

# índice

- 3 Editorial  
**Maria de Lourdes Dionísio**
- 7 Educação em meio rural e desenvolvimento local  
**Abílio Amiguiinho**
- 45 O protagonismo de alunos e pais no Ensino Médio brasileiro  
**Dagmar M. L. Zibas, Celso J. Ferretti & Gisela Lobo B. P. Tartuce**
- 89 Configurações culturais e o processo de construção da *gestão democrática* numa escola secundária  
**Leonor Lima Torres**
- 125 Uma démarche participada de avaliação de Projectos Curriculares de Turma  
**Virgílio Rego da Silva & Vânia Betina Coutinho**
- 153 Os professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: discussão de novas abordagens na formação de professores  
**Ana Maria Morais & Isabel Pestana Neves**
- 185 Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento  
**Aracy Alves Martins**
- 215 Subvertendo a exclusão escolar: a mediação didáctica dos géneros discursivos no ensino da escrita  
**Wagner Rodrigues Silva**
- 241 Dissertações e projectos de investigação
- 259 Notícias

volume 18 número 2  
2005

educação  
revista portuguesa de

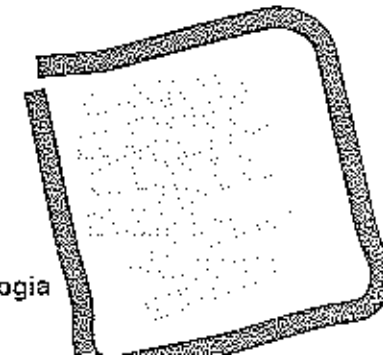
revista portuguesa de educação



volume 18 número 2  
2005

# educação

revista portuguesa de



Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho

A revista portuguesa de Educação é editada semestralmente pelo Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho e tem como principais finalidades: publicar e divulgar os trabalhos de investigação produzidos no âmbito das Ciências da Educação ou domínios afins, permitindo assim a este campo, através da publicação de artigos, notas de investigação ou referências, um espaço de constituição de um fórum sobre a Educação através da publicação de "Relatórios sobre a realidade da investigação nas diferentes Ciências da Educação e da promoção de debates sobre assuntos de relevante actualidade; e) divulgar a actividade científica desenvolvida no âmbito do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho através da actualização de sessões e de projectos de investigação, reuniões científicas, relações de avaliação.

rectora: **Mercêda Lourenço Dionelo**

rectora-adjunta: **Fátima Antunes**

conselho de redacção: **Fátima Moura, Maria Assunção Flores**

conselho editorial: **Airanto Mendes Catani** (Universidade de São Paulo, Brasil)

**Alan Choppin** (Universidade de Coimbra, Portugal)

**Albano Estrela** (Universidade de Évora, Portugal)

**Allan Luke** (Instituto de Investigação em Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal)

**Almerindo Jancsó Afonso** (Universidade de Minho, Portugal)

**António Novoa** (Universidade de Évora, Portugal)

**António Simões** (Universidade de Coimbra, Portugal)

**Estrela Patrícia Campos** (Universidade de Évora, Portugal)

**Fátima Sequeira** (Universidade do Minho, Portugal)

**Isabel Afarcão** (Universidade de Évora, Portugal)

**João Pedro da Ponte** (Universidade de Évora, Portugal)

**Jose Alberto Corral** (Universidade de Évora, Portugal)

**Jose Augusto Pacheco** (Universidade de Évora, Portugal)

**Justino P. Magalhães** (Universidade de Évora, Portugal)

**Leandro S. Almeida** (Universidade do Minho, Portugal)

**Cícero G. Lima** (Universidade do Minho, Portugal)

**Magda Becker Soares** (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

**Mário Patrício** (Universidade de Évora, Portugal)

**Mantel Sequeira** (Universidade do Minho, Portugal)

**Oscar Serati** (Universidade de Évora, Portugal)

**Rui Vieira de Castro** (Universidade do Minho, Portugal)

A Revista Portuguesa de Educação integra o catálogo do Latindex (Sistema Regional de Informação em linha para revistas científicas da América Latina, o Caribe, Espanha e Portugal) - <http://www.latindex.org>

## Editorial

Com este número da Revista Portuguesa de Educação fecha-se um biénio, marcado que foi pelo cumprimento dos objectivos que a Direcção se impôs quando assumiu, pela primeira vez, as suas funções. Diziam esses objectivos respeito ao reforço do projecto com a qualidade científica e editorial que a Revista tinha já conquistado. Assim, por um lado, puseram-se em prática modos mais ágeis de relacionamento com autores e avaliadores, cujo número, em ambos os casos, se viu alargado, sem que isso tenha significado um abrandamento dos critérios de rigor que a Revista se impõe; por outro lado, deram-se passos definitivos na resposta às exigências que hoje se colocam às revistas científicas com vista à sua seriação e reconhecimento. Por isto, a partir de agora, os artigos passam a ser publicados com duas novas características: a indicação de palavras-chave em três idiomas e a informação relativa à data de recepção e de aceitação para publicação. Correlativamente a estas mudanças, em muito geradas pelas imposições das agências reguladoras da produção científica, verificou-se, durante este período, um aumento das propostas para publicação e um interessante alargamento das nacionalidades de origem. São cada vez mais, por exemplo, os textos propostos por investigadores espanhóis. Este movimento não andarà desligado, também, dos processos de regulação da produção académica com efeitos nas respectivas carreiras profissionais. Por tudo isto, a Revista Portuguesa de Educação vê a sua responsabilidade acrescida, também face aos Autores que a procuram. Neste sentido devem ser vistas as mudanças até agora introduzidas. Acreditamos que estas são condições de possibilidade para um equitativo diálogo global entre investigadores, no qual a Educação nem sempre tem sido acolhida.

Apesar da diversidade de vozes, os textos que integram este número são atravessados por um discurso comum: o da possibilidade. Com efeito, o texto de Abílio Amíguinho, pela análise de projectos de intervenção sócio-educativa em meios rurais, discute e mostra o papel que a escola pode assumir enquanto parceiro nos processos de desenvolvimento local. Relevam-se, da discussão, algumas facetas desse processo, designadamente, a do contributo que a participação da escola pode ter na

propriedade e editor  
Centro de Investigação em Educação  
Instituto de Educação e Psicologia  
Universidade do Minho

directora  
Maria do Lourdes Dionísio

grafismo  
Luís Cristóvam

tiragem  
1.000 exemplares

composição  
Linkdesign, Lda.

impressão e acabamentos  
Scrsillito

endereço  
Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia  
Campus de Guaitar, 4700-057 Braga  
Portugal  
Tel. 253. 604241 Fax 253. 678987

e-mail  
rpa@iep.uminho.pt

página na internet  
<http://www.iep.uminho.pt/cied/edicoes>

depósito legal  
45.474/91

ISSN  
0871-9187

integra o catálogo  
Latindex

indexada no sistema  
RedALyC



Número financiado pela  
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia



© CIEd - Instituto de Educação e Psicologia  
Braga, 2005

propriedade e editor  
Centro de Investigação em Educação  
Instituto de Educação e Psicologia  
Universidade do Minho

directora  
Marta de Lourdes Dionísio

gratificação  
Luís Cristóvam

tiragem  
1.000 exemplares

composição  
Linkdesign, Lda.

impressão e acabamentos  
Sersilto

endereço  
Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia  
Campus de Gualtar, 4700-057 Braga  
Portugal  
Tel. 253. 604241 Fax 253. 678987

e-mail  
rpe@iep.uminho.pt

páginas na internet  
<http://www.iep.uminho.pt/cied/edicoes>

depósito legal  
45.474/91

ISSN  
0871-9187

integra o catálogo  
Latindex

indexada no sistema  
RedALyC



Número financiado pela  
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
Programa Ciência e Tecnologia



© CIEd - Instituto de Educação e Psicologia  
Braga, 2005

## Editorial

Com este número da Revista Portuguesa de Educação fecha-se um biénio, marcado que foi pelo cumprimento dos objectivos que a Direcção se impôs quando assumiu, pela primeira vez, as suas funções. Diziam esses objectivos respeito ao reforço do projecto com a qualidade científica e editorial que a Revista tinha já conquistado. Assim, por um lado, puseram-se em prática modos mais ágeis de relacionamento com autores e avaliadores, cujo número, em ambos os casos, se viu alargado, sem que isso tenha significado um abrandamento dos critérios de rigor que a Revista se impõe; por outro lado, deram-se passos definitivos na resposta às exigências que hoje se colocam às revistas científicas com vista à sua seriação e reconhecimento. Por isto, a partir de agora, os artigos passam a ser publicados com duas novas características: a indicação de palavras-chave em três idiomas e a informação relativa à data de recepção e de aceitação para publicação. Correlativamente a estas mudanças, em muito geradas pelas imposições das agências reguladoras da produção científica, verificou-se, durante este período, um aumento das propostas para publicação e um interessante alargamento das nacionalidades de origem. São cada vez mais, por exemplo, os textos propostos por investigadores espanhóis. Este movimento não andarà desligado, também, dos processos de regulação da produção académica com efeitos nas respectivas carreiras profissionais. Por tudo isto, a Revista Portuguesa de Educação vê a sua responsabilidade acrescida, também face aos Autores que a procuram. Neste sentido devem ser vistas as mudanças até agora introduzidas. Acreditamos que estas são condições de possibilidade para um equitativo diálogo global entre investigadores, no qual a Educação nem sempre tem sido acolhida.

Apesar da diversidade de vozes, os textos que integram este número são atravessados por um discurso comum: o da possibilidade. Com efeito, o texto de Abílio Amiguinho, pela análise de projectos de intervenção sócio-educativa em meios rurais, discute e mostra o papel que a escola pode assumir enquanto parceiro nos processos de desenvolvimento local. Relevam-se, da discussão, algumas facetas desse processo, designadamente, a do contributo que a participação da escola pode ter na

inflexão da "periferização dos espaços rurais" e da sua própria e, no âmbito da discussão da administração do sistema educativo e dos territórios, a possibilidade de "alternativas à administração centralizada, planificada e hierarquizada do Estado", capazes de serem um garante de "condições e meios para a manifestação das especificidades" de cada contexto.

O texto de Dagmar Zibas, Celso Ferretti e Gisela Tartuce toma como objecto os processos de apropriação da reforma do Ensino Médio no Brasil, especificamente no que ao protagonismo de pais e alunos aquela diz respeito. Com base num estudo qualitativo, os investigadores constatarem como, de forma paradoxal, o discurso de "flexibilização" curricular, por exemplo, colide com as existentes estruturas verticais e burocratizadas vigentes na escola.

De um processo de "apropriação" em cenários de mudança trata também o texto de Leonor Torres. A autora apresenta um estudo centrado numa escola secundária portuguesa que serviu para analisar como se foi construindo e reconstruindo a *gestão democrática* durante o período de 1974 a 2000. A discussão põe em evidência os modos como, num processo caracterizado por continuidades e rupturas, a escola foi preservando alguma identidade e como "o peso dos sedimentos culturais na dinâmica quotidiana" pode contribuir para "algum imobilismo", com todas as suas consequências nas aspirações emancipatórias dos actores envolvidos.

Virgílio Rego da Silva e Vânia Betina Coutinho apresentam, no quarto texto, um dispositivo construído para uma auto-avaliação de natureza investigativa dos Projectos Curriculares de Turma de uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos. A partir dos dados recolhidos por meio de instrumentos organizados à volta de critérios relativos à sua coerência interna e externa, os Autores dão conta de configurações mais próximas de "projectos de estado" do que de "projectos de acção". Defendem, a terminar, a necessidade de uma maior atenção à articulação entre estes projectos e documentos mais gerais a fim de que a transformação da escola possa ser uma realidade.

Ana Maria Morais e Isabel Pestana Neves centram-se nos processos de desenvolvimento profissional dos professores envolvidos em programas de formação contínua, por recurso a instrumentos de análise gerados no seio da teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein. Concretamente, recorre-se ao conceito de "orientação específica de codificação", operacionalizado segundo diferentes regras de reconhecimento e de realização, para

caracterizar e explicar, entre outros, aspectos relativos às dificuldades do professor na implementação de práticas pedagógicas potenciadoras de sucesso.

Aracy Martins, pelo seu lado, põe em evidência as potencialidades de um método de identificação e consequente conscientização de concepções de linguagem e dos processos sociais (entre eles os escolares) de formação de leitores e "escritores". Por recurso aos seus textos de memórias, futuros professores de Português em formação são confrontados não só com os "ideários" de uma época, como com as práticas pedagógicas que os construíram enquanto sujeitos letrados. Para além da natureza histórica e socialmente construída da literacia que, assim, é internalizada, estes futuros mediadores de práticas de literacia, a par dos seus formadores, podem, de forma mais crítica, responder à pergunta tantas vezes e em tantos contextos formulada sobre os tipos de leitores que a escola está a formar.

Tematizando a exclusão escolar e alguns dos processos que a ela podem conduzir, Wagner Silva discute as possibilidades inclusivas de um trabalho pedagógico na aula de Língua Portuguesa, sustentado em Vigotski e em Bakhtin. Na medida em que se envolvem os alunos em práticas significativas e orientadas por uma aprendizagem explícita das regras de funcionamento dos discursos, a proposta, que exige uma forte preparação por parte do professor, surge como capaz de contrariar o fracasso dos alunos na "vida".

Para além das habituais secções relativas à divulgação da investigação em curso no Centro de Investigação em Educação e a n.ºs de eventos organizados pelos investigadores do CIEE ou em que estes tiveram intervenção, este número, por se tratar do último do biênio, publica os nomes dos avaliadores que conosco colaboraram através da emissão de pareceres e sem os quais não nos seria possível dar corpo ao projecto que temos em mãos. A todos, a Direcção da Revista quer exprimir, aqui, os seus mais reconhecidos agradecimentos.

Maria de Lourdes Dionísio

## Educação em meio rural e desenvolvimento local

Abílio Amiguiño

Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal

### Resumo

Neste artigo problematiza-se e analisa-se um processo de territorialização sócio-educativa em contexto rural. Corresponde a um desafio — assim o entendemos — para que sobre ele reflectíssemos, tendo como eixo estruturante a problemática da exclusão social ou a do desenvolvimento local. Optámos por nos situar neste último campo de análise, por razões tanto de natureza teórica como política que, numa primeira parte do artigo, explicitamos e discutimos. De uma investigação que realizámos, ao longo de vários anos, invocamos contributos que pretendem discutir e elucidar como pode a escola ser uma instância promissora de desenvolvimento local. A sua identificação e reconhecimento como instituição local, quer pelos que trabalham e vivem no seu interior, quer pelos que actuam no contexto envolvente, são passos decisivos para instituir a escola, progressivamente, em parceiro do desenvolvimento. A promoção dos valores locais e das raízes, a reconstrução de identidades sócio-pessoais e locais, a produção de sociabilidades e o equacionamento e solução de problemas comuns, foram vortentes de uma intervenção socioeducativa, assumidamente globalizante. Este quadro, como se argumenta, foi também, intencionalmente, o de transformação e de mudança deliberada da escola e da administração dos territórios educativos.

### Palavras-chave

Exclusão social; Desenvolvimento local; Escola em meio rural; Identidades locais; Redes

Este texto retoma, de forma revista e ampliada, a argumentação da nossa intervenção, na Universidade do Minho, em Abril de 2004. Com o tema

"Administração do Sistema Educativo e Territórios: desenvolvimento local ou gestão da exclusão" lançava-se o desafio, assim o interpretámos, de discutir e de debater, de forma inovadora, a territorialização do sistema, para além das questões mais estritamente escolares.

Pareceu-nos tratar-se de uma oportunidade para vincar a acuidade das questões sociais e políticas neste domínio e a sua relação com o educativo e o escolar, inflectindo, assim, o rumo recente da reflexão e da análise sobre os designados territórios educativos. Diferentemente, portanto, da consideração de que nestes espaços se operaria num vazio social, o que, em grande medida, legitimou a criação e o pretendo desenvolvimento de meros territórios escolares.

Na altura, alertámos para que, pesem embora as justificadas intenções do alargamento do âmbito do debate, tal significava convocar conceitos, problemáticas e abordagens, cujas indefinições, ambiguidades e fluidez tornavam esta tarefa particularmente difícil e complexa. No plano educativo são controversas as questões teórico-práticas relacionadas com o conceito de território. Também no mesmo âmbito, mas, sobretudo, nas suas implicações sociais e políticas, não são menores as dificuldades, nem diminuem as ambiguidades, que ensombream o uso dos conceitos de exclusão e de desenvolvimento local. O mesmo se poderia dizer das referências às práticas que visam combater a primeira e promover o segundo.

Por isso, se em relação à noção de território, optámos por deixar para outros essa discussão, não poderíamos proceder de igual forma em relação às problemáticas da exclusão e do desenvolvimento local. Assim, antes de reflectirmos sobre o modo como na intervenção de que fizemos parte, ao longo de quase vinte anos, e que investigámos mais aprofundadamente (Amiguiinho, 2004), problematizámos previamente os conceitos de exclusão e de desenvolvimento local. Fizemo-lo para debater as potencialidades e impossibilidades analíticas de tais conceitos, e demais pressupostos teóricos que os refacionam, no que se refere às dinâmicas educativas em contexto rural e à sua articulação e eventual impacto em mudanças mais globais, no espaço social local. Recuperando essa ideia, neste texto essa discussão preliminar será objecto de uma primeira parte, reservando para a segunda a abordagem desta problemática, na intervenção sócio-educativa em que se traduziu o Projecto das Escolas Rurais na Região do Nordeste Alentejano. Os

enquadramentos institucionais, os princípios da intervenção, os objectivos do projecto, metodologia e acções concretas serão referidos a abrir a segunda parte do texto.

### **Exclusão social: um conceito redutor**

Num texto colectivo (Amiguiinho, Correia & Valente, 2003) interrogávamo-nos sobre as propriedades do conceito para descrever e analisar o sentido das mudanças que, numa lógica de projecto, deliberadamente se visavam introduzir em escolas e comunidades de meio rural. Numa reflexão muito próxima da intervenção em que estávamos envolvidos (e socialmente comprometidos como equipa de acompanhamento e de mediação), pressentíamos a inapropriação da aplicação de uma espécie de jargão sociológico (ou *slogan*) a uma realidade social que vivenciávamos quotidianamente, pesem embora as diversas dificuldades dos contextos com que, permanentemente, nos confrontávamos. Subscrivendo Fernandes (1998), era a perspectiva que resultava de uma convivência continuada com um objecto social, ou do "estar por dentro" dele, que ajuda a desvelar os seus "diferentes planos e materialidades", como momento privilegiado da construção de um objecto de estudo.

Uma análise mais metódica e sistemática, teoricamente apoiada, afigurava-se pouco prometedora, se a entrada acontecesse pela problemática da exclusão social. Assim parecia, de facto, quando confrontados com uma noção de exclusão social que remete para "a fase extrema do processo de "marginalização", entendido este como um processo "descendente" ao longo do qual se verificavam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade" (Fernandes & Carvalho, 2000, p. 70). Nessas rupturas é relevante a que se verifica em relação ao mercado de trabalho, atingindo-se na sua fase extrema a ruptura familiar e afectiva. É por uma espécie de "infortúnios da época" que se "danam as articulações entre as diferentes esferas da vida social", culminando com "a ruptura do laço social" (Autès, 2004, p. 17).

Ora, constatadas as dificuldades no emprego em meio rural, é certo, afigurava-se-nos estarmos algo distantes de rupturas familiares e afectivas, em espaços sociais onde, apesar de tudo, ainda pontuam as relações de vizinhança e de proximidade, a entreaajuda e a solidariedade. Se as

dificuldades e o desfavor, que convém não ocultar (Lee, 2003), baixam os níveis de densidade social (Reis, 1998a), principalmente os momentos de crise continuam a avivar a coesão local e o recurso aos vizinhos mais próximos. Reactivam-se solidariedades primárias e cadeias de auxílio mútuo, colocando, momentaneamente, conflitos "entre aspás", criando pontes onde elas tendem a faltar e gerando um efeito de almofada da própria crise (Albino, 2002; Almeida, 1998). A crise e as dificuldades pareciam unir e refazer o laço social e não acentuar as fracturas, como se considera ser próprio da exclusão social.

