas escolas têm como objectivo último assegurar uma **escola para todos** e que a todos garanta idênticas probabilidades de ver atenuadas as contingências do nascimento e da origem social.

O sucesso do investimento que corresponde a cada nova iniciativa política com impacto directo ou indirecto no campo da educação deve ser avaliado por referência aos objectivos expressos dessa política, **nomeadamente quando se trata de considerar a sua capacidade para promover a equidade educativa**.

Cabe aos serviços centrais do Ministério da Educação um papel insubstituível na produção da informação que permita uma avaliação rigorosa do desempenho do sistema e das escolas.

Mais especificamente, e para além da produção estatística, importa que os departamentos pedagógicos desenvolvam, em colaboração com o Gabinete de Avaliação Educacional, com o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento e com o Instituto de Inovação Educacional, instrumentos de observação fina que permitam actuar selectivamente em áreas como o desenvolvimento curricular, a produção de materiais de apoio pedagógico, a formação de professores em domínios como a elaboração e a aplicação de instrumentos de avaliação dos alunos e das escolas, a orientação e o acompanhamento do processo de inserção dos jovens na

Já se recuperou algum atraso na **produção estatística nacional**. Reformularam-se os serviços de **Avaliação e Prospectiva** e tem sido prática constante a criação de Comissões de Acompanhamento das novas iniciativas (nomeadamente Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, currículos alternativos, desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, novas tecnologias, territorialização educativa, autonomia e gestão escolar, reorganização do 1º ciclo, educação especial e gestão curricular).

Em todos os domínios importa desenvolver hábitos e competências na área da avaliação, por forma a associar, sistematicamente, à prática informações capazes de fazer a ponte entre o plano da decisão - e do projecto que a exprime - e o plano da intervenção pedagógica.

Quanto à **avaliação das escolas**, das políticas e dos seus resultados, é necessário proceder a observações, registos e estudos de natureza diversa. Se as políticas do governo necessitam de tempo e de olhares externos para que delas se faça uma avaliação objectiva, assim também o trabalho desenvolvido pelas escolas, no quadro dos respectivos projectos, deve ser avaliado, mediante a criação de **observatórios de qualidade** que permitem objectivar e medir dimensões que são o "implícito" da sua respectiva experiência profissional quotidiana.

Temos hoje as competências necessárias para que a investigação acompanhe, de modo crítico, as transformações que as políticas enquadram, enquanto saber indispensável ao conhecimento da realidade educativa.

Se não há educação sem avaliação, também não há boas decisões em educação sem investigação, entendida como instrumento crítico e reflexivo de regulação do processo de mudança dos sistemas.

### **Principais medidas e acções:**

- *Celebração de protocolos com diversos Ministérios para desenvolver projectos inovadores de melhoria educativa, com particular destaque para a Ciência e Tecnologia - Apoio ao desenvolvimento do ensino experimental - e o Ambiente - Apoio a projectos de educação ambiental e Programa Globe -, desde 1995.*
- *Lançamento do Programa Boa Esperança - programa integrado de apoio e divulgação de "boas práticas" em todos os domínios da aprendizagem e da vida educativa, enquanto referência e apoios a outras escolas, 1998.*
- *Elaboração de um Programa centrado no 1º ciclo - Programa Alpha (cf. Capítulo 3).*
- *Desenvolvimento e consolidação de um modelo de monitorização estatística do sistema educativo e produção de séries estatísticas e indicadores para o ensino básico.*
- *Programa Nónio Século XXI - introdução das novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas e na formação de profissionais da educação, envolvendo centros de competência nacionais e integração em redes internacionais.*
- *Ligação, em 1997, de todas as escolas do 2º e do 3º ciclos do ensino básico (em conjunto com todas as escolas do ensino secundário) à INTERNET, em articulação com o Ministério da Ciência e Tecnologia.*



Anexo 1 - Informação estatística

QUADRO 1

Educação Pré-Escolar

(Ano Lectivo 1996/1997 - Dados preliminares)

1. Crianças inscritas no continente, segundo a natureza do estabelecimento

Natureza institucional	Total (a)	Rede Pública do ME (b)		Outras Redes (c)		
			%		%	
Educação Pré-Escolar		148592	76869	51,7%	71713	48,3

(a) Estima-se que o total de crianças inscritas seja de 186.000.