Por outras palavras, procurávamos os sintomas de uma marginalização e de uma exclusão social e, com frequência, pressentíamos o contrário. Assim nos apercebíamos das dificuldades e impossibilidades analíticas de um conceito que mascara a natureza e a especificidade das próprias dificuldades ou sensibilidades dos meios sociais e, em particular, das colectividades rurais.

#### **De uma exclusão que não encontrávamos a um objecto teórico que empobrece a análise**

Do mesmo modo, comprovávamos o uso "inflacionado" e "heterogéneo" de um conceito que impede uma análise penetrante que desça às causas dos fenómenos. Ao barrar esse caminho, dilui os problemas e desvia as políticas de equações e soluções apropriadas e, por isso mesmo, a exclusão social torna-se um conceito "perigoso" (Castel, 2004). Ao tudo designar e nada discriminar produz um efeito de "amalgama" que desproblematiza e naturaliza a questão social (Canário, 2003). Assim se individualizam as novas fracturas e desigualdades sociais e se consideram os sujeitos e grupos como responsáveis pela sua própria vulnerabilidade social e que os aproxima da exclusão (Castel, 2004). As políticas são concebidas tecnicamente, incrementando um "trabalho sobre os outros" que visa "transformá-los" (Dubet, 2003), dissimulando os problemas de desemprego, em vez de incidir sobre as reais causas do problema, por exemplo promovendo o emprego (Castel, 2004).

Acontece com a exclusão social aquilo que sucede com palavras ou referências, principalmente do campo político, mas também académico, como globalização (Dubet, 2004). A argumentação transforma-se numa não argumentação, as políticas redundam em meros paliativos.

A fluidez do conceito, mesmo no esforço para dilucidar os fenómenos que quer modelizar ou tipificar, revela-se na ambivalência interpretativa que sentimos perante as hipóteses conceptuais alternativas que Autès (2004) enfatiza. Com a palavra "desligadura"<sup>1</sup> que inventa para não empregar o termo exclusão social, o autor coloca-se no plano do simbólico. Considera que a "desligadura" tem como resultado "a incapacidade para produzir sentido e para produzir sujeitos (ou actores)" (p. 31). Equacionada a questão nestes termos, quase nos deixa tentados a concordar com a capacidade de leitura desta perspectiva, sobretudo para perceber a crise de identidade dos espaços rurais e as muitas dificuldades em instituir e em mobilizar os actores em meio local. Mas, ao complementar a concepção, acrescenta: "Esta desligadura faz com que a relação dos homens com as coisas e dos homens entre si deixem de ter sentido" (p. 35). E aqui retornam as dúvidas.

Por um lado, o peso do interconhecimento e da proximidade, com o desfavor parece, pelo menos, manter-se, senão mesmo reforçar-se. Na periferização em que as colectividades rurais se sentem ameaçadas, contraria-se o isolamento no seu interior, que as privações tendem a gerar, produzindo sociabilidades de novo tipo: para cuidar dos mais velhos e das (poucas) crianças, para resistir à supressão de serviços, etc. É a comunidade que primeiramente se sente ameaçada; mais do que o indivíduo, em particular. Por outro lado, estas comunidades, na medida das suas possibilidades, continuam a ser os garantes da paisagem e de uma relação sábia com a natureza, que, no uso que dela se faz, controla os abusos e garante condições para a sua preservação.

São manifestações de um local rural que o campo político e o campo académico frequentemente "escarnotearam" (Mabileau, 1993). Por outras palavras, constituem claros indícios de um local que mesmo o global, depois do nacional, não apagou (Giddens, 1992). São, de resto, uma constante histórica que remonta ao período da formação dos Estados-Nação, da unificação nacional e da uniformização cultural, da promoção do geral e do universal, contra o particular. Contrariam o suposto "nada ocorre" nas comunidades rurais precisamente na resistência às pressões nacionais e globais que, afinal, andou, pelo menos, lado a lado, com o mais abundantemente referido, conservadorismo destes espaços sociais. Assim se desenharam os contornos da sua autonomia relativa (Pinto, 2000) que revelam um rural, embora, forçosamente, impuro.



Éis uma via, porventura teórica e metodologicamente mais operativa e produtiva, do que a da pretensa problemática da exclusão social. Sobretudo para desvendar e caracterizar um espaço muito mal conhecido e reduzido a um "silêncio social". Este silenciamento tornar-se-á ensurdecedor se as baterias analíticas forem as da exclusão social que, pela suposta maior visibilidade (e perigosidade) do fenómeno em meio urbano, fixa aí as atenções, quer no domínio da produção do conhecimento, quer dos projectos e das políticas.

#### Efeitos perversos da análise da exclusão social em meio rural

Apesar disso, há abordagens que insistem na extensão do conceito ao mundo rural e numa análise dos seus problemas, com base nestes parâmetros teóricos. Bastien (2003), aparentemente para retirar do silêncio os problemas do rural, ao enveredar por esse caminho, deixa transparecer os paradoxos, e mesmo alguma perversão, na sua tentativa. Pretendendo ser um dos contributos para responder à questão "Le rural terre d'exclusion?", lançada nesse número temático da revista *Ville-École-Intégration*, Enjeux, o autor denota o peso da própria interrogação, nas dimensões que com alguma ambiguidade evoca, para a suposta exclusão dos jovens em meio rural.

A exclusão social, como objecto teórico, prevalece sobre a problemática da colonização do espaço rural pela cidade ou da urbanização do rural. Embora, a propósito da exclusão reflecta sobre a crise de sentido para vida e a identidade dos jovens em espaço rural, é a influência nacional e global que a justifica. Esta influência, como factor que repele, não é devidamente contrastada com os factores comunitários que atraem. Porém, no que refere como um paradoxo, na periferia urbana, considerada "terra de excluídos", composta à custa, tanto física como social, do espaço rural, reconhece a autenticidade das relações de dimensão humana, assim como a sociabilidade de vizinhança e a solidariedade. Há nesta constatação uma coincidência com a reflexão de Fernandes (1998) e de Fernandes & Carvalho (2000). O seu material etnográfico, proveniente desses "espaços perigosos" e que descrevia longamente a sua vida, evidenciava "redes sociais, solidariedades, socializações, identidade de lugar e vinculações territoriais" (p. 83), a par da constatação da origem social rural dos habitantes dos bairros ditos problemáticos. Precisamente lá onde a cidade acaba e se diz faltar o

sentido da vida, há "ressocializações" do tecido social perante o que "dessaocializa".

Curiosamente, a análise enriquece-se quando são outros os referentes teóricos que distinguem melhor o que o conceito de exclusão social uniformiza. Como, por exemplo, quando pressupõe as dificuldades dos jovens como dificuldades dos territórios, na sua relação com os espaços de modernidade. Outro exemplo é o da abordagem de uma "desqualificação integrada dos jovens", como uma espécie de decisão e de resignação simultâneas, que leva a "ficar" para se "proteger" do sofrimento da cidade (geralmente das suas periferias) que pode acrescer ao sofrimento do campo. São estas inferências que conduzem a uma visão menos negativa da situação da juventude nos campos: se existem situações preocupantes, "outras dão razões para esperar" (Bastien, 2003, p. 58). Talvez por isso, as contribuições de outros autores incidem sobre os "jovens rurais em dificuldade" e as "intervenções para a inserção" para aceder às "especificidades dos contextos territoriais" (Lafond & Mathieu, 2003). Assim, se hipoteticamente se confere visibilidade social e política aos problemas desses espaços sociais, especialmente dos jovens, falando de exclusão em meio rural pode tratar-se de uma visibilidade distorcida, uma vez que a abordagem por esta via enfatiza situações de perda ou de dificuldade, mas pode esconder, perversamente, outras.

Em síntese, o uso do conceito e do termo exclusão social, para supostamente captar e analisar a especificidade do mundo rural, à semelhança do que sucede com outros mundos e fenómenos que configuram a nova questão social, serve para uniformizar e homogeneizar o que é diverso e possui outros e variados sentidos. Cataloga uma realidade — os sujeitos e os colectivos —, sem a cartografar, diferenciar e contrastar tão detalhadamente, como faria supor a diversidade das suas características. O desfavor, as perdas e as dificuldades das colectividades rurais, que fazem a sua "sensibilidade", são de um teor distinto, invocam outros fenómenos, que no espaço social rural se combinam diferentemente do que sucede noutros contextos sociais. Mesmo nesses, vários autores denunciam como a exclusão social, primeiro como objecto mediático, depois como objecto político e, por fim, como objecto teórico de uma notável insipiência, ofusca muito mais do que esclarece ou elucida. Nessa medida, tomado lugar comum, constitui um

daqueles "utensílios intelectuais" que nada acrescenta à leitura e compreensão do mundo (Canário, 2003).

Por isso, pese embora, também, a imprecisão e fluidez do conceito de desenvolvimento local, parece-nos haver nele uma superior operacionalidade descritiva e analítica. À equação "desenvolvimento local ou gestão da exclusão", como ponto de partida para a reflexão preferimos uma entrada focalizada no desenvolvimento local e nas figuras que invoca. Apresenta-se-nos mais apropriada a uma leitura e interpretação da implicação da escola em dinâmicas sócio-educativas que visam, em reciprocidade, a mudança da escola e do trabalho escolar e o desenvolvimento dos contextos.

### Desenvolvimento local: princípios e práticas

Mais de 30 anos decorridos sobre o discurso e a prática do que se convencionou designar por desenvolvimento local persistem as imprecisões nas suas definições. A urgência das práticas parece ter retardado os esforços de problematização teórica. Só mais tarde, o reconhecimento prático dos problemas, senão mesmo da falência, em muitos aspectos, do modelo mais tradicional de desenvolvimento (ou de crescimento), gerando dinâmicas de base local, induziu preocupações conceptuais neste domínio. Foram, essencialmente, as oportunidades que se abriram a um desenvolvimento alternativo, entretanto em marcha, que fizeram emergir o conceito e a problemática do desenvolvimento local (Roque Amaro, 1988). Assim, as tentativas de definição partem de pressupostos de um modo de desenvolvimento "ao contrário", ou de um "desfazer" do desenvolvimento, e, por isso, não surpreende que os traços que lhe tendem a vincar sejam os que o modelo tradicional de desenvolvimento ignorou ou negou. Deste modo, os esforços por delimitar os contornos de uma ideia e de uma prática são confrontados, criticamente, pelo facto de insistirem no que o desenvolvimento local *não é* e não tanto naquilo que *é* ou *pode ser*.

Por isso, entre as características do desenvolvimento local que suscitam maior consenso, destacam-se: actividades de bricolage; actividades de muito compromisso social; implicação progressiva e participação; parcerias e efeitos de sinergia; criação e gestão partilhada de capacidades e de recursos; promoção da cidadania; contextualização territorial; auto-organização; ....

Sintetizando, Reis (1998b) considera o desenvolvimento local como "um impulso generoso, de carácter local e endógeno, assente na mobilização voluntária, cujo objectivo é originar acções com as quais se produzem sinergias entre agentes, tendo em vista qualificar os meios de vida e assegurar bem-estar social".

Assim se salienta, em primeiro lugar, a dimensão socio-política e territorial do desenvolvimento local: opção política que contrasta com a tecnicização dos processos.

Em segundo lugar, fazem-se sobressair os seus aspectos humanos. Normalmente, as apostas e os sucessos, as dificuldades e obstáculos, derivam do modo como as pessoas, embora sempre por processos sociais, se empenham no desenvolvimento, não se mobilizam ou a ele se opõem (Prevóst, 2004).

Em terceiro lugar, releva-se o carácter educativo do desenvolvimento local. Trata-se de um processo permanente de formação, predominantemente de natureza informal, no "ombro a ombro" dos actores, enquanto agem sobre os seus problemas. O lugar maioritário do "face a face" das formações formais tende a ser ocupado por esta formação que tem como principal efeito educativo o voltar a acreditar, o apostar nos recursos próprios e nas potencialidades, em espaços onde domina o fatalismo e a resignação (Melo, 1988).

Por fim, enfatiza-se a forma como a melhoria do quotidiano se faz de mudanças, como o resultado de um jogo, invariavelmente tenso, entre tradição e modernidade (Fragoso, 2005), ou entre conservação e mudança; jogo pelo qual se decidem, afinal, as potencialidades e os limites do desenvolvimento local.

### Escola e desenvolvimento local

A escola é, muitas vezes, particularmente em meio rural, o serviço que resta depois de todos os outros terem desaparecido ou sido suprimidos pelo Estado. Tal ocorre por razões que penalizam a comunidade no seu todo, as instituições de uma forma geral e os actores. As ameaças à escola, que fragilizam a sua existência ou ditam o seu encerramento, são uma das dimensões do problema mais geral que afecta os meios rurais e daquilo que

neles se reflecte como resultado das políticas públicas. Ora, normal seria que, quer no domínio das práticas quer em termos conceptuais, outra atenção fosse dada ao envolvimento da escola em dinâmicas de desenvolvimento local, em contexto rural. Por um lado, tal significaria implicar e analisar o papel de uma instituição importante para o processo de desenvolvimento, até pela falta de outras. Por outro lado, equivaleria a admitir, teoricamente e na prática, os contributos específicos que a escola poderia fornecer para a melhoria dos contextos, assim como a procurar perceber como poderia a escola beneficiar do desenvolvimento em que participasse, localmente tão necessitada dele como outras instituições, tal como os actores que lhe dão corpo.

Não tem sido, efectivamente, por aí que se tem vindo a considerar e a propor a necessidade de um relacionamento mais estreito entre escola e comunidade, ou, pelo menos, não se tem conferido a esta perspectiva o devido relevo. Mesmo na defesa de uma "lógica comunitária" para regular a escola de outro modo, incrementando ou reforçando a participação das famílias e da comunidade, tem havido, por um lado, dificuldades para superar perspectivas mais estritas de contextualização do currículo; e, por outro lado, a consideração do processo de transformação da escola, é certo, mas muito em torno da sua missão mais tradicional ou arreigada, sem ousar no pôr à prova da velha gramática escolar.

O entrosamento local da escola é uma alternativa válida para agarrar e gerir as novas figuras e contornos da escolarização e que minam a "sacralização" e a legitimação do velho "programa institucional" (Dubet, 2003; 2004). Assume-se esta defesa em nome do refazer (ou da "invenção") da escola, dos projectos e das políticas educativas e de novas profissões. Estas cada vez mais tendem a configurar-se e a recompor-se pelo quotidiano do seu exercício, num ambiente social onde a instituição escola já não define a priori o que é ser professor (e, até mesmo, ser aluno). As escolas deverão ser cada vez menos escola no sentido escolar, para serem cada vez mais escolas no seu sentido educativo, como "lugares de cultura comum". Por isso, nos projectos e nas políticas volta a defender-se uma territorialização da escola, para a sua polivalência e para uma oferta educativa local, como, de resto, noutros planos sociais, enquanto campo indefinido, porventura contraditório, de possibilidades (Autès, 2004). Em relação à gestão local da escola ela serve para devolver o poder educativo

aos adultos, às famílias e às comunidades, que lhe havia sido confiscado, reabilitando, por exemplo, movimentos de educação popular que abandonámos durante mais de 30 anos<sup>2</sup>.

Há quem vá, no entanto, mais longe nas implicações de uma relocalização da educação e da escola. Trata-se da consideração da defesa e da promoção de uma "lógica do desenvolvimento local" mais do que de uma "lógica comunitária". Os pontos de apoio, para o desenvolvimento e concretização desta lógica, podem ser:

- i) a "promoção dos valores e das comunidades locais", pelos contributos das crianças na escrituralização das culturas locais (Sarmiento, 2000);
- ii) a "reconstrução das identidades locais" por uma aliança estratégica entre crianças e idosos (D'Espiney, 2003a; Amiguiinho, 2004);
- iii) a participação da escola, em parcerias, para o equacionamento, visibilização e a solução de problemas locais (Amiguiinho, 2004). Esta última dimensão é, do nosso ponto de vista, uma das mais pertinentes para instituir a escola num "elo de política social" mais do que um "espaço de instrução" (Sarmiento, 2003).

De forma semelhante, há também quem, explicitamente, em contexto rural, institua a relação escola/comunidade como condição imprescindível para transformar as ameaças (do encerramento das escolas) em oportunidades (Prévost, 2004), de manutenção e promoção da escola e das próprias comunidades. Fazer das ameaças oportunidades é, de resto, uma das características basilares do desenvolvimento local, de grande assertividade no mundo rural e, talvez por isso, a ideia e a prática do desenvolvimento local aí tenham nascido (Vachon, 2000)<sup>3</sup>.

Enfaticamente, num processo de "reseautage" que significa "pôr os actores em relação pelas redes", unindo-os em torno das ameaças para as transformar em oportunidades para o desenvolvimento local, Prévost (2004) distingue três tipos de redes: as "naturais" que se referem aos "laços informais", ao "capital social" e à mobilização; as "funcionais", feitas de laços formais entre organizações; e as "utilitárias" que pelos laços de proximidade, pela mistura ou encadeado de entradas, completam o quadro para a mobilização dos actores. Ora, é nas redes funcionais, com papel decisivo no

quadro de desenvolvimento, que a escola joga a sua importância como organização; uma espécie de polarizadora ou nó da rede, onde confluem interesses à medida que se elevam as ameaças. As "colaborações" e a sua natureza são outro dos elementos que completam uma matriz teórica específica para analisar o papel da escola no desenvolvimento local. Elas podem ir da mais simples "troca de informações", passando pela consulta, à mais estreita colaboração de "concertação e parceria". Esta conceptualização tem alguma afinidade com a proposta de tipologia de parceria avançada por Demailly & Vidrière (1998). Para destacar os contributos da escola também estes autores referem a troca de informações e a comunicação; a capacidade de trabalhar conjuntamente; a concertação e construção de acções comuns.

De qualquer dos modos, nestas perspectivas "mais ousadas" não está ausente uma preocupação com a melhoria da escola. Antes pelo contrário, pela complexidade que se considera acrescer à acção educativa, reforçam-se as condições para a sua inovação. Ao mesmo tempo, densificam-se e ampliam-se as fontes e modos de regulação educativa, na sua "dimensão sócio-comunitária" (Barroso, 2005), designadamente produzindo novas coligações e alianças, a nível local. Entre elas, as alianças entre famílias, professores e comunidade local, ao mesmo tempo que permitem gerir uma tradicional conflitualidade entre actores educativos, oferecem condições para reivindicar do Estado (do Central ou até mesmo do "Local") políticas e modos de governação educativa, de que este tende a "descartar-se".

Em síntese, se o desenvolvimento local é um conceito que não deixa de ser difuso, há, pelo menos, uma certeza que atenua as ambiguidades ou a sua polissemia: o seu ponto de apoio ou de partida é o das potencialidades, das valias funcionais e o dos recursos, sem esquecer, ou melhor, lembrando doutra forma, as privações, as necessidades, as perdas e os desfavores. A participação, a implicação e a auto-organização de actores e instituições, a nível local, completam uma abordagem mais politizada dos problemas e das soluções, que convoca a mediação social. Diferentemente, portanto, de uma tecnicização e instrumentalização das intervenções, associada aos fenómenos de exclusão social, que transformam os sujeitos e os colectivos em carentes de ajuda ou de assistência. Ora, como remata Autès (2004), o que importa a "capacidade de criar, não actores, senão as condições, os

espaços, os lugares, as estruturas em que os actores possam eventualmente produzir-se" (p. 39). Mas, não tem sido para aí que nos tem levado a proliferação da temática da exclusão social: a mediatização do problema, a sua vulgarização (e banalização) pelo discurso político, e a natureza de algumas investigações na mesma linha, dão primazia ao discurso e à retórica; agir *sobre*, em intervenções concebidas centralmente, em vez de agir *com* os sujeitos, localmente pensado, gizado e implementado, tem sido a regra.