(b) Relativamente à rede pública do M.E., responderam ao inquérito 95% dos estabelecimentos, estimando-se que o total de crianças inscritas ascenda a 80.000.

(c) Outras redes - inclui os estabelecimentos da rede privada do M.E. e todos os estabelecimentos do M.S.S.S. (públicos, IPSS, e outros). Estima-se que o número total de crianças inscritas ascenda a 106.000.

2. Educadores de infância da rede do Ministério da Educação, segundo a natureza do estabelecimento

Natureza institucional	Total	Público		Privado		
			%		%	
Educadores de Infância		8195	4331	52,8%	3864	47,2

Fonte: Estatísticas da Educação 1996/97 - Dados Preliminares, Portugal Continental - Educ. Pré-Escolar, Ens. Básico e Sec., Escolas Profissionais - Dep. de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

## QUADRO 2

### Ensino Básico

(Ano Lectivo 1996/1997 - Dados preliminares)

#### 1. Alunos matriculados no continente, segundo a natureza do estabelecimento, por nível e modalidade de ensino

Natureza institucional	Total	Ensino Público		Ensino Privado		
			%		%	
Ensino Básico		1192855	1089387	91,3	103468	8,
1º Ciclo		482759	441023	91,4	41736	8,
Regular	480540	439473	91,5	41067	8,5	
Recorrente	2219	1550	69,9	669	30,1	
2º Ciclo		276105	252147	91,3	23958	8,
Regular	271659	247968	91,3	23691	8,7	
Recorrente	4446	4179	94,0	267	6,0	
3º Ciclo		433991	396217	91,3	37774	8,
Regular	394611	359866	91,2	34745	8,8	
Recorrente	39380	36351	92,3	3029	7,7	

#### 2. Pessoal docente no continente, segundo a natureza do estabelecimento

Natureza institucional	Total	Ensino Público		Ensino Privado		
			%		%	
Ensino Básico - 1º Ciclo		33554	31413 (a)	93,6	2141	6,
Ensino Básico - 2º Ciclo (b)		32195	29225	90,8	2970	9,
Ensino Básico 3º Ciclo (c)		72590	67105	92,4	5485	7,

(a) Não inclui os concelhos de Barcelos e do Bombarral. Em 1995/1996 estes concelhos tinham, respectivamente, 525 e 49

(b) Pessoal docente dos grupos do ensino preparatório.

(c) Pessoal docente dos grupos do ensino secundário.

Fonte: Estatísticas da Educação 1996/97 - Dados Preliminares, Portugal Continental - Educ. Pré-Escolar, Ens. Básico e Sec., Escolas Profissionais - Dep. de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

## Anexo 2 - Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico

### SÍNTESE DO DEBATE NAS ESCOLAS

No quadro do processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, as escolas organizaram-se de forma diversa para a discussão dos documentos elaborados pelo Departamento da Educação Básica, nomeadamente por associação de escolas do 1º, do 2º e do 3º ciclos, por ciclo, e a nível de escola.

O nível de participação das escolas no processo foi muito significativo, cobrindo cerca de 80% do total de estabelecimentos do ensino básico.

Os registos recolhidos, contabilizando 2012 respostas, caracterizam tendências de respostas dominantes e permitem perceber as posições tomadas globalmente.

Da análise dos registos produzidos salientam-se os seguintes aspectos:

- Uma elevada concordância com a definição prévia de aprendizagens/aquisições nucleares (73,3%);
- Uma elevada percentagem de concordância com a necessidade de definição de um perfil de competências no final do ensino básico (79,5%).
- A necessidade de reforçar o esclarecimento das orientações relativas à gestão flexível do currículo (72% das respostas não contempla qualquer referência a esta problemática);
- Uma orientação das preocupações com questões conjunturais e organizativas, não equacionando a relevância do papel dos docentes na gestão do currículo, num quadro de progressiva construção da autonomia da escola.

Pertinência e efeitos da definição prévia de Aquisições Nucleares	Respostas	%
Total	1479	73,3
Nula	21	08
Parcial	304	14,9
Não responderam	208	11,0
<b>TOTAL</b>	<b>2012</b>	<b>100,0</b>

### Importância da definição de um perfil de competências

Importância da definição de um perfil de competências	Respostas	%
Total	1599	79,5
Nula	10	0,5
Parcial	120	6,0
Não responderam	283	14,0
<b>TOTAL</b>	<b>2012</b>	<b>100,0</b>

### Pertinência da gestão flexível do currículo

Pertinência e efeitos da flexibilidade curricular	Respostas	%
Total	21	1
Nula	349	17,3
Parcial	195	9,7
Não responderam	1446	72
<b>TOTAL</b>	<b>2012</b>	<b>100,0</b>

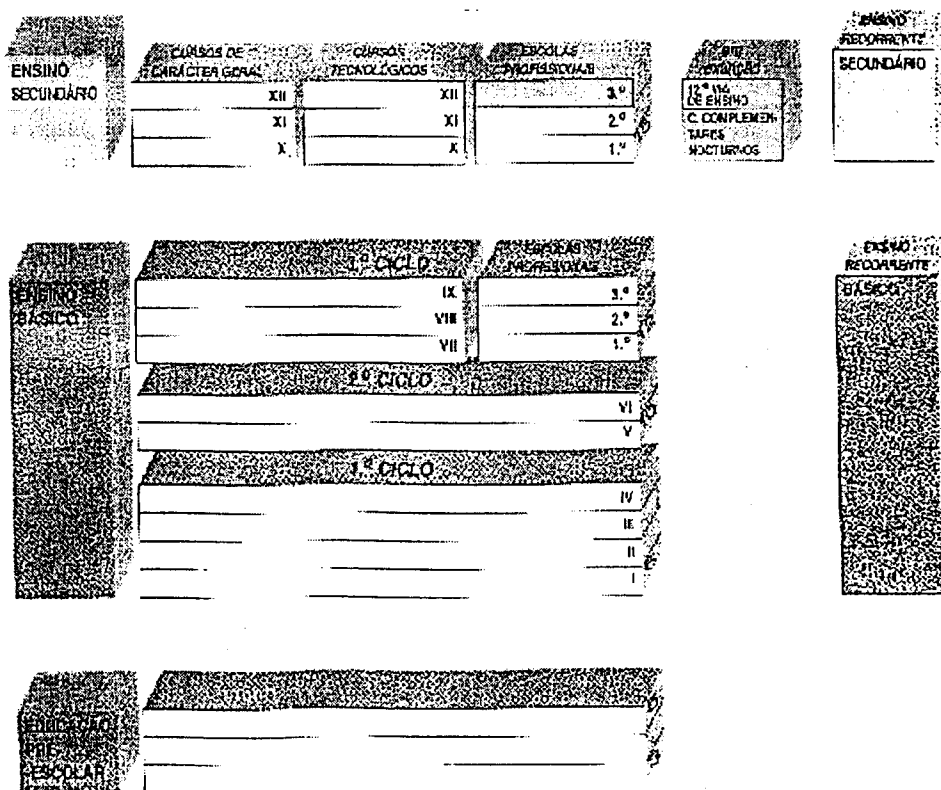
## Adequação da análise à realidade

Adequação da análise à realidade	Respostas	%
Total	1019	50,6
Nula	156	7,8
Parcial	722	5,7
Não responderam	115	35,9
<b>TOTAL</b>	<b>2012</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Relatório do Projecto «Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico», Lisboa: ME / DEB, 1997.