Enfim, duas razões estão subjacentes a esta preferência pelo enfoque no desenvolvimento local: em primeiro lugar, tende-se a qualificar os actores e as instituições nas suas potencialidades e capacidades em vez de os desqualificar e desvalorizar nas suas fragilidades e carências. Em segundo lugar, trata-se de uma análise que não esconde, antes enfatiza, mesmo os seus propósitos políticos mais imediatos. O discurso da exclusão, na sua visão redutora dos fenómenos, é o que legitima a supressão dos serviços locais, nomeadamente o escolar, porque pretensamente exclui mais do que integra. Ao invés, as referências ao desenvolvimento local e às possibilidades e benefícios da escola neste quadro, justificam a aposta na manutenção e na revitalização dos serviços<sup>4</sup>.

### O projecto das Escolas Rurais: de obstáculo a recurso

Embora o projecto inicialmente se designasse por Projecto das Escolas Isoladas, a intervenção a que se propunha não se confinava à situação específica destas escolas. Procurava-se ampliar e complexificar a perspectiva dos problemas, concebendo-se o isolamento da escola como a face visível de um problema mais vasto que atinge as próprias comunidades. Assim, era necessária uma acção pedagógica e sócio-educativa que diversificasse e multiplicasse os pontos de entrada, restringidos pela administração do sistema à questão — para ela muito sensível — da rede escolar.

A sensibilidade que se contrapunha era a dos muitos desfavores em que estas comunidades se encontram, entre as quais, a de maior significado é, sem dúvida, a dificuldade em mobilizar recursos para, a partir de dentro, reagir e contrariar o próprio desfavor. Previsto, em 1992, para um horizonte temporal de 9 a 10 anos, o projecto visava, à partida, um desenvolvimento

desdobrado por três momentos ou ciclos. Pretendia-se evoluir de uma perspectiva de aproximação dos professores, das crianças e das escolas, para um questionamento das problemáticas dos contextos das escolas e, finalmente, para projectos integrados de desenvolvimento local (Amíguinho, D'Espincy & Canário, 1994).

Um projecto que tinha o ponto de entrada na escola não era, afinal, um projecto escolar. No caso da Região do Nordeste Alentejano, esta evolução está patente, por exemplo, no modo como a aproximação e os encontros de escolas, para trabalhar sobre os seus problemas, mas também das comunidades, pela sua participação, fez emergir a falta de carteiro. Ir "à procura" do carteiro e trazê-lo de volta (o que efectivamente aconteceu), fez o primeiro projecto em três aldeias do Concelho de Monforte, com a escola numa intervenção social e pedagógica, para a sua melhoria e para o desenvolvimento dos contextos. Este pequeno projecto persiste ainda hoje como um forte traço identitário da lógica e da prática de intervenção nesta região (Amíguinho, 2004).

Assim, decorridos os primeiros anos, tornaram-se cada vez mais visíveis os problemas das comunidades rurais, o que exigia projectos para agir sobre situações globais de perda, de desfavor, de desestruturação e de crise de identidade que afectam as comunidades, donde a posterior designação de Projecto das Escolas Rurais. Manteve-se o princípio e a prática genérica da transformação do "obstáculo" (do isolamento da escola e das comunidades) em "recurso", para a colaboração, para o trabalho em rede e para o estabelecimento de parcerias.

Estávamos, cada vez mais, perante um problema social, com a conotação globalizante que o conceito pode ter. Muito mais, portanto, do que um mero problema escolar ou educativo, revelava-se, na intervenção, a pluridimensionalidade dos problemas das comunidades rurais. Requeria uma acção global e integrada ao nível dos actores e das dimensões de trabalho.

A explicitação desta ideia pode ser feita a partir de um texto da equipa de coordenação e de apoio inserido na Revista Aprender, sobre o desenvolvimento da intervenção no concelho de Nisa:

Partindo dos problemas da escola e do mundo rural, como problemas sociais, o projecto rege-se por princípios de globalização da acção educativa, procurando integrar:

- i) o *trabalho sócio-educativo*: promovendo a participação social útil de idosos e a mobilização de actores e de associações locais, por exemplo no projecto de criação de um "museu local";
- ii) o *trabalho pedagógico*: diversificando as fontes do currículo e as oportunidades de aprendizagem pela abordagem dos saberes e dos problemas locais, promovendo o confronto da cultura escolar com a cultura local;
- iii) *animação e o desenvolvimento local*: quando é a escola a promover iniciativas como os encontros de alunos e de professores, mostras ou exposições, ou quando se associa a outras iniciativas quer da autarquia ou de outras estruturas e entidades locais, ou, ainda, quando é a escola a desencadear as parcerias para uma candidatura ao programa "leader" (no museu local) ou para uma candidatura ao programa Ciência Viva (com a Escola Profissional local) (Amíguinho *et al.*, 1999).

Eis o contexto onde uma lógica do desenvolvimento local visa potenciar o trabalho da escola, conferindo-lhe outros sentidos onde eles tendem a faltar, tanto para alunos como para professores.

Já nos referimos à Região do Nordeste Alentejano do projecto e é em relação a ela que discutiremos a questão da escola e da educação em meio rural num quadro de desenvolvimento local que se procurou gerar. O Projecto das Escolas Rurais tem, ou teve, intervenção noutras oito Regiões de Portugal, disseminadas pelo território nacional. O seu enquadramento institucional é do Instituto das Comunidades Educativas, com sede em Setúbal. Na região do Nordeste Alentejano, o enquadramento regional é da Escola Superior de Educação de Portalegre, protocolado com o ICE, através, fundamentalmente, de uma equipa de coordenação e de apoio, à qual pertence o autor do texto.

### A escola como instituição local

Como em qualquer outro contexto social, a escola confronta-se ainda com representações que a consideram como um lugar à parte. É olhada como uma instituição para o fim específico de instruir as crianças, a partir do trabalho dos professores, sem interferências no currículo, quer por parte das famílias quer, mais genericamente, da comunidade. Esta desterritorialização da escola foi particularmente dramática e violenta em meio rural: aí, os particularismos, os valores comunitários e familiares, as sociabilidades, as relações de trabalho e o seu exercício, os ritmos e a gestão do espaço e dos tempos eram profundamente contrários aos universalismos, às culturas nacionais, ao racionalismo e aos modernos modos de produção emergentes.

É pois uma tarefa sem precedentes aquela que pode levar a um reconhecimento do carácter local da instituição escola. Se, como escrevemos (Amiguinho, 2004), as ameaças demográficas e políticas reforçam e sustentam a defesa da instituição escolar pela comunidade, como derradeiro sinal da sua existência, é, porventura, mais difícil "vê-la" a assumir outros papéis e funções e intentar, colectivamente, a sua promoção como espaço e parceiro para a intervenção sócio-comunitária.

O desafio dos projectos passa por aqui, ou seja, por esta visibilização e legitimação local da escola, principalmente quando, politicamente, se nega a sua existência e condição. Apesar das ambiguidades e contradições de um processo que é vivido em tensão, vislumbra-se tendências no sentido da afirmação da escola como instituição local.

É, em primeiro lugar, assim reconhecida pela comunidade em geral.

Por um lado, para reivindicar serviços que lhe retiraram, para defender a sua manutenção ou para criar, instalar ou dinamizar outros. O exemplo do projecto "Onde está o carteiro?" que abrangeu três aldeias é, a este propósito, paradigmático. A Pré-primária de Degolados, o Centro Comunitário de Ougueta e o Museu Local de Alpalhão, entre outros projectos noutras aldeias, surgem na sequência.

Como apurou um dos professores do projecto, trazer o carteiro de volta, revelou o significado de ter uma escola, particularmente nos mais velhos, mais directamente prejudicados pela não distribuição de correspondência, que assim os impedia de receber regularmente os vales de correio com o valor das suas reformas (Mourato, 2000).

Travar a desqualificação das comunidades pela supressão de serviços, ou requalificá-la pela criação de outros, contribuindo para a solução de problemas locais, é o que aproxima a escola das populações locais, reconhecendo-se-lhe um papel mais social.

Por outro lado, a promoção dos valores locais é também condição para a visibilidade local da escola, principalmente pela escrituralização e divulgação pelas crianças do seu património (Sarmiento, 2003). Os momentos de encontro de crianças e de comunidades, ao mesmo tempo que exteriorizam esses valores, dão vida e animam as aldeias.

Eu acho bom. Apesar de eu dizer que os bonecos não eram de cá, que no meu tempo não estavam cá, vinham ali de São Bento, era o (bonecreiro) Sandes. Ele tinha cá família e vinha.... Puseram-lhe o nome de Santo Aleixo, mas depois, as outras pessoas mais velhas dizem que sim, que sempre foram de cá, mas que depois abalaram... Acho bem que isto não se perca. Tanto faz ser isso, como outra coisa qualquer ... Naquela altura ninguém dava apreço a essas coisas. Era como tudo, eu ia à escola para aprender que era para saber alguma coisa, nunca passei do que passei e poucos passaram... (Sra. Gracinda, Santo Aleixo Julho de 2001).

Esses passeios que são acontecimentos culturais, não só para as crianças, mas também para a própria população, porque vem tudo para a rua ver, é um dia de festa. Quando é uma visita dos espanhóis aqui a Assumar isso é um dia de festa na aldeia. Isto é muito importante para uma terra como esta que é monótona se não existirem essas coisas. Isso tudo graças aos professoras de agora. Porque noutra tempo os professores não faziam isso (Sr. Moura, Assumar, Junho de 1995).

Em segundo lugar, os autarcas são, mais especificamente, os que tornam este reconhecimento da escola como instituição local mais explícito. É o que se evidencia nesta proposta de criação de um serviço local — neste caso um Centro Multi-usos — para reaproveitar um edifício público devoluto que, na sequência de outras, foi novamente feita à escola:

E eu pensei que era tempo, até porque conseguimos também com outra obra que a colectividade cá do sítio tivesse já a sua sede própria. E, entretanto, eu queria que agora naquele Centro Multiusos, lhe dêssemos uma vertente cultural e eu aí, mais uma vez, o projecto ajudou-me, através de vocês, através de conversas que vou tendo com outros professoras, ligados também ao projecto e pensei, que na verdade, aquele era, de longe, o melhor caminho. Já temos o concurso aberto, penso que dentro do ano que vem estaremos, com certeza, a inaugurar mais uma obra, que no fundo, acaba também por ser ela empurrada pelo próprio projecto (Presidente da Câmara de Monforte, Setembro de 2002).

Os desafios que vêm de Nisa inserem-se, igualmente, num reconhecimento progressivo das potencialidades de participação da escola no desenvolvimento das comunidades.

Presidente da Câmara de Nisa: Proposta para Montalvão — o barro e o linho para uma recolha sistemática. Seria um projecto de investigação com as escolas a começar em Montalvão (uma das mais pequenas escolas do concelho).

(...) acabou por avançar com mais duas propostas:

Tofosa — que fazer com espaço onde está o campo de futebol? Onde pôr o campo de futebol? (É preciso) dar dignidade ao centro da vila. Apelar à participação e ao contributo de todos. Como poderá a escola ajudar e participar neste processo?

Nisa — Praça da República — está em marcha um projecto de recuperação. Importava para já saber um pouco das memórias e da história deste espaço (Nota síntese da equipa de coordenação do projecto, Fevereiro de 2002).

Há um reconhecimento de papéis para a escola, se não novos pelo menos diferentes, que são o resultado do desenrolar da intervenção. Em consequência são lançados novos desafios à escola e aposta-se noutros contributos e propostas de parcerias.

Em terceiro lugar, os professores são actores cuja implicação, neste domínio, é decisiva. Tende a crescer à medida que aquele reconhecimento e a visibilidade da escola se tornam mais nítidos, participando assim os professores num processo de institucionalização local da escola.

Uma escola que contextualizando as aprendizagens se põe ao serviço da comunidade, estabelece parcerias com outros na tentativa de resolver problemas, de melhorar as condições de vida da população, tem certamente uma boa imagem aos olhos dos outros (Profª Júlia, Nisa, Junho de 2000).

Por um lado, a implicação dos professores faz-se no sentir dos problemas de comunidades em perda, que exigem uma atitude mais activa da sua parte e que transcende o trabalho escolar mais estrito.

A minha principal noção é assim: o professor numa terra onde havia uma escola e poucos alunos, começou a trabalhar com esses alunos numa perspectiva de dizermos assim: nós estamos aqui numa escola muito pequenina, muito isolada, mas temos uma comunidade à volta, temos um mundo à nossa volta e nós temos que conhecer e intervir nesse mundo. E, então, começou-se a criar uma dinâmica, um trabalho de interacções entre as pessoas. Entre eu, os alunos e as pessoas dali. Depois aquilo tornou-se uma bola de neve que nem se imagina. E isso para mim, como professor, e para os próprios alunos.... Desenvolvemos tanto com essas interacções com as pessoas... Os alunos ganharam tanto em termos de formação que é difícil de medir. As próprias pessoas que intervinham, as próprias instituições, com uma perspectiva boa para se alcançarem objectivos, para se obter o tal desenvolvimento que se pretende (Prof. Fernando, Ouguela, Julho de 2001).

A partir da escola, identificam-se necessidades e potencialidades, mesmo no desfavor, diagnosticando a vida e os problemas da aldeia.

Por outro lado, tal significa integrar uma construção participada de soluções e intervir na promoção de dinâmicas de desenvolvimento. O depoimento anterior atesta já esse envolvimento, articuladamente com a vivência e o sentir dos problemas, mas o seguinte é ainda mais incisivo.

E nós queríamos fazer de lá um pólo aqui do Museu, recolher brinquedos para esse pólo do museu e até uma possível biblioteca, porque um dos senhores que nos veio visitar, falou-nos nisso... Quis oferecer livros porque acha que faz muita falta. Onde as pessoas possam estar um bocadinho e ler (Profª Vicência, Alpalhão, Julho de 2001).

O Museu a que se alude é, mais propriamente, a "Casa Museu de Alpalhão". Resultou de um trabalho com um ponto de entrada escolar, de promoção do património local, pela mobilização dos mais velhos. Junta de Freguesia, Câmara Municipal e população local, com o apoio do Programa Leader, asseguraram os meios logísticos e técnicos para a musealização do espaço. A continuidade que se visa aborda outros problemas e perspectiva outras soluções. Memória e tradição no Museu conjugam-se com a modernidade de outros espaços de cultura como pode ser a Biblioteca (Fragoso, 2005).

Por fim, trata-se, muitas vezes, de potencializar a última instituição que sobrevive à supressão de serviços e de equipamentos em meio local.

Nessa altura o Sr. Prof. Fernando, estava aqui a dar a escola, e surgiu a ideia, a ele e ao Sr. Engenheiro (provedor da Santa Casa), de fazer esse Centro Comunitário. Pediram as ajudas a nós, tínhamos que formar um grupo de Ouguelenses, para eles poderem fazer esse Centro Comunitário. Nessa altura explicaram-me como eram as dimensões do Centro Comunitário e para o que serviam. Eu, por assim dizer, amante desta terra, aceitei logo com as duas mãos porque era um projecto ambicioso que nós calculámos logo que o ia a ser e como foi para desenvolver. Dar um bocadinho de desenvolvimento. Então fui logo eu encarregado, nomeado como presidente, encarregado de convidar os outros parceiros da Comissão, foi isso que se fez. Foi uma coisa que nós, entre a Santa Casa e o Centro Comunitário, nós com o apoio jurídico da Santa Casa conseguimos formar aqui este Centro Comunitário, dar-se apoio aos velhotes e dar-se, quer dizer, conviver-se com as crianças (Sr. António, Ouguela, Maio de 2002).

Assim nasceu o GUDO (Gerações Unidas para o Desenvolvimento de Ouguela) em Ouguela. Foi, porventura, um dos mais significativos exemplos de autêntica e genuína congregação de esforços e vontades, conducente à construção e ao desenvolvimento de parcerias, num ambiente de baixa densidade demográfica e relacional. A referência que lhe é feita revela o papel do professor e a emergência da escola como recurso e protagonista da intervenção local.

A um tempo, nesta valorização da escola sobressaem as dimensões da acção comunitária e a presença de actores, próximas de uma globalização da intervenção sócio-educativa. Vistumbra-se um trabalho sócio-educativo, a animação comunitária e o desenvolvimento local mas, principalmente, um conjunto de oportunidades para inovar, melhorando, o trabalho pedagógico. A escola, num quadro de desenvolvimento local, não deixa de instruir, qualificar e socializar (Prévost, 2004), mas pode fazê-lo enriquecidamente, num contexto de promoção da cidadania e de instituição da escola num "elo de política social" (Sarmiento, 2003).

A outro tempo, a transformação da escola em espaço comunitário ocorre à medida que a escola induz parcerias, ou é solicitada, ou reclamada, para as integrar. Tal configura a participação da escola num processo de auto-organização dos actores (Fragoso, 2005), ou de criação de grupos e de instituições (Prévost, 2004), próprios do Desenvolvimento Local.

### Reconstruir as identidades locais

O factor "pré-existência de identidades e de solidariedades de base local e regional" pode ser encarado como um daqueles que, de âmbito geral, permite compreender o "surto" do que se considera serem "as novas oportunidades do nível local" (Roque Amaro, 1998). Contudo, nos espaços rurais, é também de uma crise de identidades que se fala, como consequência de múltiplas situações de desfavor ou de evolução na relação com o mundo exterior: rural sem agricultura, êxodo rural, novos residentes, *décalage* espaço de trabalho/espaço de residência, etc. (Jean, 2003). importa, por isso, refazer e reconstruir, traços que não tendo desaparecido, "para muitos já não são a marca indelével de ligações ancestrais" (Pinto, 2000). A nosso ver, três razões acrescem a esta necessidade: i) complexos de inferioridade em relação à cultura local; ii) fatalismo e resignação perante os problemas e dificuldades; iii) privações e desfavores que ofuscam recursos e potencialidades. Assim, há uma dupla vertente neste empreendimento: por um lado, a da reconstrução das identidades; por outro lado, a da construção das bases de um desenvolvimento endógeno.

Tratava-se, porém, para a escola, de outra tarefa que não se afigurava fácil, dado o papel que lhe foi reconhecido como instrumento de "desvitalização simbólica" das comunidades (Pinto, 2000).

A descoberta das raízes, a escrituralização das culturas locais, a criação de espaços de memória (como a Casa Museu de Alpalhão), os estudos sobre o património local e a reconstituição de espaços de animação e de sociabilidade foram pontos de apoio para a estratégia do projecto, no sentido do refazer das identidades. O principal elemento dessa estratégia foi o da intencional interação entre crianças e idosos. Os mais velhos, em grande número na maior parte das aldeias, são símbolos vivos da história local, portadores de cultura e gestores de memória que as crianças podem recriar.

A estratégia de envolvimento dos mais velhos correspondeu ao corolário de uma identificação progressiva dos seus problemas e da participação da escola na criação de serviços para os ajudar a resolver, como, por exemplo, no caso do Centro de Dia do Assumar. Daí que a relação da escola com a comunidade tenha, frequentemente, equivalido ao desenvolvimento de práticas intergeracionais — entre crianças e idosos — de educação e de animação sócio-pedagógica. Há nestas práticas um propósito de participação social útil, de reconhecimento pessoal e social dos mais velhos. Muito mais, portanto, do que a valorização dos seus saberes.