### Anexo 3 - Organograma do Sistema Educativo

#### Sistema de Educação e Ensino não Superior



**anexo 3**

Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001  
de 18 de Janeiro)

Sociedade Europeia para o Financiamento de Material Ferroviário, adoptada em Berna, em 20 de Outubro de 1955.

A República Eslovaca tornou-se membro da Conferência Europeia dos Ministros dos Transportes (CEMT) em 16 de Fevereiro de 1994 e a sua adesão à Convenção começou a produzir efeitos, de harmonia com o artigo 11.º da Convenção, em 21 de Novembro de 2000. De acordo com o parágrafo c) da mesma disposição, a adesão à Convenção implica a adesão ao Protocolo Adicional de 20 de Outubro de 1955.

Portugal ratificou esta Convenção e o Protocolo em 25 de Julho de 1955, nos termos do Decreto-Lei n.º 40 629, a que se refere o aviso publicado no *Diário do Governo*, 1.ª série, n.º 218, de 10 de Outubro de 1956.

A Convenção e o Protocolo Adicional entraram em vigor relativamente a Portugal em 30 de Março de 1956.

Direcção de Serviços das Organizações Económicas Internacionais, 19 de Dezembro de 2000. — A Directora de Serviços, *Liliana Araújo*.

#### Aviso n.º 4/2001

Por ordem superior se torna público que, em 15 de Dezembro de 2000, em Lisboa, se procedeu à troca dos instrumentos de ratificação conforme previsto no artigo 30.º da Convenção entre a República Portuguesa e a República de Cabo Verde para Evitar a Dupla Tributação em Matéria de Impostos sobre o Rendimento e Prevenir a Evasão Fiscal e respectivo Protocolo, assinados em Praia em 22 de Março de 1999.

A citada Convenção e o respectivo Protocolo foram aprovados pela Resolução da Assembleia da República n.º 63/2000, e ratificados pelo Decreto do Presidente da República n.º 33/2000, publicados no *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 159, de 12 de Julho de 2000.

Nos termos do artigo 30.º, n.º 2, da citada Convenção, esta entrou em vigor em 15 de Dezembro de 2000.

20 de Dezembro de 2000. — O Director-Geral, *José Caetano de Campos de Andrada da Costa Pereira*.

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

### Decreto-Lei n.º 6/2001

de 18 de Janeiro

O Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

De entre as medidas identificadas para a concretização do objectivo referido assume especial relevância a que se refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens. Nesta

reorganização assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

A preparação desta intervenção legislativa de política educativa foi objecto de um longo e continuado trabalho com as escolas e com as comunidades educativas, de que se destaca o lançamento, no ano lectivo de 1996-1997, do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico.

Realizado o diagnóstico, foram de imediato lançadas medidas de combate à exclusão no âmbito do ensino básico, nomeadamente os currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de educação e formação profissional inicial.

Paralelamente, foram lançadas outras medidas com impacte directo na qualidade das aprendizagens e na vida das escolas, designadamente o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, concebido como primeira etapa da educação básica, e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o qual, de forma inovatória, assumiu como condição estrutural a plena inclusão do 1.º ciclo.

De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo.

As escolas envolvidas neste projecto têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente. Tais projectos têm considerado como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas.

O *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico, sublinhando que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.

Em consonância com estas perspectivas e como resultado da reflexão e dos debates realizados, assim como da experiência adquirida, importa reequacionar a organização curricular do ensino básico.

O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades,

as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

O diploma define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar.

No âmbito da organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares — área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica.

O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo.

Especial relevância assumem as disposições relativas à avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional.

Foi ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas.