O sentimento e o sentido deste trabalho estão expressos neste depoimento:

Pois tenho (ido à escola). (Sinto-me) bem. Gosto da senhora (professora), gosto de todos, gosto de lá ir e não vou mais vezes porque não posso [...] Porque a gente não dura sempre. E então eles devem ficar com alguma idela daquilo que a gente faz. Então não é. Acho que é assim [...] Ora, então sei. Porque nunca aprendi a ler mas sei das coisas da natureza melhor do que eles ainda. Por isso é que eu lá vou. Porque eles sabem.... Não têm prática têm só teoria. E a gente tem a prática das coisas. É por isso é que eu sei mais, se calhar! Por causa disso. Mas cá os do campo sempre sabem mais do que os que sabem na cidade não é! Mas pronto. Eu gosto de lá ir porque eu vejo que eles estão com atenção a ver a gente [...] (Avó da Cristina, Abril de 2003).

Esta disponibilidade parece ter a ver com a sensação que o apelo da escola provoca na reassunção de um papel de transmissores da cultura oral, de saberes que percepcionavam como tendo perdido o sentido, o que lhes permite, simultaneamente, reassumir-se como pessoas. A satisfação pela participação é, certamente, um contributo positivo para a auto-estima e auto-confiança. Podem conjugar-se com a afirmação de uma identidade sócio-pessoal, no invocar e restituir do sentido da vida e das condições de existência, não apenas pessoais mas de toda a comunidade. São referidas



"materialidades" e "subjectividades", próprias de uma "unidade sócio-ecológica", que se levam à escola de maneira a produzir representações sobre ela, ou seja, ajudando a reconstruir uma "identidade sócio-espacial" (Ferreira & Guerra, 1994).

A mediação pelos afectos, destas práticas intergeracionais, transparece da parte final do testemunho. Mas há outras referências mais explícitas:

Ainda têm mais este professor. E, quer dizer, lá para eles, o animador deles porque, quer dizer, é carinhos, e eles também me acarinham a mim, que isso tenho eu muito a agradecer aos garotos de ser tão acarinhado por eles. Eles, também da minha parte, têm aquilo que eu lhes posso dar, que é o carinho e a afeição.

Bom, isto para mim... isto é uma satisfação. Porque outra coisa não me atrai a mim, mas a história aqui desta aldeia (...) Gosto de transmitir às pessoas aquilo que eu sei e então é nesse sentido que eu me encontro até com um bocadinho de orgulho em explicar às pessoas a história de Ouguela (Sr. António, Maio de 2002, Ouguela).

Na boca das crianças surge assim referida:

Eu tinha um amigo a que tinham posto a alcunha de Cascão, mas o seu verdadeiro nome era João Mendes Moacho. E gostava muito das pessoas. Na terça-feira ele pôs-se doente e mandaram-no para Elvas. No outro dia, à 1h da manhã, ele faleceu, tinha 80 anos. Mas ele nunca tinha andado à Escola. Ele andava a trabalhar quando era pequenino. Casou aos 25 anos com a senhora Cremilde Charais Amiguiinho. Ele esforçou-se muito para fazer uma casa. Eu gostava muito dele e quando ia à pesca, dava-me sempre peixinhos a mim e à minha avó. Tinha dois filhos e quando ele ia à horta, a minha avó pedia-lhe peijos. Quando ele faleceu deixou muitas marcas. A minha avó não pode ir ao funeral porque se pôe doente. Ele também gostava muito de brincar comigo, com o Valter e com o João. Mas a Sra. Cremilde agora não vai estar sozinha, pode vir para o Centro de Convívio. E a minha opinião é abrímos o centro de Convívio (Texto da Núria, aluna de Ouguela, 1993/94).

A afectividade torna-se um ingrediente fundamental do reconhecimento pelas crianças dos actores e do seu papel nas relações sociais comunitárias, dos valores e da intencionalidade que geram essas relações e que constituem a especificidade de modos de vida, marcas e sinais de identidade, identificados e em reconstrução.

A recuperação e a reabilitação da relação afectiva, institucionalmente promovidas pela escola, afiguram-se-nos de extrema relevância no quadro da construção de cenários alternativos e plurais para revitalização e

desenvolvimento das comunidades. Sobretudo se tivermos em conta, com Roque Amaro (1993), que o que até aqui se convencionou designar por "desenvolvimento" inscreveu entre os seus aspectos negativos, o êxodo rural, o abandono da "terceira idade", os danos ao ambiente, sob um "racionalismo absoluto" que menosprezou as suas dimensões afectiva, estética e impressionista.

Manifestam-se deste modo os factores humanos de que o desenvolvimento local se tece (Prévost, 2004). O processo relacional que os faz emergir é também de grande significativo educativo e formativo, tal como sublinha Melo (1988), traduzido numa mudança de representações sobre si próprio, sobre os outros e sobre as coisas e os contextos. Acresce na mobilização dos actores, quando se readquire a confiança nas capacidades, nos recursos e nas potencialidades (Amiguiinho, 2004):

Acho que (as crianças) se desenvolvem bem porque a gente também aprende com eles e eles aprendem connosco (Avó da Cristina, Mosteiros, Abril de 2003).

E falou-se já aí noutra casa que é a da Santa Casa da Misericórdia, mas como a Sra. ainda está viva, a que mora lá, que agora andam a arranjar a casa. Um dia que a pessoa morre são capazes de lhes doitar as mãos, para se arranjar também aquela casa. (...) as coisas do lavrador vão-se arranjar dentro daquela casa também para ficarmos com duas Casa Museu, porque a casa é pequena para tanta coisa que nós temos (Sra. Umbelina, animadora da Casa Museu de Alpalhão).

## Produção de sociabilidades

Actualmente, num envelhecimento progressivo da população local, na exiguidade das pensões de reforma, na deficiente cobertura de saúde e de assistência genérica aos mais velhos, como penalizações das comunidades rurais (Lee, 2003), tornou "a situação local num ponto sem pontes para o vizinho mais próximo" (Reis, 1998b, p. 77). É, pois, a consequência mais directa, de uma transformação das "economias de proximidade" em "deseconomias de distância" que *insularizam* os actores sociais, os recursos e os factores de identidade" (Idem).

O depoimento que se segue faz da convivência e do relacionamento entre os mais velhos e as crianças, uma condição para o refazer dos laços e da vida comunitária.

Então, achei que é uma coisa interessante porque é muito bom e, dizemos nós noutras palavra, muito bonito, os idosos terem convívio com as crianças, continuamente. Foi o que aqui passou a haver. Ora se ali no Centro Comunitário se começou a dar apoio aos idosos, que já ali eram servidas as refeições às crianças, encontrámos uma coisa engraçada. Nós, os velhotes, estávamos a conviver com as crianças, tanto ali dentro da escola, ali na escola, como dentro do Centro Comunitário à hora das refeições. Os velhotes, uns porque tinham os netos, outros porque tinham os sobrinhos e, quer dizer, atrair-se mais assim uma parte de convivência nessa altura, dessa altura para cá, porque quer dizer as crianças iam para a escola, os avós estavam cá para cima e era quando vinham lá da escola e iam para a escola é que o viam lá em casa. E ali não, vimos-lo mais vezes durante o dia.

Ah! Pois sim. Sim, até porque, quer dizer, não só na parte do convívio que eles têm uns com os outros, porque a aldeia está muito despovoada, e estão muito dispersos os vizinhos uns dos outros. E ali é um sítio onde eles vão e que se juntam todos. Têm uma ou outra convivência que não têm, se não tivessem aquele sítio onde vir a comer (Sr. António, Maio de 2002, Ourguela).

Curiosamente, na pequena dimensão dos lugares, que faz com que as famílias tenham parentes entre si, se parecem definir as condições que podem ajudar a superação dos isolamentos dentro do próprio isolamento, tanto na família como na vizinhança. Polariza-se na escola, com a mediação da família mais "chegada" das crianças, um processo de eventual revitalização comunitária que pode arrastar outras participações, eventualmente potencializadas em prol de outros desígnios de desenvolvimento das comunidades. Pode ver-se nestes fenómenos uma tendência para um designado "adensamento" para o desenvolvimento face, sobretudo, aos baixos "limiares de densidade", principalmente no que diz respeito às inter-relações dos actores locais (Reis, 1998b).

A produção de sociabilidades com frequência não é mais do que a reabilitação/reconstrução, principalmente em relação aos idosos, de formas tradicionais de relacionamento entre crianças e adultos, tentando restituir aos idosos a legitimidade, a autoridade, o protagonismo e a visibilidade que detinham.

Invocar a produção de sociabilidades é também uma forma de nos referirmos à promoção do local. Significa situar, articuladamente, as acções que enformam uma intervenção e animação comunitária de defesa e "promoção dos valores e dos interesses das comunidades", de acordo com uma "lógica de desenvolvimento local" (Sarmiento, 2000). É, basicamente,

duma *reabilitação* das culturas locais que se trata que, na contemporaneidade da consideração da escola como uma unidade local de mudança e da emergência de perspectivas mais localizadas de promover o desenvolvimento, acarreta a inevitabilidade, para ser conseqüente, de um choque entre a cultura escolar e a cultura local. Esta dimensão corresponde à descoberta e reviver das raízes, ao ressurgimento, reinvenção e reconstrução das tradições, trazendo os mais velhos para o centro da actividade social e educativa, em estreita interacção com as crianças, sob a vigilância e atenção do resto da família, com maior ou menor implicação desta, ainda que, grandemente, com a condução educativa dos professores<sup>5</sup>. O apoio, com mais ou menos sentido, intenção e envolvimento das autarquias e de outras estruturas locais, com significado político variável, está também presente.

Assim sobressai a dimensão sócio-cultural (e afectiva) do desenvolvimento. Isto é, a afirmação das especificidades, dos valores da proximidade, da solidariedade e da entajuda em "tempos cruzados" (Silva, 1994), em que a difusão mundial de padrões de vida e de cultura urbano-centrada, tendem a relativizar ainda mais a autonomia (Pinto, 2000) do espaço social rural. Complexifica a construção e torna compostas as identidades locais. Mas, "o confronto entre endogeneidade e exogeneidade nas formas de enraizamento local parecem estar no centro das capacidades de desenvolvimento dos territórios locais" (Ferreira & Guerra, 1994, p. 311) e, simultaneamente, das suas "descontinuidades" e "contradições".

Neste contexto ganham relevância práticas educativas cujo sentido se pode expressivamente detectar na afirmação de uma das crianças: "para que a aldeia não vá à falência". Como modalidades de resistência ante um global omnipresente, porventura impedindo a subjugação total do local, justificam que, sob a supervisão e impulso da escola, se saiba mais das "suas avós, vizinhas e velhotas" (Mauro, de Alpalhão), mesmo "velhinhas já assim muito antigas" (Rui, de Nisa). O repór da memória e da sua escrita pelas crianças, num processo que tende a reconstruí-la, prefigura "a educação como acto de cultura e processo de produção de sociabilidades" (D'Espiney, 2003a, p. 9). Sabe-se, por um lado, quão relevantes e decisivas estas se tomam, na relação com os poderes instituídos e o mundo exterior. Por outro lado, podem constituir preciosos elementos de diferenciação e

heterogeneização do mundo rural e da afirmação da sua "valia funcional". Integrando uma base "não directamente produtiva" do desenvolvimento rural, estas valias emergentes podem promovê-lo efectivamente, através de acções de valorização de "produtos tradicionais e recursos produzidos e irrepetíveis, como são a paisagem, os modos de vida e sociabilidade e os recursos patrimoniais de vária natureza" (Henriques, 2002, p. 154).

### Solução de problemas locais e requalificação de serviços

Eu, por assim dizer, amante desta terra, accitei logo com as duas mãos porque era um projecto ambicioso que nós calculámos logo que o ia a ser, e como foi, para desenvolver. Dar um bocadinho de desenvolvimento (Sr. António, Nota vídeo, Junho de 2001).

Parecia-nos que ia ser bom, que a gente não tinha nada. Pronto! Sempre poderia trazer aqui algumas melhorias para a nossa terra (Mãe da Inês, Ouguela, Julho de 2001).

Com o texto em fundo sobre o Centro Comunitário de Ouguela, a professora Elizabeth refere que ela surge de uma 'necessidade sentida pela população. Foi criado um projecto em 1993/94 para combater algumas necessidades sentidas pela população da aldeia. Criaram-se estruturas de atendimento para idosos e um espaço de convívio para os jovens. Devido às necessidades das pessoas da aldeia' (Nota de campo de 25-06-01).

É da hipótese da criação do Centro Comunitário que falamos, já invocado para referir o reconhecimento local da escola. Emergiu como resposta a um problema local, a uma necessidade sentida, de uma comunidade envelhecida, isolada nos grupos domésticos e no isolamento da própria aldeia. O sentido do desenvolvimento é, por assim dizer, de outro teor. Revela a escola não tanto na promoção dos valores, mas num papel de recurso que pode ajudar na satisfação de necessidades prementes e quase elementares em que se expressa a pobreza, o desfavor e a periferização que afecta as comunidades. Se há um sentido educativo e cultural num espaço de encontro de gerações, que precede a criação do Centro e depois a prolonga e reproduz, a razão primeira é outra: a das velhas assimetrias sociais de um país que penaliza as comunidades do interior mais recôndito e, dentro delas, grupos sociais e faixas etárias específicos.

Um ponto de entrada pedagógico, que toma os idosos como recurso, revelou, na procura de valorização dos saberes e das culturas locais, numa sociabilidade em renovação, as dificuldades que atormentam e afligem os

mais idosos. Foi assim a propósito da não distribuição de correspondência nas Aldeias do Concelho de Monforte que impedia que as magras reformas fossem atempadamente distribuídas, foi assim em Ouguela sem qualquer espécie de estruturas de atendimento aos idosos, nem sequer para uma refeição condigna, foi assim, ainda, em Assumar onde o Lar de Idosos não era a solução para ocupar utilmente o tempo ou para aproveitar "a força mobilizadora que a saudade de um passado pode gerar" (D'Espiney, 2003b, p. 10).

Curiosamente, na convicção das possibilidades para contrariar um presente de desfavor em relação aos idosos como parceiros da escola, parecem descobrir-se as hipóteses de construção de um futuro para a melhoria da educação escolar: no Projecto da Pré-Primária de Degolados, nos Projectos da Cantina Escolar em Santo Aleixo ou em Urra, ou no embrião de Projecto de Pré-escolar em Assumar. A par de uma construção progressiva do sentido das articulações, da sequencialidade e da contaminação de processos, numa rede de instituições e de actores germinaram as ideias, concretizaram-se os projectos ou estão em curso acções orientadas para outros serviços ou espaços educativos de usufruto comunitário: A Casa Museu de Alpalhão, a Biblioteca Comunitária de Urra, O Centro Multi-usos de Assumar, O Museu das marionetas e o Centro de Artesanato de Santo Aleixo, O Centro de Interpretação das Pinturas Rupestres de Esperança<sup>6</sup>.

Parece que à vista dos serviços, que se vão criando e recriando ou que resultam da reconfiguração dos próprios espaços educativos — com especial destaque para salas (ou escolas inteiras) devolutas —, mobilizando os poderes locais, genericamente falando, para a resolução dos (pequenos) problemas e criação de serviços (D'Espiney, 2003b), se gera e sustenta a convicção de que outros equipamentos ou outras estruturas ou serviços podem ser criados. Esta tende a ser uma postura que integra uma cultura de desenvolvimento local, designadamente no que se refere à construção de "uma vontade colectiva de mudança" (Melo, 2002) e a uma progressiva "capacitação política" (Moreno, 2002), numa espécie de movimento colectivo de organização ascendente que é também de natureza cognitiva (Ferrão, 2002).

Esta dimensão da intervenção, em que a animação comunitária e questões de desenvolvimento se parecem fundir, foi o fruto de um trabalho

sócio-educativo de natureza vincadamente informal. Há como que um envolvimento progressivo dos actores individualmente que, por passas, se transpõe para grupos de pessoas e de instituições, criando malhas que tecem uma rede:

Depois em 1995 é que se conseguiu então abrir o Centro. Depois, a partir daí, tentei uma coisa: ninguém é imprescindível no projecto mas todos somos imprescindíveis. Eu já sabia que não ia para lá e então pensava que o projecto poderia voltar ao seu início. Mas as coisas estavam todas de tal maneira, penso eu, e as pessoas sentiam que aquilo era deles, era dos alunos, era meu e das próprias instituições... Tecer-se uma teia ou uma rede de tal maneira que as pessoas apanharam-no.... Continuava a Camila, continuava o Zé Domingos, continuava a Palmira, continuava o Sr. António, continuava.... A professora que fosse para lá já.... A própria comunidade apanhava aquilo.... Era a escola, mas a escola era só já um parceiro que tivesse, quem tivesse as coisas também funcionavam... e continuaram (...) (Professor Fernando, Oguela).

É possível constatar neste excerto a presença e o incremento das redes que "põem os actores em relação" (Prévost, 2004). No caso vertente, podemos falar tanto de redes "naturais", como de redes "funcionais" e de redes "utilitárias".

Mas as malhas da rede são mais abrangentes. Estendem-se a outras escolas e aldeias. Foi assim que, por um lado, o projecto, o uma visão de intervenção educativa e de desenvolvimento, se foram disseminando pela região do Nordeste Alentejano; por outro lado, no confronto de intenções e de práticas, se instituiu uma instância de regulação social e educativa (Barroso, 2005); e, por fim, se promoveu uma horizontalização de relações, a sustentabilidade das acções e uma afirmação local não mediada pelo centro.

### As possibilidades e os limites da escola no desenvolvimento local

Depois dos contributos da escola para o Desenvolvimento Local já invocados, justifica-se ainda uma referência à promoção de lideranças locais, como mais uma das possibilidades do projecto. A criação ou a consolidação de lideranças locais surge no projecto de uma forma que nos pareceu produzir um duplo impacto: por um lado, num domínio mais estritamente educativo, por outro lado, num âmbito sócio-político, a nível local. Na prática, ambos os domínios se articulam ou quase se sobrepõem, confundindo-se mesmo, na

vida pessoal e profissional de muitos professores e na sua intervenção educativa, cívica e política.

Poderíamos invocar, neste processo, tanto lideranças mais individualizadas como colectivas. O testemunho que se segue é de uma das líderes que a dinâmica gerou ou consolidou:

(...) à medida que fui amadurecendo, também a nível profissional, foi-se tornando claro para mim que a escola pode ter um papel importante no desenvolvimento do local e que cabe a nós professores contribuir para que sejam verdadeiras instituições de desenvolvimento local, ajudem a reconstruir a identidade dos espaços e a vencer o fatalismo próprio de comunidades isoladas e envelhecidas.

O meu empenho como professora do meio rural tem sido nesse sentido o posso afirmar que a metodologia ligada ao Projecto das Escolas Rurais, no fundo, todo este percurso, foi decisivo para que me tornasse uma profissional mais completa, uma cidadã mais interveniente e consciente dos problemas da comunidade a que pertença (...) foi um passo muito importante na minha vida profissional e acabou por ter reflexos na minha vida pessoal. Apesar de ter sido sempre uma pessoa preocupada com questões político-sociais, a adopção da filosofia do projecto permitiu-me resolvê-los (ou tentar resolvê-los) a partir da escola ou com a ajuda da escola (Profª Júlia, Nisa, Julho de 2000).

Uma lógica de desenvolvimento local parece mesclar-se com uma lógica profissional, com base no princípio da profissionalidade implicada, designadamente na mobilização de dinâmicas de intervenção comunitária com origem no exterior da escola ou mesmo a partir dela (Sarmiento, 2000). A duplicidade de efeitos — educativos e sócio-políticos — parece estar bem patente neste caso. A simultaneidade de ambos, no culminar de um processo evolutivo, é igualmente de salientar. Teve concretização na integração da docente citada, em terceiro lugar, na lista de vereadores eleita para a Câmara Municipal.