Foram observados os procedimentos decorrentes da Lei n.º 23/98, de 26 de Maio.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção que lhe foi dada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

## CAPÍTULO I

### Princípios gerais

#### Artigo 1.º

##### Objecto e âmbito

1 — O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do

ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

2 — Os princípios orientadores definidos no presente diploma aplicam-se às demais ofertas formativas relativas ao ensino básico, no âmbito do sistema educativo.

#### Artigo 2.º

##### Currículo

1 — Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.

2 — As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

3 — As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

4 — As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

#### Artigo 3.º

##### Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

- Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu con-

texto e integrado no respectivo projecto educativo;

- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

#### Artigo 4.º

##### Organização do ano escolar

1 — O ano escolar é entendido como o período compreendido entre o dia 1 de Setembro de cada ano e o dia 31 de Agosto do ano seguinte.

2 — O ano lectivo corresponde a um mínimo de 180 dias efectivos de actividades escolares.

3 — O calendário escolar anual é definido por despacho do Ministro da Educação, ouvidos os parceiros educativos.

## CAPÍTULO II

### Organização e gestão do currículo nacional

#### Artigo 5.º

##### Organização

1 — São aprovados os desenhos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico constantes dos anexos I, II e III ao presente diploma e do qual fazem parte integrante.

2 — Os desenhos curriculares dos três ciclos do ensino básico integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como, nos 2.º e 3.º ciclos, a carga horária semanal de cada uma delas.

3 — Para efeito do número anterior, consideram-se as seguintes áreas curriculares não disciplinares:

- a) Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;
- b) Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;
- c) Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

4 — O desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, e do conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos.

5 — As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nas quais se inclui, nos termos da Constituição e da lei, a Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa.

6 — As orientações para as diversas áreas curriculares dos três ciclos do ensino básico, incluindo os conteúdos programáticos das áreas disciplinares, são homologadas por despacho do Ministro da Educação.

7 — No respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares a que se refere o n.º 1 do presente artigo, compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo.

#### Artigo 6.º

##### Formações transdisciplinares

1 — A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico.

2 — Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.

#### Artigo 7.º

##### Línguas estrangeiras

1 — As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral.

2 — A aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 2.º ciclo e prolonga-se no 3.º ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio da língua num crescendo de adequação e fluência.

3 — A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória no 3.º ciclo.

#### Artigo 8.º

##### Língua portuguesa como segunda língua

As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.

#### Artigo 9.º

##### Actividades de enriquecimento do currículo

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

**Artigo 10.º****Educação especial**

1 — Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial.

2 — Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

3 — O disposto nos números anteriores é objecto de regulamentação própria.

**Artigo 11.º****Diversificação das ofertas curriculares**

1 — Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional.

2 — Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.

3 — As orientações relativas à diversificação das ofertas curriculares constam de despacho do Ministro da Educação ou de despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade quando, para além da certificação escolar, confirmam um certificado de qualificação profissional.

**CAPÍTULO III****Avaliação****Artigo 12.º****Avaliação das aprendizagens**

1 — A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.

2 — Na avaliação das aprendizagens dos alunos intervêm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade neste processo o professor titular de turma, no 1.º ciclo, e os professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.

3 — A escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respectivo regulamento interno.

4 — Podem, ainda, ter intervenção no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos os serviços especializados de apoio educativo, os órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas, bem como outras entidades, nomeadamente serviços centrais e regionais da administração da educação, de

acordo com o disposto na lei e no regulamento interno da escola.

5 — No âmbito da sua autonomia, compete à escola, em articulação com os serviços centrais e regionais da administração da educação, desenvolver e divulgar instrumentos de informação para os alunos, pais e encarregados de educação e demais elementos da comunidade educativa.

6 — As medidas de desenvolvimento do disposto no presente diploma em matéria de avaliação das aprendizagens dos alunos são aprovadas por despacho do Ministro da Educação.

**Artigo 13.º****Modalidades**

1 — A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

2 — A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3 — A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.

4 — A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.

5 — No 1.º ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se de forma descritiva, incidindo sobre as diferentes áreas curriculares.

6 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se numa escala de 1 a 5 nas áreas curriculares disciplinares, assumindo formas de expressão qualitativa nas áreas curriculares não disciplinares.

**Artigo 14.º****Efeitos da avaliação**

1 — A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo ao ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as competências a que se refere o n.º 2 do artigo 2.º do presente diploma.

2 — Em situações de não realização das aprendizagens definidas no projecto curricular de turma para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das competências definidas para um ciclo de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvidos os competentes conselhos de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, excepto no caso do 1.º ano de escolaridade.

3 — Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, identificar as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em

consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente.

#### Artigo 15.º

##### Conclusão e certificação do ensino básico

1 — Aos alunos que concluem com aproveitamento o ensino básico é passado o diploma do ensino básico pelo órgão de direcção executiva da respectiva escola.

2 — A requerimento dos interessados, podem, ainda, ser emitidas, pelo órgão de direcção executiva da escola, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas, as quais podem discriminar as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares concluídas e respectivos resultados de avaliação.

#### Artigo 16.º

##### Avaliação do desenvolvimento do currículo nacional

O desenvolvimento do currículo nacional, bem como a aquisição pelos alunos das competências essenciais e estruturantes nos diversos ciclos do ensino básico, é objecto de avaliação, recorrendo a uma diversidade de técnicas e de instrumentos.

#### Artigo 17.º

##### Provas nacionais de aferição

1 — As provas nacionais de aferição constituem um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos.

2 — O enquadramento do processo de realização das provas nacionais de aferição é objecto de despacho do Ministro da Educação, sendo a sua realização da responsabilidade de serviços centrais do Ministério da Educação.

### CAPÍTULO IV

#### Disposições finais e transitórias

#### Artigo 18.º

##### Formação de professores

1 — Na organização dos cursos de formação inicial de professores do ensino básico são respeitados os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico constantes do presente diploma, de acordo com os perfis de qualificação para a docência decorrentes do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 — A organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais, e dar uma particular atenção às áreas curriculares não disciplinares.

3 — A organização de acções de formação especializada de professores deve dar uma particular atenção às áreas de desenvolvimento curricular, de supervisão pedagógica e de orientação educativa.

#### Artigo 19.º

##### Grupos de docência e distribuição de serviço

1 — Por portaria do Ministro da Educação são reorganizados os grupos de docência, por forma a corresponder aos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo constantes do presente diploma.

2 — Até à publicação da portaria a que se refere o número anterior, a distribuição de serviço aos docentes em cada escola deve obedecer a uma lógica de gestão integrada de recursos humanos, no respeito pelos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo constantes do presente diploma.

3 — A adequação da componente lectiva dos docentes à nova organização da carga horária dos alunos, de acordo com o previsto nos anexos II e III ao presente diploma, é definida por despacho do Ministro da Educação, no respeito pelo disposto no artigo 77.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, na redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro.

#### Artigo 20.º

##### Produção de efeitos

1 — O presente diploma produz efeitos no ano lectivo de 2001-2002 no que respeita a todos os anos de escolaridade dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

2 — O presente diploma produz efeitos a partir do ano lectivo de:

- a) 2002-2003 no que respeita ao 7.º ano de escolaridade;
- b) 2003-2004 no que respeita ao 8.º ano de escolaridade;
- c) 2004-2005 no que respeita ao 9.º ano de escolaridade.

3 — Os mecanismos de transição para os desenhos curriculares aprovados pelo presente diploma são definidos por despacho do Ministro da Educação.