Noutro caso, um dos professores foi eleito Presidente da Assembleia Municipal num dos concelhos de intervenção. Mas foi também ele um dos professores que alude às dificuldades e tensões de uma participação da escola no desenvolvimento local:

Estou plenamente consciente que a pequena escola rural tem a obrigação de contribuir quer para a animação da comunidade quer para a resolução de problemas e de casos concretos que acontecem na comunidade. Mas, se isto foi perfeitamente claro para mim e para as colegas que trabalharam comigo, nomeadamente a Maria Leonor e a Tina, o grande projecto piloto que contribuiu para que estas coisas se comesçassem a reflectir foi "Onde está o carteiro?".

Isso foi claro e por aí percebi e entendi que a pequena escola rural é extremamente importante quando articula as suas práticas com outros parceiros. Mas depois no outro projecto que nós desenvolvemos que tinha por título construir um Centro de Dia para Assumar, porque, de facto também era um problema que aquela comunidade tinha — o de um envelhecimento muito grande — e a comunidade não tinha alternativa para o lar que existe em Assumar. Mas no desenvolver deste projecto um problema se me levantou que é este: até que ponto é que a escola... não é bem isto, é: quando é que o professor, quando é que nós devemos ter consciência que já não podemos ir mais além isto é, levantamos o problema tentamos contribuir para que, de facto, esse problema se resolva — e posso informar que esse problema se vai efectivamente resolver no próximo mês de Dezembro com a abertura do Centro de Dia de Assumar. Mas a grande questão era esta: quando é que o professor, a escola termina a sua função. Porque o que é que aconteceu no decorrer deste projecto? É que os professores, no caso concreto eu e a Maria Leonor que ela é a Presidente da Direcção do Centro de Dia e eu sou o Presidente da Assembleia Geral. Não haverá um momento em que a escola e os professores terão que devolver a direcção aos outros parceiros da comunidade? E os professores "remeterem-se" à sua função? Não sei se estou a transmitir? (Prof. David, Assumar).

Outros casos de professores existiram patenteando esta dificuldade em reconhecer a sua acção, na interface entre as funções tradicionais do professor e o trabalho de animação das comunidades e de desenvolvimento local. A "racionalidade" ou a "lógica" escolar é, por vezes, mais forte, na deliberação dos professores e no seu envolvimento nos projectos e nas acções, assim como nas representações que se constroem dos processos. Também as crianças são tocadas por esta racionalidade, quando reconhecendo explicitamente a mobilização e a produção de saberes pelo entrosamento comunitário da escola, ambigualmente os desvalorizam, em favor do modelo escolar mais estrito. Finalmente, não são apenas os actores escolares que quase sucumbem ao ferrete da lógica escolar. As próprias comunidades também vacilam, ao reconhecer um papel à escola na intervenção sócio-comunitária que tende a descentrá-la da gramática escolar e das práticas que a concretizam.

### Conclusão

Entre um passado, por vezes, mitificado e um futuro improvável, um presente de projectos, deverá ser, para Bastien (2003), a referência incontornável para enfrentar os problemas e dificuldades do mundo rural. Para

nós faz sentido que assim seja em função do modo como os projectos e as acções permitem repensar "o social", o "educativo" e o "escolar", e as suas relações, em contexto rural, e intervir sobre eles de forma integrada. É por aqui que se pode desencadear um longo percurso de recusa do fatalismo, de inflexão do desespero, de superação de sentimentos de incapacidade, de aposta nas potencialidades e nos recursos.

Os projectos aqui analisados tiveram como uma das suas dimensões mais promissoras a institucionalização dos idosos como interlocutores privilegiados de uma intervenção sócio-educativa que visou o reequacionar da "questão social" em meio rural. Na relação entre idosos e crianças, contrariando concepções sobre o conservadorismo, imobilismo, apatia, aversão às mudanças e à cooperação dos mais velhos e privilegiando o sentido comunitário das aprendizagens, da socialização e da formação pelos mais novos, no refazer das afecções, se criaram as condições para uma reconstrução identitária, como elemento estratégico de um processo educativo e social em que se traduz o desenvolvimento.

Esta reposição de uma solidariedade intergeracional, na valorização dos saberes e das culturas locais que promove, através de uma acção educativa global, pode ter, em nosso entender, efeitos a dois níveis. Por um lado, na mobilização dos actores necessária ao reconhecimento de um património comum ou das raízes, num processo que é também de reabilitação de uma identidade sócio-pessoal, e, por outro lado, na identificação do que nesse património podem ser objectos ou plataformas de desenvolvimento, nomeadamente no campo da produção, circulação e fruição de bens simbólicos.

A consciência do relevo social e educativo destes contributos, entre outros, está na base de projectos mais alargados, nos seus princípios, finalidades, objectivos e acções que pretendem relançar a dinâmica sócio-educativa que analisámos precedentemente. Um plano de intervenção assumidamente intergeracional constitui, de novo, o seu eixo estruturante. Se antes nos referimos a momentos e acções específicos da relação entre crianças e idosos, visa-se, agora, um reforço da presença de outros adultos, mas, principalmente, dos jovens. As parcerias institucionais, para além das escolas e autarquias, estendem-se a associações de jovens, associações de desenvolvimento local, IPSSs, etc. Trata-se de um quadro renovado de

actores e de instituições para promover acções que vão desde a criação e dinamização de serviços de proximidade, à implementação de oficinas permanentes de saberes e fazeres tradicionais, de significado social e económico, passando pela criação e dinamização de centros de interpretação do património natural e construído. Tal circunstância parece-nos, ela própria, o corolário do percurso de desenvolvimento social local que analisámos<sup>7</sup>.

Éis uma primeira nota conclusiva que expõe uma outra faceta. A do pensamento positivo e a intervenção que dele decorre sobre os problemas do mundo rural que, sem escamotear as dificuldades, aposta nas potencialidades e nas valias funcionais de espaços que se diferenciam, como é o caso das comunidades rurais. Ora esta abordagem, como recorrentemente justificámos, não é a da "exclusão social" ou "dos territórios excluídos" mas a do Desenvolvimento Local.

Uma segunda nota, é para acentuar o modo como a intervenção sobre a qual reflectimos e investigámos, pode auxiliar no reemergir de um local rural "escamoteado". A participação da escola no desenvolvimento local pode constituir um significativo contributo para inflectir a periferização dos espaços rurais e das escolas neste contexto, na medida em que tendem a desempenhar outras funções educativas e a integrar uma política social.

Finalmente, remetendo para a temática da administração do sistema educativo e dos territórios, uma breve referência à forma como o incremento de uma lógica de desenvolvimento local pode induzir uma horizontalização das relações no interior de um potencial território educativo. Pode favorecer, assim, a base mais política da sua autonomia. Vem demonstrar, de outra forma, que existem outras alternativas à administração centralizada, planificada e hierarquizada do Estado e ao mercado descentralizado e autónomo. Esta lógica tem potencialidades para reclamar um estado não apenas avaliador e de controlo, mas regulador. Um Estado que efectivamente regule, gerando unidade no sistema, mas sem uniformizar e homogeneizar, garantindo o exercício da autonomia e assegurando condições e meios para a manifestação das especificidades. O mesmo é dizer, que promova condições para a emergência de projectos autónomos e não que imponha um projecto único às escolas.

## Notas

- 1 Não se trata de um conceito, como o próprio autor refere, mas de uma palavra, aliás na sequência de tentativas de outros autores que falam de desqualificação e de desafiliação.
- 2 Em Portugal, é praticamente o tempo que faz de abandono dessas práticas, particularmente intensas no período imediatamente após o 25 de Abril de 1974.
- 3 Este primado histórico poderia ser outra das razões para abordar a intervenção pelo lado do desenvolvimento local, ao passo que, só muito recentemente, e pontualmente, se veio a falar de exclusão em meio rural.
- 4 O discurso da falta de condições e de meios das escolas mais pequenas de meio rural, e, que por isso, "excluem", pode ser classificada como a fase extrema das contradições da governação. As omissões ou as práticas políticas explícitas e as ameaças permanentes às pequenas estruturas escolares constituem, precisamente, o que mais as debilita e fragiliza, objectiva e subjectivamente — nas expectativas negativas que se vão apoderando dos actores. É fácil, depois, invocar as condições que faltam, mas que, contudo, jamais se explicam ou justificam.
- 5 D'Espiney acresce à participação dos idosos nesta dinâmica o simbolismo de sinal contrário ao imobilismo e ao conservadorismo que se lhes atribui. Isto é, numa "necessária transformação de afectos passados em afectos recriados" que entende ainda "os idosos não como lastros do passado, mas como depositários da teia de afectos, do acervo de saberes e de sentimentos da pertença que podem induzir uma nova identidade com raízes na especificidade do rural" (2003, p. 10).
- 6 Para uma descrição mais detalhada de alguns destes projectos ver Amiguiinho (2004), anexo 1.
- 7 O horizonte temporal previsto é o de, pelo menos, mais dois anos (até finais de 2007), contando-se com o apoio institucional e financeiro da iniciativa comunitária EQUAL.

## Referências

- ALBINO, José Carlos (2002). Há uma vitória brutal da cultura do Norte. *Seara Nova*, 76, pp. 6-10.
- ALMEIDA, João Ferreira (1998). Agricultura nos processos de desenvolvimento. In J. M. Pinto & A. Domelas, *Perspectivas do Desenvolvimento do Interior*. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 23-30.
- AMARO, Rogério R. (1993). As novas oportunidades do desenvolvimento local. *A Rede*, 6, pp. 15-22.
- AMARO, Rogério R. (1998). Desenvolvimento local em Portugal: as lições do passado e as exigências do futuro. *A Rede*, Edição Especial, pp. 60-64.
- AMIGUINHO, Abílio (2004). *A Escola e o Futuro do Mundo Rural*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de doutoramento não editada).

- AMIGUINHO, Abílio; D'ESPINEY, Rui & CANÁRIO, Rui (1994). Escolas e processos de desenvolvimento local: o exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. In R. D'Espiney (org.), *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: ICE, pp.10-33.
- AMIGUINHO, Abílio; CORREIA, Hermenegildo; VALENTE, Amândio & MANDEIRO, Maria José (1999). Da dinâmica educativa ao agrupamento de escolas. *Aprender*, 23, pp. 78-87.
- AMIGUINHO, Abílio; VALENTE, Amândio & CORREIA, Hermenegildo (2003). Projecto das Escolas Rurais — Nordeste alentejano. In J. A. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Afrontamento, pp. 95-102.
- AUTÉS, Michel (2004). Três formas de desligadura. In Saul Karsz (org.), *La Exclución: Bordeando sus Fronteras. Definiciones y Matices*. Barcelona: Gedisa, pp. 15-54.
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BASTIEN, Bernard (2003). Il n'y a pas seulement dans les grandes villes que l'exclusion fleurit.... *Ville-École-Intégration Enjeux. Le Rural: Terre d'Exclusion?* 134, pp. 48-59.
- CANÁRIO, Rui (2003). Exclusão social: um conceito pertinente? In J. A. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Afrontamento, pp. 91-93.
- CASTEL, Robert (2004). Encuadre de la exclusión. In S. Karsz (org.), *La Exclución: Bordeando sus Fronteras. Definiciones y Matices*. Barcelona: Gedisa pp. 55-86.
- DEMAILLY, Lise & VERDIÈRE, Juliette (1998). *Les Limites de la Coopération dans les Partenariats en ZEP*. Mns. policopiado.
- D'ESPINEY, Rui (2003a). Eixos estratégicos na intervenção do Projecto de Escolas Rurais do ICE. *Aprender*, 28, pp. 38-43;
- D'ESPINEY, Rui (2003b). Educação, desenvolvimento e cidadania: fundamentos de uma intervenção alternativa em meio rural. *Espacio para la infancia — Bernard Van Leer Foundation*, 20, pp. 6-11.
- DUBET, François (2003). *Le Travail sur Autrui en Mutation*. Lovaina: Henac (Rentrée académique 2003-2004).
- DUBET, François (2004). Entretien avec François Dubet — par Marie Raynal. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 137, pp. 5-12.
- FERNANDES, Luís (1998). *O Sítio das Drogas*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FERNANDES, Luís & CARVALHO, M. (2000). Problemas no estudo etnográfico de objectos fluidos. *Educação, Sociedade e Culturas*, 14, pp. 38-59.
- FERRÃO, João (2002). O papel das organizações cívicas e solidárias: um novo mapa cognitivo para a acção social. *Scara Nova*, 76, pp. 14-16.
- FERREIRA, Vítor & GUERRA, Isabel (1994). Identidades sociais e estratégias locais. In Associação Portuguesa de Sociologia, *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Lisboa: APS, pp. 299-319.
- FRAGOSO, António (2006). Contributos sobre o debate teórico para o desenvolvimento local. Um ensaio baseado em experiências investigativas. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 63-83.
- GIDDENS, Anthony (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- HENRIQUES, Maria Adosinda (2002). Globalização e integração diferenciadora dos espaços rurais. In J. Reis & M. I. Baganha (Orgs.), *A Economia em Curso: Contextos e Mobilidades*. Porto: Afrontamento, pp. 154-171.
- JEAN, Yves (2003). Écoles rurales. Diversité sociale des structures scolaires et des politiques municipales. *Ville-École-Intégration, Enjeux — Migrations-Formations*, 134, pp. 112-128.
- LAFOND, Viviane & MATHIEU, Nicole (2003). Jeunes ruraux en difficulté et interventions pour l'insertion. Incidence et prise en compte des spécificités liées aux contextes territoriaux. *Ville-École-Intégration, Enjeux — Le rural terre d'exclusion?* 134, pp. 31-47.
- LEE, Peter (2003). Como se "distrua" de la vida rural en las Tierras Altas de Escocia. *Espacio para la infancia — Bernard Van Leer Foundation*, 20, pp. 20-25.
- MABILIEAU, Albert (1993). Variations sur le local. In A. Mabilieu (Dir.), *A la Recherche du "local"*. Paris: L'Harmattan, pp. 21-28.
- MELO, Alberto (1999). O desenvolvimento local como processo educativo. *Cadernos A Rede*, 2, pp.58-63.
- MELO, Alberto (2002). O desenvolvimento local como movimento de resistência ao domínio totalitário da globalização financeira. *Scara Nova*, 76, pp. 11-13.
- MOURATO, Isilda (2000). *O Centro de Recuperação de Menores do Assumar: de instituição segregadora a Factor de Desenvolvimento Local*. Portalegre: Escola Superior de Educação (Dissertação de CESE).
- MORENO, Luis (2002). *Desenvolvimento Local em Meio Rural: Caminhos e Caminhantes*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Letras.
- PINTO, José Madureira (2000). *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-ideológicas nos Campos. Elementos de Teoria e de Pesquisa Empírica*. Porto: Afrontamento.
- PRÉVOST, Paul (2004). *Projet L'École éloignée en réseau. Les collaborations école-communauté au Québec: Une perspective de développement local au moyen de quatre études de cas*. Québec: Cefrio ([www.cefrio.qc.ca](http://www.cefrio.qc.ca) — consulta de Agosto de 2005).
- REIS, José (1998a). Uma nova política pública: o desenvolvimento local. *A Rede*. Edição Especial, pp.32-33.
- REIS, José (1998b). Interior, desenvolvimento e território. In J. M. Pinto & A. Dornelas, *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior*. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 77-86.
- SARMENTO, Manuel (2000). *As Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério de Educação.
- SARMENTO, Manuel (2003). Educação em meio rural: lógicas de acção e administração simbólica da infância. *Aprender*, 28, pp. 62-73.
- SILVA, Augusto Santos (1994). *Tempos Cruzados*. Porto: Afrontamento.
- VACHON, Bernard (2000). Desenvolvimento Local não é um produto, é um processo que não acabará. *A Rede*, 15, pp. 22-26.

## EDUCATION IN RURAL AREAS AND LOCAL DEVELOPMENT

### Abstract

The process of socio-educational territorialisation in rural contexts is the topic of this text. The theme corresponds to a challenge to address it having as main axis of discussion either the problem of social exclusion or that of local development. The reasons to locate the discussion in this vast field of analysis are discussed in the first part of the text. Theoretical and political reasons are there articulated because the question is about projects whose intentions and practices call for the political both in the theoretical debate and in the choices that anticipate intervention. From research conducted for several years, I use contributions that aim at discuss and enlighten how school can be a potential focus of local development. Its identification and recognition as local institution (either because of those that work and live in it or because of those that act in the surrounding context) are crucial steps to progressively constitute school as a partner for development. The promotion of the local values and roots, the reconstruction of socio-personal and local identities, the production of sociabilities and the equation and solution of shared problems were the dimensions of a socio-educative intervention, markedly globalising. This scenario, as it is argued, was also, intentionally, one of transformation and of deliberate change of school and of the administration of the educative territories.

### Keywords

Social exclusion; Local development; Rural schools; Local identities; Networks

## ÉDUCATION DANS LE MONDE RURAL ET DÉVELOPPEMENT LOCAL

### Résumé

Ce texte discute un procès de territorialisation socio-éducative dans le contexte rural. Il répond à un défi pour réfléchir sur ce thème ayant comme axe la problématique de la exclusion sociale ou celle du développement local. Nous avons choisi ce dernier champ d'analyse pour des motifs expliqués dans une première partie du texte. Ces motifs sont, au même temps, théoriques et politiques, dans une conjugaison à nos avis explicable, car ce sont des projets donc les intentions et pratiques appellent au politique, soit dans le débat théorique soit dans les choix avant l'intervention. D'une recherche réalisée au long de plusieurs années, nous convoquons des contributions qui visent discuter et élucider comme l'école peut être un contexte promoteur du développement local. Sa identification et reconnaissance comme institution locale (au même temps, a cause de ceux qui y travaillent et vivent et de ceux qui sont des agents dans le contexte entourant) sont des pas décisives pour instituer, progressivement, l'école comme un pair du développement. La promotion des valeurs et racines locales, la reconstruction des identités socio personnelles et locales, la production de sociabilités et l'équation et solution des problèmes partagés ont été les dimensions d'une intervention socio-éducative, explicitement globalisante. Ce scénario a été aussi, volontairement, celui de la transformation et de change délibérée de l'école et de l'administration des territoires éducatives.

### Mots-clé

Exclusion sociale; Développement local; École rurale; Identités locales; Réseaux



## O protagonismo de alunos e pais no Ensino Médio brasileiro

Dagmar M. L. Zibas, Celso J. Ferretti & Gisela Lobo B. P. Tartuce

Fundação Carlos Chagas, Brasil

### Resumo

O texto refere-se a estudo realizado junto a cinco escolas, focalizando um determinado aspecto da reforma do Ensino Médio brasileiro, qual seja, aquele que propõe o protagonismo de alunos e pais na prática escolar. A opção pelo tema protagonismo deveu-se ao fato de que o mesmo perpassa a reforma curricular e a de gestão, constituindo um objeto multifacetado, carregado de significado pedagógico e político e, portanto, potencial catalisador de conflitos, de simulações e omissões, mas também potencial estimulador de ricos desdobramentos democráticos. O enfoque qualitativo abriu muitas perspectivas para o estudo da micropolítica escolar e dos processos de apropriação da inovação desenvolvidos nesse contexto. A articulação entre o singular registrado nas escolas e o contexto histórico mais amplo foi trabalhada por meio da categoria "sustentabilidade". A análise final dos dados aponta diversas contradições no processo de elaboração e implementação da reforma e na resposta das escolas às diretrizes oficiais.

### Palavras-chave

Protagonismo juvenil; Protagonismo de pais; Reforma do ensino médio

### Introdução: por que protagonismo?

Este artigo resume o estudo realizado, no período 2002/2003, no contexto do programa de investigação na área educacional proposto e financiado pela OEI — Organização dos Estados Ibero-americanos — em três

países (Argentina, Espanha e Brasil), e que teve como tema *a gestão escolar como cenário da inovação educativa*. Para os objetivos da OEI<sup>1</sup> — os quais este estudo procurou assumir —, mais do que processos discretos, interessava desvelar as articulações sociopolíticas que, em nível micro/macro, facilitam ou dificultam as mudanças no interior da escola.