#### Artigo 21.º

##### Norma revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, em tudo o que se refere ao ensino básico, de acordo com a calendarização definida no artigo anterior.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 2 de Novembro de 2000. — *Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho — Guilherme d'Oliveira Martins — Joaquim Augusto Nunes Pina Moura — Eduardo Luís Barreto Ferro Rodrigues — Augusto Ernesto Santos Silva — Alberto de Sousa Martins.*

Promulgado em 6 de Janeiro de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 11 de Janeiro de 2001.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres.*

## ANEXO

## 1.º ciclo

## Componentes do currículo

Educação para a cidadania .....	Áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa. Matemática. Estudo do Meio. Expressões: Artísticas; Físico-motoras.	
	Formação pessoal e social .....	Áreas curriculares não disciplinares (a): Área do projecto. Estudo acompanhado. Formação cívica.
		<i>Total: 25 horas.</i>
		Educação Moral e Religiosa (b).
		Actividades de enriquecimento (c).

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma.

(b) Área curricular disciplinar de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

## ANEXO II

## 2.º ciclo

Componentes do currículo		Carga horária semanal (x 90 min.) (a)			
		5.º ano	6.º ano	Total ciclo	
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares: Línguas e Estudos Sociais .....	5	5,5	10,5	
	Língua Portuguesa. Língua Estrangeira. História e Geografia de Portugal.				
	Matemática e Ciências .....	3,5	3,5	7	
	Matemática. Ciências da Natureza.				
	Educação Artística e Tecnológica .....	3	3	6	
	Educação Visual e Tecnológica (b). Educação Musical.				
	Educação Física .....	1,5	1,5	3	
	Formação pessoal e social	Áreas curriculares não disciplinares (c) .....	3	2,5	5,5
		Área de projecto. Estudo acompanhado. Formação cívica.			
		<i>Total .....</i>	16	16	32
	A decidir pela escola .....	0,5	0,5	1	
	Educação Moral e Religiosa (d) .....	0,5	0,5	1	

Componentes do currículo			Carga horária semanal (× 90 min.) (a)		
			5.º ano	6.º ano	Total ciclo
Educação para a cidadania	Formação pessoal e social	Máximo global .....	17	17	34
		Actividades de enriquecimento (e).			

(a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização de carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) A leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores.

(c) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores de turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(e) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

## ANEXO III

## 3.º ciclo

Componentes do currículo		Carga horária semanal (× 90 min.) (a)			
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:				
	Língua Portuguesa .....	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras .....	3	2,5	2,5	8
	LE1.				
	LE2.				
	Ciências Humanas e Sociais .....	2	2,5	2,5	7
	História.				
	Geografia.				
	Matemática .....	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais .....	2	2	2,5	6,5
	Ciências Naturais.				
	Físico-Química.				
	Educação Artística:				
Educação Visual .....	(c) 1	(c) 1	(d) 1,5	5,5	
Outra disciplina (oferta da escola) (b) .....					
Educação Tecnológica .....	(c) 1	(c) 1			
Educação Física .....	1,5	1,5	1,5	4,5	
Formação pessoal e social	Área curriculares não disciplinares (e) .....	2,5	2,5	2,5	7,5
	Áreas de projecto. Estudo acompanhado. Formação cívica.				
	<i>Total</i> .....	17	17	17	51
	A decidir pela escola .....	0,5	0,5	0,5	1,5
	Educação Moral e Religiosa (f)	0,5	0,5	0,5	1,5

Componentes do currículo			Carga horária semanal (× 90 min.) (a)			
			7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo
Educação para a cidadania	Formação pessoal e social	Máximo global .....	18	18	18	54
		Actividades de enriquecimento (g).				

(a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização de carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) A escola deve oferecer outras disciplinas da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.).

(c) Nos 7.º e 8.º anos os alunos têm i) Educação Visual ao longo do ano lectivo e ii), numa organização equitativa ao longo de cada ano, uma outra disciplina da área da Educação Artística e Educação Tecnológica.

(d) No 9.º ano os alunos escolhem livremente uma única disciplina, entre as ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico.