A definição do projeto brasileiro levou em conta a implementação oficial de uma ambiciosa reforma do nível médio de ensino apoiada, especificamente, em três eixos. O primeiro eixo refere-se à estrutura, consistindo em uma tentativa de anular a histórica característica dual da escola secundária, sempre dividida entre ensino técnico e ensino propedêutico ou preparatório para a Universidade. De acordo com a atual legislação brasileira, o nível médio, com duração de três anos, é um ensino pós-fundamental<sup>2</sup> e pós-obrigatório, destinando-se a jovens que idealmente estariam na faixa etária dos 15 a 17 anos, egressos do Ensino Fundamental de oito anos. O novo Ensino Médio deve ter uma estrutura curricular única em todo o território nacional, permitindo-se, no entanto, que 25% da grade curricular fique sob a responsabilidade de cada escola, variação destinada a atender as especificidades regionais ou locais. No novo contexto, o Ensino Técnico organizado por módulos, é um curso paralelo ou seqüencial ao Ensino Médio, exigindo matrícula diferenciada<sup>3</sup>.

Na verdade, o Ensino Médio, no governo de Fernando Henrique Cardoso, adotou, de forma radical, a retórica dominante nos anos 90, a qual, frente à ampliação de tecnologias avançadas e à reestruturação produtiva, aconselhava que "los sistemas de educación y formación inicial se orientem cada vez más hacia una formación general y polivalente capaz de fomentar la adquisición de competencias generales y transferibles" (Azevedo, 2001, p. 72). Valorizava-se, assim, o papel dos sistemas de ensino na produção de um conjunto de saberes e competências metodológicas gerais (iniciativa, trabalho em grupo, responsabilidade, autonomia, etc.) e minimizava-se a necessidade de qualificações técnicas e especializações profissionais. No Brasil, foi feita uma ousada aposta em um Ensino Médio generalista e de estrutura única, que, idealmente, prepararia todos os estudantes para o exercício de uma cidadania livre e responsável, para o desempenho de uma multiplicidade de papéis sociais, atendendo, ao mesmo tempo, as necessidades da moderna produção flexível e dando suporte para a construção de projetos pessoais de vida.

Para alcançar esses ambiciosos objetivos, o segundo eixo da reforma aponta para uma nova estrutura curricular, centrada no desenvolvimento de competências básicas, com ênfase em uma metodologia que privilegia o protagonismo do aluno, priorizando a elaboração e execução de projetos interdisciplinares. Nessa abordagem, a contextualização é outro princípio essencial, pois espera-se que o novo currículo promova uma aproximação entre os conteúdos acadêmicos e os problemas e interesses dos jovens, tornando a escola um centro dinâmico de promoção intelectual, social e cultural dos alunos e de suas famílias. Segundo os construtores da reforma, a escola média unitária e centrada no protagonismo juvenil seria uma instituição de tal quilate que tornaria irrelevante a questão de se saber se o Ensino Médio deve preparar os jovens para o exercício profissional ou para a educação superior. Na verdade, a escola média prepararia todos os jovens para a vida. Com esse objetivo tão amplo, podemos dizer que a reforma do Ensino Médio no Brasil, tal como planejada, deve ser classificada, nos termos de Levin & Hopfenger (1993), como uma *transformação de 2º nível*, pois pretende alterar a cultura escolar básica, redefinindo a organização, as responsabilidades, as expectativas e os objetivos da escola, bem como os papéis de todos os envolvidos nela<sup>4</sup>.

O terceiro eixo da reforma refere-se à gestão e tem sua raiz nas propostas mais amplas de reforma do Estado. De fato, sabe-se que o discurso hegemônico do final do século, de abrangência global, sobre a necessidade de reconstrução do Estado — no sentido de reduzir sua função provedora e ampliar o espaço para a ação de agentes sociais em diversas áreas — teve, na educação, desdobramentos importantes. A autonomia da escola, nesse cenário, foi vinculada à 'desresponsabilização' do Estado pelos processos internos, inclusive por meio da convocação enfática das famílias e da comunidade<sup>5</sup> para que participassem da fiscalização e do financiamento da escola pública. Dessa maneira, na área da educação, o Estado passou a ser considerado o elaborador de políticas, indutor de sua implementação e fiscalizador dos resultados, tentando-se estender para o sistema escolar o que se convencionou chamar de "nova gestão pública" (Varone, 1998), largamente inspirada na racionalidade econômica do mercado e nos princípios e técnicas que embasam a administração de empresas privadas. Dito de outra forma, concomitantemente à reforma do Estado, surgem, na área educacional,

propostas de articulação escola-empresa, ao mesmo tempo que se insinuam as possibilidades de utilização de mecanismos de quase-mercado<sup>6</sup>.

Não é o caso de se discutir aqui a crise do paradigma econômico-estrutural-global que exigiu a reforma dos Estados nacionais na direção acima indicada. Para a elucidação do novo conceito de gestão educacional, que interessou à investigação aqui resumida, basta lembrar, como faz Souza (1998, p. 90), os quatro grandes objetivos divulgados por organismos internacionais (como o Banco Mundial e o FMI) que balizaram as reformas de Estado, quais sejam: (a) melhoria da eficácia da atividade administrativa, (b) melhoria da qualidade na prestação dos serviços públicos, (c) diminuição das despesas públicas, (d) aumento da produtividade da administração do Estado.

No Brasil, por suas condições históricas, econômicas e sociais, a chamada "nova gestão pública" não teve suporte político para se instalar integralmente, especialmente na área educacional. No entanto, isso não impediu diversas tentativas de incorporar alguns de seus traços à reforma do sistema de ensino, nos anos 90. Ao lado de algumas sugestões mais ousadas de privatização do Ensino Médio (Mello, 1990) e de experimentos fracassados de implantação, nas escolas, de programas de "qualidade total" diretamente importados de contextos industriais (Oliveira, 1997), outras iniciativas, politicamente mais palatáveis, foram incorporadas à legislação, no sentido de reformar o papel do Estado na área educacional.

Uma dessas iniciativas diz respeito à concessão de um certo grau de autonomia às escolas. Tal proposta suscitava maior consenso, uma vez que, na recente história da educação brasileira, a bandeira da autonomia escolar ganhou forte apoio de forças progressistas quando significava libertar-se do centralismo dos governos militares (Cunha, 1991). Assim, nos anos 90, em um contexto muito diferente, quando a proposta de autonomia veio imbricada em uma reforma do Estado que tendia a diminuir sua responsabilidade e seus investimentos nas áreas sociais, houve um 'embaralhamento' dos campos político-ideológicos (Zibas, 2001), mas a autonomia acabou sendo apoiada por diversos setores sociais. Esse hibridismo conceitual da autonomia na gestão escolar<sup>7</sup> — que aponta, por um lado, para exigências históricas de democratização e, ao mesmo tempo, possibilita o afastamento do Estado de alguns de seus encargos históricos — continua pautando a ação dos diversos níveis da gestão educacional.

De fato, atualmente, pode-se supor que a gestão escolar autônoma está enredada em uma trama na qual o Estado, no papel de indutor da reforma e apoiado em uma estrutura ainda muito burocratizada, pode interferir no trabalho pedagógico das escolas (como, por exemplo, determinando os processos de avaliação), embora — obediente ao cumprimento de metas impostas por organismos internacionais referentes à redução de gastos — não cumpra integralmente sua função histórica de financiador da educação pública.

Por outro lado, a escola — enfraquecida em sua capacidade técnica, tanto administrativa quanto pedagógica, e inserida em contextos empobrecidos, cujas famílias não podem contribuir para financiar seu funcionamento — patina entre o conformismo e a impotência. Adicionalmente, o aceno à democracia, que vem implícito na concessão de certo grau de autonomia escolar, parece encontrar, nas instituições, uma história de centralidade burocrática de difícil penetração.

Essas considerações sugeriram que o estudo da "gestão escolar como cenário de inovações educativas", como proposto pela OEI, levasse em conta, no caso brasileiro, como seu objeto, uma inovação<sup>8</sup> que, no quadro da reforma, possibilitaria o estudo de diferentes facetas da gestão. Assim, definiu-se que o *protagonismo de pais e alunos* como desenvolvido na escola seria o foco principal da investigação.

Na verdade, a escolha desse objeto abriu diversas perspectivas de análise. Em primeiro lugar, como já indicado neste texto, trata-se de uma característica da reforma que permeia tanto seu eixo pedagógico quanto seu eixo de gestão. Em uma visão mais integradora, pode-se dizer que o protagonismo dos alunos e dos pais deveria ser o elemento nuclear da gestão pedagógica da escola. Ou seja, a reforma proposta incentiva um tipo de autonomia gestonária que deve privilegiar a participação dos alunos, de suas famílias e da comunidade. Embora o chamamento dos pais e da comunidade não seja novo no cenário educacional brasileiro, havendo uma longa história de tentativas de se abrir a gestão escolar para a inclusão desses segmentos, as reformas dos anos 90 deram nova ênfase e novo significado à necessidade dessa participação.

Quanto à dimensão pedagógica *stricto sensu*, está previsto, como já mencionado acima, que os princípios norteadores da reforma curricular só

podem realizar-se plenamente por meio da participação efetiva de alunos, em abordagem pedagógica que privilegia projetos, investigação e ação. Essa visão de uma escola progressiva nos moldes de Dewey, acompanhada de princípios do construtivismo piagetiano, também não é nova no contexto da educação brasileira, pois permeia o ideário pedagógico de algumas gerações. Nova, no entanto, é sua formalização em diretrizes oficiais que pretendem sua implantação em todo o Ensino Médio do País. Como tema de estudo, o protagonismo dos estudantes e de suas famílias constitui, pois, um objeto multifacetado, carregado de significado pedagógico e político e, portanto, potencial catalisador de conflitos, de simulações e omissões, mas também potencial estimulador de ricos desdobramentos democráticos<sup>9</sup>. Além disso, outros processos intra-escolares estão imbricados nessa inovação específica: por exemplo, o planejamento escolar, a avaliação do rendimento dos alunos, a capacitação de professores. Esses e outros aspectos da dinâmica escolar permearam o levantamento de dados e a análise nesta investigação, dependendo, em cada caso, de sua relevância para a compreensão do protagonismo exercido (ou não) por alunos e suas famílias.

### **A Investigação: algumas de suas orientações teórico-metodológicas e procedimentos decorrentes**

A reforma do Ensino Médio, tal como delineada acima, foi uma iniciativa do governo federal. Sendo o Brasil uma república federativa, há, em tese, autonomia dos estados no estabelecimento de suas políticas, principalmente no que diz respeito ao currículo. No entanto, como são dependentes do financiamento federal e de empréstimos internacionais avalizados pelo governo central, todos os estados procuraram adequar-se — respeitando algumas particularidades regionais — às diretrizes do Ministério de Educação.

Nesse cenário, o estudo do protagonismo, como inovação pedagógica e gestonária, focalizou — em uma abordagem qualitativa — cinco escolas em dois estados brasileiros: São Paulo e Ceará. A opção pelos dois estados deveu-se, principalmente, ao fato de haver, nessas unidades federativas, uma continuidade político-administrativa (de 16 anos no Ceará e de 8 anos em São Paulo), o que, supõe-se, pode ter gerado orientações oficiais mais consistentes com respeito à inovação enfocada. No entanto, os dois estados

estão situados em regiões de desenvolvimento econômico e social bastante diferenciado, sendo São Paulo considerado o estado mais rico do País, e estando o Ceará situado na região Nordeste, a mais pobre. Essa diferença estrutural reflete-se nos respectivos sistemas escolares, pois, enquanto, em São Paulo, 63,5% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no ensino médio, no Ceará essa porcentagem é apenas de 29%. Por outro lado, no entanto, os titulares das duas Secretarias de Educação — de São Paulo e do Ceará — foram interlocutores privilegiados de órgãos internacionais, como o Banco Mundial, participando de maneira direta da própria elaboração do projeto nacional. Os dois estados foram, também, apontados como pioneiros da reforma. Enfim, as semelhanças e divergências entre os dois contextos estaduais orientaram a opção quanto aos estados.

A escolha dos "casos"<sup>10</sup> (duas escolas em São Paulo e três no Ceará) teve a intenção de garantir que o acesso às informações seria facilitado e que as instituições tivessem condições mínimas para trabalhar com a inovação focalizada. Uma escola em cada estado era considerada, pelas respectivas Secretarias de Educação, 'vitrina' da reforma do Ensino Médio. Privilegiaram-se, também, escolas só dedicadas ao Ensino Médio e outras que, além desse nível, administrassem também as últimas séries do Ensino Fundamental.

Em geral, aceita-se que a observação qualitativa, a descrição de contextos, a entrevista e a revisão de documentos sejam os principais meios de coleta de dados nos estudos de caso. Na investigação aqui focalizada, todos esses instrumentos foram utilizados, com ênfase, no entanto, nas entrevistas. Neste ponto, o delineamento deste estudo aproxima-se de Ball (1989), que, em seu trabalho com a micropolítica escolar, considera como dados somente "os relatos hechos por los autores [actores sociales involucrados] de sus experiencias e intenciones, sus indicaciones e intepretaciones" (pp. 41-42).

Logo no início da investigação aqui focalizada, estava claro para a equipe que o estudo das inovações requer, inevitavelmente, uma abordagem dos conflitos, pois cabe esperar que propostas de mudanças que chegam às instituições produzam movimentos antagônicos, de apoio ou resistência, definindo valores divergentes, concepções político-ideológicas distintas e grupos de interesses opostos. Além disso, é preciso levar em conta que "el conflicto entre grupos en las organizaciones no sólo es um hecho inevitable

de la vida organizativa, sino que puede ser juzgado también como um proceso mediante el cual las organizaciones crecen y se desarrollan a lo largo del tiempo (Boyd-Barret, 1976, *apud* Ball, 1989, p. 35). Nessa abordagem, consideram-se as escolas como instituições pobremente coordenadas e ideologicamente diversas, constituindo campos de luta, divididos por concepções, valores e interesses divergentes. Evidentemente, também é preciso levar em conta que nem tudo, na dinâmica escolar, diz respeito a conflitos, havendo espaços mais consensuais, de intercâmbios mais neutros ou cooperativos. Esses elementos de consenso e de diversidade se explicam, em parte, pelo fato que a escola, como instituição e como organização se constitui historicamente. Nessa construção histórica, formas de pensar a educação, concepções a respeito dos alunos, da avaliação, dos materiais didáticos, do papel a ser desempenhado pelos pais — enfim, um conjunto de valores, conhecimentos e práticas — vão construir a cultura própria da instituição, cultura essa que não é estática, mas que muda lentamente, pela incorporação ora passiva, ora crítica, de proposições que lhe são feitas pelo contexto social em diferentes momentos históricos. A cultura escolar é, assim, simultaneamente, espaço de mudança e de conservação, de conflitos e consensos.

Por outro lado, tradicionalmente, no estudo do sistema educacional, minimizou-se a realidade fragmentada da instituição escolar, preferindo-se compreendê-la como um todo homogêneo. No entanto, é importante considerar a escola como em processo de constante construção, em que subgrupos detêm relativa autonomia dentro da organização, de forma a serem capazes de perseguir objetivos distintos daqueles oficialmente estabelecidos.

O reconhecimento da diversidade de metas de diferentes grupos institucionais permite olhar sob outro prisma a categoria 'controle', tradicional no estudo de sistemas. Ou seja, definindo-se a escola como constituída de fragmentos, o 'controle' deve ser estudado em seu caráter diverso e contraditório, que, em distintos momentos e em diferentes áreas, pode ser exercido por variados grupos ou sujeitos. Assim, a visão tradicional de controle hierárquico, exercido pelo diretor ou grupo gestor, por delegação do poder central, ou controle democrático exercido por todos os segmentos escolares, ou controle exercido por um grupo profissional podem se alternar e coexistir no mesmo espaço escolar (Ball, 1989).

Tal concepção de 'controle' pode ser enriquecida com a abordagem de Ezpeleta & Rockwell (1985a) que, ao discutirem a construção social da escola, definem o controle como processo que tende a articular as ações do poder do Estado, mas que, sendo uma relação, pode ser exercido conjuntamente pelas classes subalternas<sup>11</sup>.

Ao se entender o controle como uma relação de poder, dinâmica e contraditória, pode parecer incoerente dar muita importância ao estilo do/da diretor/a da escola no estudo da micropolítica escolar. No entanto, é preciso levar em conta que compreender as ações da direção é fundamental para desnudar a trama de poder, que pode (ou não) ter seu centro nessa instância da gestão, trama que, de toda forma, constrói o cotidiano escolar (Ball, 1989). Neste estudo, o estilo da direção se tornou uma sub-categoria de análise, mas profundamente imbricada na compreensão do caráter contraditório e diverso dos processos de controle.

Com essas categorias de análise — conflito, diversidade de metas, controle e estilo de direção — pretendeu-se compreender, em cada caso, os processos de apropriação da inovação investigada, entendendo-se aqui por *apropriação* os processos que recontextualizam e, portanto, ressignificam as propostas que chegam à escola.

Já em um primeiro nível de análise, foi estabelecida importante salvaguarda para que o foco da investigação não fosse diluído diante da grande diversidade e heterogeneidade das situações e depoimentos registrados; ou seja, essa leitura em nível micro teve como contraponto a compreensão da autonomia apenas relativa da escola frente a condicionantes estruturais mais amplos.

A interpretação dos dados — através das categorias de análise da micropolítica escolar — encaminhou a compreensão dos processos de *apropriação* da inovação. Houve, então, uma nova aproximação das formulações de Ezpeleta & Rockwell (1985a, b). Essa aproximação se deu, principalmente porque, como aquelas autoras, a escola, neste trabalho, não foi estudada como uma "instituição definitivamente instituída" por normas, regulamentos, diretrizes e disposições oficiais, homogênea em seus valores e finalidades, e com uma hierarquia de controle definitivamente estabelecida, onde cada ator representasse sempre o mesmo papel. Ao contrário, a escola nesta investigação, foi tomada, *a priori*, como uma organização em incessante movimento, criada e recriada, no nível do cotidiano, pelos sujeitos envolvidos,

no qual diferentes interesses, valores, concepções político-ideológicas e possibilidades de controle se entrelaçam e se chocam, desenhando constantemente novas configurações institucionais.

Assim compreendida a escola, o processo de apropriação (do espaço, das normas, de saberes e práticas específicas, das possibilidades de poder, da cultura escolar), por parte dos diferentes sujeitos coletivos da trama escolar, significa sempre uma (re)construção social da instituição em parâmetros muitas vezes desconhecidos e não esperados. É no fluxo sociopolítico-pedagógico constante da escola que as inovações propostas são ressignificadas ou apropriadas. Desse modo, a *apropriação* — trabalhada por meio das categorias da micropolítica acima descritas — tornou-se uma categoria-síntese de toda interação entre os sujeitos (individuais ou coletivos) e a inovação estudada. Como categoria-síntese, orientou a 'leitura transversal' do conjunto dos casos.

Além dessa 'apropriação' que se fez da categoria de *apropriação* desenvolvida por Zepeleta e Rockwell (1985a, b), também nos aproximamos dessas autoras de outra forma. Ou seja, embora esta investigação refira-se a "estudos de caso", não se limita aos casos individuais da micropolítica, mas pretendeu mapear os movimentos mais amplos que sustentam as tramas estudadas. Aqui partilha-se com Zepeleta & Rockwell o propósito de vincular o singular ao histórico. Ou, como propõe Martins (1973), procura-se relacionar as análises dos casos a um conjunto de conhecimentos voltado para a apreensão dos fundamentos concretos, isto é, históricos, dos fenômenos sociais.

Essa perspectiva histórica também deu embasamento ao estudo dos dados por meio da categoria *sustentabilidade*, entendendo-se aqui por sustentabilidade as condições econômicas, políticas, administrativas, sociais, culturais e pedagógicas que dão suporte à inovação focalizada. Trata-se, pois, de uma segunda categoria-síntese de análise, por meio da qual pretendeu-se apreender, pelo menos até um certo nível, as mediações e contradições entre a complexidade do tecido institucional e os processos que se desenvolvem no âmbito da macropolítica. Compreende-se que esse esforço de articulação, historicamente mediada, entre o singular e seu contexto mais amplo, pode possibilitar algum grau de generalização de várias conclusões do estudo.

## Algumas características dos sistemas estaduais de ensino focalizados

Antes da discussão de alguns resultados da investigação, faz-se necessário destacar certas características dos dois sistemas estaduais em estudo, de forma a tornar mais claras algumas das conclusões aqui resumidas.

### *Órgãos intermediários e formação em serviço*

Em São Paulo e no Ceará, as funções dos órgãos intermediários (regionais) têm, historicamente, a característica predominante de representar o elo administrativo-burocrático entre os órgãos centrais de cada estado (Secretarias Estaduais de Educação) e as escolas.

Embora, nas duas unidades federativas, o cargo de chefe das agências regionais seja preenchido por concurso público, existe uma tradição muito bem estabelecida, tanto em São Paulo quanto no Ceará, de forte vínculo político com a administração central, o que faz com que tais instâncias sejam percebidas pelos professores como simples correia de transmissão das Secretarias.

No Ceará, a capacitação docente em serviço é, em parte, delegada às escolas, que podem contratar diretamente serviços privados de assessoria pedagógica, serviços esses cuja qualidade não é controlada pelas entidades regionais. Nesse quadro, a apropriação que os técnicos dos órgãos intermediários do Ceará possam fazer da reforma talvez tenha pouca incidência sobre as unidades escolares.

Entretanto, em São Paulo, até pelo tamanho da rede estadual, essas instâncias podem, em tese, representar importantes agências de ressignificação da reforma, principalmente pelos seguintes motivos: (a) são, efetivamente, intermediárias entre a Secretaria e as escolas; e (b), têm autonomia para organizar, gerir e avaliar cursos de capacitação docente. Nessas circunstâncias, é possível supor que, apesar da subordinação política, possam divulgar versões nuançadas da proposta original.

### *Carreira do magistério*

Nos dois estados, os professores são admitidos por concurso público, constituído de provas de conhecimento e títulos, sendo a primeira exigência a formação em nível superior. Esses docentes que ingressam no magistério por

meio de concurso recebem os benefícios do plano de carreira oficial. Todavia, tanto em São Paulo quanto no Ceará, são muitos os professores contratados sem concurso. Nesses casos, ficam à margem dos benefícios e das exigências legais, estabelecem vínculos muito frágeis, temporários, com as escolas, recebem salários mais baixos, não portando, muitas vezes, formação universitária completa.

Os salários, embora, em termos absolutos, sejam maiores em São Paulo, parecem ser equivalentes no que diz ao poder aquisitivo, em vista das diferenças econômico-estruturais entre os dois estados.

#### *O quadro funcional nas escolas*

O preenchimento do cargo de direção da escola é a diferença mais notável entre o sistema educacional paulista e o cearense, pois, enquanto em São Paulo o diretor escolar é designado mediante concurso de provas e títulos, no Ceará, esse profissional é eleito por voto universal de toda a comunidade escolar, embora, para se candidatar ao cargo, tenha que ter previamente passado por uma prova de conhecimentos específicos.

No Ceará, o grupo gestor, além do diretor geral, conta com coordenador de gestão (que deve fazer a ligação entre a escola e a comunidade), o coordenador financeiro (que cuida das receitas e gastos da escola), o coordenador pedagógico geral, para orientação do trabalho docente. Adicionalmente, em cada escola média cearense, há coordenadores de área, que são professores que, além de um período em sala de aula, devem, em outro turno, auxiliar o coordenador pedagógico geral na supervisão do trabalho docente.

Por outro lado, em São Paulo, a gestão, em cada escola, é exercida por um grupo mais reduzido, composto de diretor, vice-diretor (ou vice-diretores, dependendo do tamanho da escola), que auxilia a administração geral ou substitui o diretor, em sua ausência, e o coordenador pedagógico geral, que deve orientar o trabalho docente. Em escolas maiores, há dois coordenadores pedagógicos, um para o diurno e outro para o noturno.

#### *A distribuição do tempo de trabalho docente*

Nos dois estados, os professores, em geral, trabalham em mais de um estabelecimento. Esse fato é considerado prejudicial para a identificação do docente com uma escola, para a elaboração de um projeto institucional e para

a organização coletiva dos processos de ensino. Assim, embora, tanto no Ceará quanto em São Paulo, seja legalmente previsto (e remunerado) tempo para trabalho conjunto dos professores, a múltipla vinculação institucional docente dificulta ou impede reuniões de trabalho pedagógico, uma vez que a disponibilidade de horários nem sempre é coincidente. Além disso, em vista dos baixos salários, o pagamento extra referente às reuniões passa a ser considerado apenas uma compensação. Evidentemente, essa debilidade do trabalho coletivo é um obstáculo para uma reforma curricular que tem na interdisciplinaridade um de seus pilares.

#### *A distribuição do tempo dos alunos*

No Brasil, os sistemas educacionais têm crescido em número de matrículas às custas da menor permanência das crianças e adolescentes nas escolas, uma vez que as mesmas funcionam com turmas diferentes em três turnos (manhã, tarde e noite). Essa hiper-utilização do espaço escolar faz com que o tempo de cada aluno na escola seja muito limitado. Historicamente, o maior número de matrículas no ensino médio público refere-se ao turno da noite. É difícil precisar exatamente o por que dessa característica do Ensino Médio brasileiro, que pode ser atribuída tanto à falta de vagas no período diurno quanto à necessidade do jovem das camadas populares de conciliar trabalho e estudo.

#### *Órgãos escolares colegiados*

Nos dois estados focalizados, está previsto que o órgão decisório máximo da escola é o Conselho Escolar, do qual devem participar professores, pais, alunos (maiores de 16 anos) e outras pessoas da comunidade. A Associação do Pais e Mestres (APM) é outra entidade colegiada presente nas escolas, cujo papel oficialmente estabelecido é o de facilitar a integração entre a escola e as famílias.

Além disso, sob o ponto de vista da lei, os alunos do ensino médio devem estar organizados, em todas as escolas, em grêmios estudantis, de forma a ter a um canal autônomo para expressar seus interesses e necessidades.

## Algumas reflexões sobre os processos de apropriação da inovação nos contextos micropolíticos estudados

### a) em relação à reforma curricular

Em seus princípios básicos, já descritos, a reforma curricular exige do professor uma "conversão" em diversos níveis: cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político. Em outras palavras, no âmbito da nova proposta, espera-se que o professor: i) compreenda as teorias complexas que embasam a reforma e suas relações com a prática escolar; ii) seja capaz de usar o novo referencial para criticar teorias e práticas sedimentadas na cultura escolar; iii) absorva, de forma construtiva, as restrições que as propostas, intrinsecamente, fazem ao trabalho que, até então, vinha desenvolvendo; iv) abandone, imediatamente, a tradição do trabalho docente individual e passe a trabalhar em grupo, (o que, geralmente, implica em abrir a "caixa preta" das práticas de sala de aula para o escrutínio dos colegas e do grupo gestor); v) reconsidere a relação historicamente assimétrica entre professor e aluno, deixando de ser o centro do processo, para colocar o aluno e sua aprendizagem como eixos. São exigências que, a um só tempo, apontam habilidades que os professores não possuem, e, mais ainda, colocam a necessidade da ressocialização e reprofissionalização dos docentes. Como adverte Ezequiel (2002), essas são demandas às quais se deve incorporar aquela dimensão de tempo adequada às mudanças culturais.

No entanto, a reforma curricular tem pressa e, embora de modo fragmentado e muitas vezes difuso, chega à escola na forma de "convocação à inovação". A realização de projetos é a expressão mais acabada dessa convocação. Oficialmente, pretende-se tornar os projetos o núcleo do currículo, compreendendo-se que assim estará garantido o espaço pedagógico para o trabalho interdisciplinar e para a aplicação de métodos ativos que promovam o protagonismo dos alunos. No entanto, a definição do que seja um "projeto" abrange, no âmbito escolar, uma gama muito variada de propostas. Tenta-se, abaixo, descrever o que se entende por "projeto", tal como o conceito é referido nas escolas.

- Projetos recebidos pela escola diretamente dos órgãos centrais, propondo que os professores organizem atividades diversas com alunos para estudo de determinados temas (em geral, ligados à

saúde, cidadania, meio ambiente ou à cultura juvenil). Esses projetos podem se tornar híbridos, pois, em algumas circunstâncias específicas, podem gerar parceria entre escola e ONGs (Organizações não governamentais) ou desdobrar-se em sub-projetos da própria escola;

- Projetos de ONGs, empresas ou universidades a que a escola se associa espontaneamente, em geral propondo atividades em torno dos mesmos temas acima.
- Projetos de iniciativa de grupo de professores, de diferentes disciplinas, envolvendo alunos em investigação bibliográfica e/ou empírica de um tema interdisciplinar;
- Projetos individuais de iniciativa de professor dentro de sua disciplina, quando propõe que seus alunos investiguem um tema na bibliografia e/ou levantem dados empíricos na comunidade;
- Atividades diversas que não fazem parte da rotina das aulas, como teatro, competições esportivas e culturais, cursos especiais de preparação para os exames de admissão à Universidade, etc.

Acompanhando, nas escolas focalizadas, o desenvolvimento dos diversos tipos de "projetos", a reiteração de alguns padrões de apropriação da inovação foi registrada, quais sejam:

- Qualquer tipo de "projeto" em desenvolvimento (ou já desenvolvido) na escola — independentemente de qualquer avaliação formalizada — era mencionado, tanto pelo grupo dirigente quanto pelos professores envolvidos, como evidência da "boa qualidade" de ensino da escola.
- Dirigentes e, principalmente, professores tendiam a receber melhor os projetos de ONGs, empresas e universidades do que projetos cuja origem estava nos órgãos oficiais. No primeiro caso, os profissionais pareciam sentir-se privilegiados por serem alvo de um 'convite' para participação. No segundo, percebia-se resistência, especificamente dos professores, a uma 'convocação' não desejada.



- Os projetos de origem oficial tinham, nitidamente, o objetivo de induzir e controlar a implementação da reforma curricular nas escolas e todos os grupos gestores respondiam positivamente — ao menos em nível formal — à convocação oficial.
- Foi registrada, muitas vezes, certa acomodação, contentando-se o grupo gestor com um desenvolvimento apenas parcial e, freqüentemente, apenas em nível formal, dos projetos. Os processos de acomodação são decorrentes, evidentemente, de determinados estilos de gestão.
- Falta de recursos materiais e de tempo para reuniões foram os motivos mais freqüentemente mencionados pelos professores para a recusa à participação nos projetos de diversas origens e/ou como explicação para a não formulação de projetos autônomos das escolas.
- A maior parte dos projetos, de qualquer origem, não se articulava com os conteúdos das disciplinas, desenvolvendo-se paralelamente a elas.
- O dinamismo de alguns projetos, que tinha por base o trabalho coletivo, se mantinha graças a um catalisador das atividades, geralmente o titular do grupo gestor, quando o mesmo apresenta características de liderança muito marcantes.
- O afastamento desse líder ameaça a continuidade dos projetos.
- No Ceará, os embates institucionais em torno das eleições para o cargo de direção da escola foram de molde, em casos estudados, a prejudicar não só o andamento dos projetos, mas toda a organização do trabalho docente. Em São Paulo, onde, como já vimos, os diretores são designados por meio de concurso de provas e títulos, sem eleição, há grande mobilidade funcional desses profissionais, que podem requerer transferência para outro estabelecimento a qualquer momento do ano letivo. Tal prerrogativa profissional também prejudica muito a organização escolar e os processos de apropriação de diversos aspectos da reforma.

- A coordenação pedagógica que, em princípio, deveria ser a mentora da reforma curricular (e, em termos práticos, da implementação de projetos interdisciplinares) não tinha, em diversas circunstâncias, sua liderança reconhecida. A formação estritamente pedagógica desses profissionais — sem conhecimento das disciplinas específicas — foi considerada, pelos professores, insuficiente para a orientação de seu trabalho em sala de aula.
- Os projetos de origem em órgãos oficiais foram, em casos muito excepcionais, transformados em projetos da escola e, como tais, desdobrados em várias outras iniciativas, mas, em qualquer caso, raramente articulavam-se organicamente com as diferentes disciplinas, desenvolvendo-se paralelamente a elas.
- Em geral, foram poucos os professores, em todas as escolas, que participavam efetivamente dos projetos.
- A falta de resultados mais visíveis quanto à qualidade do ensino e quanto ao envolvimento dos alunos diminuiu, ao longo do tempo, o entusiasmo docente inicial pelos projetos.
- Os professores, em geral, ignoravam os princípios da reforma no que diz respeito ao desenvolvimento (principalmente por meio de projetos) de competências básicas e se opunham à avaliação formativa e processual recomendada, insistindo no uso de métodos avaliativos tradicionais.
- A avaliação da atuação do professor pelo aluno nunca foi considerada pelos projetos. Quando houve uma tentativa nesse sentido, por parte de um pequeno grupo de docentes, estabeleceu-se grave conflito entre pares.
- Muito raramente os projetos abrangiam a maior parte dos alunos; geralmente era sempre a mesma minoria que participava<sup>12</sup>.
- O perfil majoritário do aluno participante de projetos é o seguinte: aluno dos cursos diurnos, que não trabalha.
- O perfil acima é reforçado por aqueles projetos que exigem presença dos alunos em turnos diferentes daqueles das aulas regulares. Nesses casos, além de excluir os estudantes que

trabalham, também afastam os mais pobres e que moram mais distante, em vista do custo extra da locomoção.

- Os alunos que pretendem continuar estudos universitários recusavam-se a participar daqueles projetos que identificavam como 'perda de tempo' para aprender os conteúdos necessários para aprovação nos exames de acesso ao ensino superior.
- Houve situações de sala de aula que os professores (em atividade individual) não identificavam com projetos e que, muitas vezes, não eram sequer notadas pelo grupo gestor, mas que foram altamente valorizadas pelos alunos. Situações — inerentes à forma de alguns professores ensinarem — que *desafiavam os alunos a pensar*. Há diversos registros de afirmações dos jovens sobre a validade dessa metodologia. Pode-se dizer que, sem nomear, os alunos, em tais situações sentem-se 'protagonistas' de sua aprendizagem. É a metodologia que contextualiza adequadamente os conteúdos e problematiza de forma inteligente os conceitos, de modo que os jovens se sentem desafiados e interessados, descobrindo que o conteúdo das disciplinas pode ter significado em suas vidas. Essas oportunidades (raras) de "atividade intelectual" questionam a ênfase da reforma em "projetos interdisciplinares", muitas vezes transformados em simples 'ativismo', pobre em avanços cognitivos.

Ao considerarmos que a indução à elaboração ou à adesão a projetos constitui um recurso dos órgãos oficiais para a implementação e controle da reforma curricular, visando, principalmente, a interdisciplinaridade e o protagonismo discente, é necessário registrar outros canais indutores da reforma. Cursos de formação em serviço, embora esporádicos, tanto em São Paulo quanto no Ceará, têm divulgado as diretrizes oficiais. Mas há outros canais indutores: alguns discursos que permeiam os encontros, formais e informais de docentes, a oferta de financiamento de ONGs, empresas e outras entidades para projetos 'inovadores', as publicações especializadas, oficiais ou não, algumas discussões na academia e nos sindicatos, cujos ecos, embora cheios de ruídos, podem também incidir sobre os docentes. Em certo sentido, a inovação, especificamente aquela decorrente da reforma, torna-se um parâmetro essencial na avaliação da competência docente. É a exigência de "adequação permanente", de que fala Dubet (*apud* Barroso,

2001), segundo a qual cada indivíduo é responsável pela constante atualização de suas competências, habilidades e conhecimentos, em um *modo contínuo* que deve acompanhar o ritmo cada vez mais intenso das mudanças em todas as áreas da vida social.

Sob outra perspectiva de análise, todavia, pode-se indagar o seguinte: se há um caldo cultural permeando diversas esferas sociais, o qual questiona o professor tradicional e reverencia, pelo menos em alguns aspectos, as inovações propostas — principalmente os métodos ativos que facilitam o protagonismo dos alunos —, por que tanta resistência encontrada nas escolas? A resposta mais imediata tem a ver, sem dúvida, com as características específicas das culturas escolar e profissional, já referidas, as quais só se movem à medida que lhes permite sua constituição histórica (Ezpeleta, 2002). Outro elemento muito evidente da resistência refere-se à precariedade, vivenciada pelos docentes, no que diz respeito aos recursos materiais disponibilizados: se o financiamento é reconhecidamente insuficiente, a reforma 'não é para valer', como expressaram alguns professores.

Entretanto, outros componentes daquela resistência parecem não ter sido suficientemente analisados. Alguns deles, pelo menos, podem ser decorrentes da falsa noção — orientadora da ação do Estado — de que a centralização das decisões e controle dos resultados, somados à descentralização dos processos, são suficientes para garantir a iniciativa docente e a adesão à reforma. Trata-se de um viés político-ideológico que, como já referido anteriormente, inscreve a autonomia escolar no campo da redução da atuação do Estado, no marco das novas políticas globais. Esse foi o registro obtido pela investigação. Nos dois estados, os professores foram chamados para desenvolver inovações das quais não compreendiam os pressupostos e para as quais não estavam formados. O único suporte oferecido, em forma de cursos de formação em serviço, foi muito evidentemente insuficiente. Há uma clara omissão estadual quanto ao acompanhamento e apoio direto às unidades escolares. Nesse cenário, por que os professores iriam abandonar a segurança de sua prática tradicional e enveredar por caminhos mais árduos, pouco conhecidos e de sucesso duvidoso? Por que se arriscar?

Mitrulis (2002) levanta a hipótese de que a resistência dos professores à reforma curricular se prende menos a críticas aos seus fundamentos teóricos e ideológicos e mais a uma reivindicação implícita de maior presença do Estado nas escolas, por meio das equipes de supervisão e de orientação pedagógica. Na investigação aqui resumida, raramente foi anotada qualquer crítica articulada ao conteúdo da reforma curricular<sup>13</sup>. A não aceitação referia-se sempre às condições precárias de trabalho. Outras vezes, a expressão, ouvida principalmente de coordenadores pedagógicos, "eles jogam a reforma para a escola e nós temos que 'nos virar'", pareceu significar um apelo subjacente a uma orientação mais direta dos órgãos central e intermediários dentro da escola. Os defensores da ação mínima do Estado e/ou aqueles críticos que vêem o professor somente como um profissional passivo e acomodado possivelmente reagirão a essa expectativa de maior assistência à escola e aos professores com expressões do seguinte tipo: "os professores querem 'uma receita pronta', não querem refletir sobre sua prática e sobre a inovação pretendida". Críticos com outro perfil tenderão a exigir a atenção do Estado apenas para a necessidade de valorização do professor e para a melhoria das condições materiais de seu trabalho. No entanto, embora a valorização material e social do magistério seja imprescindível, a falta de assistência técnica efetiva também deve ser criticada, entendendo-se por assistência técnica aquela que possibilita 'apoio real' para que o grupo de professores da escola reflita sobre sua prática e seja capaz de procurar/construir o conhecimento necessário para melhorá-la. Caso contrário, poderá haver uma simplificação dos complexos meandros da profissão docente.

#### b) em relação à reforma da gestão

O principal canal previsto para a participação dos alunos e das famílias na gestão institucional é o Conselho Escolar. Esse órgão tem sua estrutura e função previstas em lei federal, que determina que deve ser instalado em todas as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, com a participação de representantes da comunidade e de todos os segmentos da escola, como forma de garantir a democratização da gestão institucional.