(e) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por uma equipa de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

(f) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(g) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

## Decreto-Lei n.º 7/2001

de 18 de Janeiro

O Programa do Governo assume como objectivo central assegurar aos jovens na faixa etária dos 15-18 anos o acesso a formações de nível secundário, consagrando, conseqüentemente, o ensino secundário na sua dupla natureza de ciclo intermédio de prosseguimento de estudos e de ciclo de formação terminal. Tal objectivo pressupõe, entre outros aspectos, a reorganização da actual estrutura curricular e o reforço dos mecanismos e estruturas de orientação e informação, favorecendo, desse modo, a transição entre a escolaridade básica e os diferentes percursos de educação e de formação de nível secundário.

Na verdade, o ensino secundário ocupa um lugar determinante na construção do futuro dos indivíduos e das sociedades. Em Portugal, como noutros países da União Europeia e não só, tomou-se consciência de que o ensino secundário tem de responder melhor às necessidades educativas e formativas e às legítimas expectativas pessoais dos jovens e das famílias, assim como às necessidades e exigências da sociedade. Num país em que o nível de qualificações da população é ainda muito inferior ao dos nossos parceiros da União Europeia, as formações secundárias têm necessariamente de se assumir como relevantes, permitindo, nomeadamente, a melhoria das aprendizagens, a articulação mais estreita entre a educação, a formação e a sociedade, numa perspectiva de facilitar a transição para o mercado de trabalho, a obrigatoriedade do ensino experimental nas ciências, bem como a criação de condições que assegurem o acesso à educação e à formação ao longo da vida.

Estes e outros desafios, conjugados com um conjunto de problemas e desajustamentos detectados na organização curricular e no funcionamento do ensino e das formações secundárias, levaram o Ministério da Educação a iniciar, em 1997, um processo de revisão curricular cuja concretização, nas escolas, terá início no ano lectivo de 2002-2003 para todos os jovens que, nesse ano, ingressem no 10.º ano de escolaridade, estendendo-se progressivamente aos 11.º e 12.º anos de escolaridade nos anos lectivos subsequentes.

Este processo, tal como referido no *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*, desenvol-

veu-se, tendo em conta que a escola ocupa um lugar central na concretização das políticas educativas, num quadro de crescente autonomia na gestão dos seus recursos humanos e materiais.

O lançamento da *Revisão Participada do Currículo*, a distribuição pública do *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário* e, sobretudo, a sua apresentação e discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE) e num número significativo de iniciativas promovidas por escolas secundárias, por associações profissionais de professores e por sociedades científicas assumiu especial relevância em todo o processo de revisão curricular.

Na sequência da clarificação dos problemas identificados no âmbito do processo de *Revisão Participada do Currículo*, e na linha do *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*, o Ministério da Educação anunciou, em Julho de 1998, 10 medidas de revisão curricular, das quais 5 se referem ao ensino secundário, tendo como orientações centrais a articulação e consistência entre currículo e avaliação e a necessária compatibilidade com a educação básica. Com base nestas orientações iniciou-se o processo de elaboração de uma proposta de revisão curricular para o ensino secundário integrando contributos de documentos programáticos internacionais, de pareceres do Conselho Nacional de Educação e da análise das organizações curriculares do ensino secundário de diversos países, com especial destaque para os da União Europeia. Esta proposta foi divulgada junto dos parceiros sociais, das associações profissionais de professores, sociedades científicas e organizações profissionais diversas e realizaram-se dezenas de reuniões com as entidades referidas, onde a proposta apresentada foi analisada e discutida, tendo os pareceres recebidos permitido clarificar e melhorar a proposta apresentada.

Essa proposta assume a centralidade da escola, pois é aí que se pode e deve desenvolver o essencial das aprendizagens e da educação e formação dos alunos. Por isso, as escolas secundárias deverão ser capazes de criar ambientes de aprendizagem estimulantes, baseados em projectos claros, coerentes e com real valor educativo e formativo. Projectos que articulem o currículo definido a nível nacional com o contexto social, cultural e económico em que estão integradas, devendo, por isso