Esta formalização não tem impedido o funcionamento precário dos Conselhos, uma vez que sua representatividade pode ser manipulada pelos

dirigentes da escola e sua função deliberativa tende a se transformar em simples ratificação de decisões já tomadas pelo grupo gestor.

A investigação aqui resumida trouxe elementos que reforçam essa suposição. Em todos os casos estudados, a atuação dos representantes dos pais e dos alunos era apenas formal ou inexistente. Os alunos, quando entrevistados, expressaram seu constrangimento em participar de reuniões cuja agenda desconheciam, cujas discussões não entendiam e cujos rituais os intimidavam. A maioria dos pais sequer conhecia a existência do Conselho.

Esse afastamento dos pais de órgão escolar deliberativo não impede que as famílias sejam convocadas para contribuir para a manutenção do estabelecimento, principalmente por meio das Associações de Pais e Mestres (APMs), que, para esse fim, promovem festas, rifas, jogos ou bazares. Além disso, principalmente nas escolas do Ceará, está muito difundida a figura do 'amigo da escola', ou seja, o voluntário que trabalha gratuitamente em diversas áreas, inclusive dando aulas de algumas disciplinas quando há falta de professor. Como se pode facilmente deduzir, esse trabalho gratuito fragiliza muito a estrutura gestonária e pedagógica da instituição, pois situa-se fora do controle administrativo e pedagógico regular e pode ser interrompido a qualquer momento, dependendo do interesse do 'amigo'.

Outro canal de expressão dos interesses dos jovens, como já mencionado, é o grêmio estudantil, organizado em todas as instituições e muitas vezes incentivado por professores e gestores. Todavia, em todos os casos focalizados, o protagonismo dos alunos nesses espaços específicos era cerceado sempre que, fugindo das atividades mais rotineiras, era direcionado para reivindicações que questionavam decisões da hierarquia escolar.

Adicionalmente, em todas as os casos estudados, mas principalmente em São Paulo, foi observada uma nítida contradição entre os princípios do protagonismo juvenil — seja no âmbito pedagógico ou no âmbito da gestão — e a arquitetura e o uso do espaço das escolas, guarnecidas de muitas grades e portões trancados, que inibem e regulamentam com rigor o livre trânsito dos alunos. Alheios às lições de Foucault (1987, 2003) quanto à relação entre poder e espaço físico, os gestores e professores das escolas 'mais gradeadas' mostraram-se, muitas vezes, entusiastas da promoção do protagonismo dos alunos, não percebendo o paradoxo entre essa disposição

e a materialidade da escola expressa por sua arquitetura e pela organização dos espaços físicos.

Diversos analistas (por exemplo, Pinto, 1999), apoiados em Weber, têm sugerido que a estrutura burocrática da escola é incompatível com uma gestão democrática, que contemple a participação dos estudantes e de suas famílias. Recorrendo à definição clássica weberiana quanto às características da burocracia moderna, tais analistas vão identificá-las na constituição da escola, quais sejam: a) áreas de competências definidas (jurisdição); b) a impessoalidade dos cargos; c) o uso de normas escritas; d) o princípio da hierarquia dos postos e da divisão de tarefas, e) o treinamento especializado para o exercício de funções. Sabe-se que, segundo Weber (1982), a burocracia, por sua própria natureza, contrapõe-se àquelas formas de organização baseadas na participação social.

Pinto (1999) analisa que a estruturação dos Conselhos Escolares,

...calcada no princípio da participação colegiada (não hierárquica) e na não especialização (basta ser membro da comunidade escolar para participar, opinar e decidir sobre uma ampla gama de temas)... [a estrutura do Conselho Escolar] entra em choque com a forma hegemônica da escola, centrada no modelo burocrático. Na engrenagem do sistema educacional, o Conselho é uma peça que não se encaixa (p. 220).

Essa compreensão da escola como organização burocrática é útil para desenhar uma das faces da instituição. No entanto, a absolutização dessa característica pode empobrecer as perspectivas de análise e obscurece dinâmicas internas mais ricas e sutis. Daí, a necessidade de se considerar a escola também como uma instituição republicana e, como *res publica*, a ser analisada como um campo de disputas, onde a democracia pode ser exercitada e os conflitos expressos e processados (Zibas, 2001). Os aportes de Ezpeleta & Rockwell (1985a, b), já referidos, são aqui essenciais para que sejam resgatados os espaços onde os constantes embates pela reconstrução de significados põem a nu a trama institucional e indicam seus vínculos com processos sociais e históricos mais amplos. No item seguinte, onde debatemos a sustentabilidade da reforma, pretende-se que alguns desses vínculos sejam desvelados.

## A sustentabilidade da reforma: processos de articulação entre a macro e a micropolítica

No estudo aqui focalizado, a sustentabilidade foi a categoria-síntese escolhida para se apreender, pelo menos até um certo grau, as mediações e contradições entre os processos de apropriação e controle que se desenvolvem no nível da micropolítica institucional e a complexidade dos mesmos processos da macropolítica. Entende-se aqui por sustentabilidade as condições políticas, econômicas, administrativas, sociais, culturais e pedagógicas, as quais — gestadas no nível da macro e/ou da micropolítica, em constante interação entre esses níveis — dão suporte à reforma e à inovação focalizadas.

Entre as diversas dimensões que podem ser atribuídas a essa categoria de análise, as dimensões financeira, político-administrativa e pedagógico-cultural foram aquelas que melhor responderam às exigências da interpretação dos dados. Compreende-se, evidentemente, que essas dimensões são interdependentes e que são aqui tratadas separadamente apenas por necessidade analítica.

### Sustentabilidade financeira

Como já destacado neste texto, sendo agora o Ensino Médio generalista considerado a "escola única" para a formação do adolescente 'para a vida' — entendendo-se aí tanto a continuação dos estudos em nível universitário, quanto a preparação mais ampla para o mundo do trabalho — vem já implícito, nessa caracterização, o privilegiamento de métodos que, colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, iniba a prática tradicional de aulas de 'lousa e giz' e abra perspectivas de estímulos variados para a aprendizagem significativa. Nesse cenário, fica muito evidente a necessidade de um importante aporte de recursos tanto para a melhoria das condições laborais docentes e para a formação dos professores, tendo em vista novas responsabilidades, quanto para o equipamento das instituições. A essas exigências da reforma juntam-se outras, referentes ao aumento muito expressivo das matrículas nos últimos anos.

Embora o governo federal tenha procurado garantir — por legislação específica — que os estados da federação destinassem uma certa

porcentagem de suas receitas para o financiamento do Ensino Médio, esses alegam que no montante devem ser incluídas outras despesas não computadas pela instância federal, tais como gastos com as Universidades Estaduais (mantidas em diversos estados, como São Paulo e Ceará), com o ensino supletivo de jovens e adultos e com as aposentadorias dos docentes. Nesse quadro, o Ensino Médio tem sobrevivido à sombra do financiamento garantido ao Ensino Fundamental, com o qual, em muitos casos, divide as instalações e os professores. Verbas vinculadas a projetos especiais, repassadas pelo governo central aos estados, em geral provenientes de empréstimos internacionais, também chegam às escolas, mas, evidentemente, são fontes não estáveis e sujeitas a diversos condicionantes.

Os incentivos oficiais para que parte dos encargos financeiros das escolas fossem assumidos por empresários ou pelos pais não têm funcionado na maioria dos casos, tanto em vista do desinteresse dos primeiros em relação às parcerias propostas, quanto em decorrência da crise econômica generalizada que tem aumentado as dificuldades econômicas das famílias na luta pela sobrevivência.

Estudos sobre a evolução dos gastos federais com o Ensino Médio, entre 1993 e 1999, o que abrange o início da implantação da reforma, mostram um decréscimo, naquele período, de 7,05% em relação ao dispêndio total do Ministério da Educação (Ribeiro, 2001). Esse cenário tem sugerido a diversos especialistas a conclusão de que a expansão do Ensino Médio, em que pese o discurso otimista dos reformadores, tem sido feita às custas da qualidade. Assim se posiciona Davies (2002), depois de um detalhado estudo dos gastos com o Ensino Médio:

o mais provável é que a expansão do ensino médio tenha acontecido e venha a acontecer com forte deterioração da qualidade, mediante a ocupação dos espaços ociosos (no horário noturno, sobreluído) das escolas de ensino fundamental e a contratação de profissionais da educação em regime precário, com salários baixos... (p. 172).

Os dados da investigação aqui discutida trazem diversos indícios de que o prognóstico acima esteja se confirmando. Foi visto que, no Ceará, em 2003, o atraso do pagamento dos docentes, a precariedade da maior parte das instalações (bibliotecas e laboratórios), o colapso de alguns serviços (como o corte de linhas telefônicas) e a falta generalizada de recursos para

manutenção e o uso dos equipamentos existentes colocava em xeque os objetivos da reforma.

Em São Paulo, as condições financeiras menos precárias não parecem garantir, no entanto, o cumprimento mínimo das exigências da reforma. Os laboratórios, as bibliotecas e os equipamentos de computação eram — nas duas unidades estudadas — insuficientes para o atendimento dos alunos e para o desenvolvimento de projetos que abrissem espaço para o protagonismo real dos estudantes. Outros estudos — mais abrangentes — também têm indicado que, em São Paulo, faltam condições materiais básicas para atender os ambiciosos objetivos da reforma. Por exemplo, investigação de Abramovay & Castro (2003) concluiu, entre outros pontos, que, apesar de diferenças regionais e entre escolas, a exclusão digital por falta de equipamento, uso limitado ou falta de manutenção é uma constante em todo o País. Em São Paulo, por exemplo, somente 16,9% dos alunos das escolas públicas contatados (em uma amostra estatisticamente representativa) informaram usar computador nas aulas. O mesmo estudo aponta que os alunos paulistas declararam, em 74% dos casos, o uso preponderante, nas aulas, de apostilas (cópias xerográficas de partes de livros) como substituto dos inexistentes livros didáticos.

Diante de tais constatações, pergunta-se quais as perspectivas de financiamento do Ensino Médio para os próximos anos. Embora tenha havido uma substituição dos quadros do poder central em 2003, a situação subordinada do País na ordem internacional não faz prever melhoria significativa das atuais condições. O dado mais elucidativo é apresentado pelo Orçamento Geral da União para o ano 2004 (publicado em agosto de 2003), segundo o qual fica reservado um montante de 85 bilhões de reais para pagar os juros da dívida nacional e 42,3 bilhões para financiamento das áreas de saúde, educação e ação social.

Esse quadro parece bastante eloquente para tornar supérfluo qualquer outro comentário no que se refere à sustentabilidade financeira da reforma.

### Sustentabilidade político-administrativa

A implantação da reforma curricular se deu em um processo de pouca abertura para discussão, embora os rituais de consulta democrática tenham

sido obedecidos. Ou seja, a proposta foi apresentada em diversos fóruns, em audiências públicas às quais estiveram presentes representantes de variados segmentos da sociedade. No entanto, não houve qualquer incorporação das variadas sugestões e críticas apresentadas ao documento, sendo o mesmo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação da mesma forma como apresentado em sua versão original (Zibas, 2001).

A reforma da gestão também foi implantada por meio de um processo vertical. Prevê, como já visto, maior autonomia funcional à escola, principalmente no que diz à aplicação de recursos e, em certa medida, à obtenção dos mesmos. Essa reforma constitui uma tentativa de, pelo menos, aproximar a gestão da educação aos padrões da nova gestão pública, que privilegia leis de mercado para obtenção de objetivos de eficiência e eficácia.

Essa política geral de imposição, embora muitas vezes revestida de formalidades democráticas, fortaleceu, junto a vários segmentos da área educacional, uma tendência a resistir à implementação das mudanças. Houve reações muito críticas originárias de entidades como a academia (Zibas, 2003) e sindicatos docentes. Embora seja impossível dimensionar qual a influência desses setores na construção da resistência dos docentes, pode-se supor que, minimamente, alguns ecos das posições assumidas por essas entidades tenham chegado às escolas. Parece evidente, no entanto, que os argumentos mais elaborados — especialmente aqueles da academia — sejam um tanto impenetráveis para a maioria do magistério. A oposição à reformas — principalmente à reforma curricular — parece originar-se mais nos aspectos das carências institucionais e da precariedade das condições de trabalho do que nos princípios filosóficos, pedagógicos e políticos que orientaram a proposta oficial.

Nos planos dos estados, a atuação dos titulares das Secretarias estaduais de educação teve desdobramentos políticos diversos em diferentes fases da implantação da reforma. Em São Paulo, houve duríssimos embates entre o sindicato docente e a Secretaria Estadual de Educação. De uma forma ou de outra, em que pese a fragilidade representativa da entidade, as disputas devem ter repercutido junto ao magistério. De qualquer modo, mesmo se distantes de suas associações profissionais, os professores sentiam-se atingidos por decisões políticas do governo estadual que afetavam diretamente sua situação funcional, sem que tivessem sido consultados sobre as mudanças.

No Ceará, ao contrário de São Paulo, a personalidade carismática, dinâmica e envolvente do Secretário e sua grande aceitação junto ao magistério faziam prever caminhos mais suaves para a reforma. De fato, no início, principalmente quando havia recursos para a infra-estrutura, notou-se uma certa adesão dos professores ao discurso reformista. No entanto, em uma fase posterior, com a saída do Secretário e esgotamento do financiamento inicial, maiores demonstrações de resistência foram registradas.

Todavia, uma outra ordem de fatores político-administrativos incidem também sobre a sustentabilidade da reforma.

Em São Paulo, as políticas que regem a carreira docente e permitem a mobilidade dos professores e gestores — removidos de uma escola para outra em pleno período letivo — torna-se um grande obstáculo à construção de propostas institucionais consistentes, principalmente as que se referem aos exigentes projetos que devem decorrer da reforma curricular.

No Ceará, a política que instituiu a eleição para o cargo de diretor, aliada à aplicação de provas de conhecimentos específicos, pretendeu superar as características patrimonialistas tradicionais do sistema, que favorecia indicações de políticos locais para a gestão das escolas. A nova sistemática, no entanto, não está isenta de percalços políticos, uma vez que, conforme se constatou, a eleição de um candidato pode ser favorecida por recursos diversos usados em propaganda junto a alunos e a suas famílias. Nesse cenário, a influência de políticos locais não está descartada. Nessas circunstâncias, foram registradas situações de graves conflitos na frama escolar, que impedem projetos coletivos como propostos pela reforma. Além disso, foram anotados indícios de que as seqüelas dos processos eleitorais podem atingir as relações entre os órgãos oficiais e as escolas. Em situações específicas, traços de patrimonialismo podem prevalecer sobre normas burocráticas, no nível das instâncias central e intermediárias, favorecendo ou prejudicando este ou aquele gestor escolar.

Nos dois estados, as condições de trabalho precárias e os baixos salários não têm sido atraentes para professores formados em áreas para as quais há um mercado de trabalho mais promissor. A falta de professores de Química, Física e Matemática tem sido uma constante nas redes estaduais. Além disso, contratos temporários de trabalho — vigente para muitos

professores nos dois estados — constroem situações instáveis de vínculos com as escolas, instabilidade que não favorece o desenvolvimento das inovações pretendidas.

Os princípios da reforma inspiraram, no Ceará, durante a administração aqui qualificada como dinâmica e carismática, um projeto de escolas exclusivas para o Ensino Médio. São 18 unidades no Estado, situadas sempre em zonas pobres, duas das quais foram focalizadas por esta investigação. Esses chamados "Liceus" (cuja denominação procura recuperar o prestígio de antigos centros educativos que, antes da massificação do Ensino Médio, destinavam-se à educação secundária das elites) têm uma estrutura física diferenciada e, em geral, estão equipados com recursos (bibliotecas e laboratórios) superiores às outras escolas da rede. O que foi registrado, no entanto, é que a precariedade geral de financiamento, as lutas políticas pelo cargo de direção e a instabilidade do corpo docente acabam atingindo também essas unidades.

Uma dessas escolas especiais que, realmente, conseguiu, em pouco tempo, construir uma identidade bastante sólida, obtendo resultados socialmente visíveis, acabou se constituindo em alvo de disputa pelas camadas médias e, embora situada em bairro da periferia pobre de Fortaleza, parece mostrar a tendência de preferir os jovens da vizinhança, permitindo inscrições de residentes em outros bairros, geralmente pertencentes à classe média. Além disso, a projeção técnica, política e social desse centro educativo promove o que se pode chamar de "círculo virtuoso/vicioso", conseguindo premiações e financiamentos especiais que passam ao largo das escolas estaduais mais carentes.

Em um sistema pautado pela desigualdade econômica, social e política, a gestão central da educação que pretende, com a introdução restrita e pontual de um equipamento diferenciado, privilegiar a escolarização dos mais pobres, tende a ser atropelada por tradicionais forças sociais, as quais, com maior poder de expressão e de barganha, procuram ocupar os espaços públicos que lhes pareçam favoráveis.

O exemplo recolhido pela investigação parece indicar que, em uma realidade como a brasileira, não se constrói a sustentabilidade político-administrativa da reforma — reforma que pretendeu, sem dúvida, tornar o Ensino Médio acessível e significativo para a maioria da população

empobrecida do País — por meio de uma estrutura diferenciada, porém restrita, embora projetada especialmente para atender as exigências das novas propostas.

Adicionalmente, é preciso considerar que a ausência da participação de pais e alunos na discussão da reforma — além de dizer muito da característica pouco democrática da gestação da proposta — valida o usual afastamento desses segmentos da comunidade escolar em relação às decisões tomadas pelos gestores institucionais. Sem esses dois esteios — alunos e pais —, a sustentabilidade político-administrativa da reforma fica definitivamente prejudicada.

### Sustentabilidade pedagógico-cultural

Já foi destacado neste texto que a reforma curricular exige uma 'conversão' docente em diversas áreas e distintos níveis. A principal dessas convocações ao professor — a de deixar de ser o centro do processo de ensino, para colocar a aprendizagem do aluno e seu protagonismo como eixos do trabalho pedagógico — representa um chamamento radical à mudança, que contraria parte considerável da história da profissão e a cultura tradicional da instituição escolar.

Ezpeleta (2002) já foi aqui lembrada quando diz que os processos de apropriação em tal nível necessitam de tempo para amadurecer. Pode-se dizer que a reforma brasileira não previu tal espaço e, nos casos estudados, sequer tem providenciado as condições mínimas para que isso ocorra. A ausência e/ou precariedade de uma política de formação continuada dos docentes e de apoio sistemático e constante dos órgãos central e intermediários, através de orientação efetiva do supervisor ao grupo de professores e à sua coordenação pedagógica, dentro de cada instituição<sup>14</sup>, constituem carências graves, em vista das elevadas expectativas colocadas frente à escola.

Outro requisito decorrente da reforma diz respeito ao trabalho coletivo na escola, uma vez que a interdisciplinaridade é um dos eixos da nova proposta. Aqui, outra vez, a implementação da reforma curricular se depara, na escola, com um núcleo cultural constituído historicamente, que resiste, de variadas formas, a essa demanda. Ainda que tal demanda não seja nova no

discurso normativo do trabalho docente, encontra, nas atuais diretrizes, uma caixa de ressonância de grande poder, a qual, mesmo assim, não parece causar os efeitos desejados no trabalho da escola. Diversos motivos têm sido aventados para tal aversão docente à ação pedagógica coletiva. A insegurança técnica e profissional do professor, que não deseja ter seu trabalho em sala de aula monitorado ou desvelado por colegas, pelo grupo gestor ou por outro interlocutor, tem sido apontada como uma das causas da persistência do isolamento docente.

Evidentemente, a resistência dos docentes a essas inovações tem também a ver com suas condições de trabalho. O fato corrente — aqui já registrado — de que os professores trabalham em duas ou três instituições não só enfraquece sua identificação com a escola, seus laços com os alunos e com a comunidade, como tende a tornar materialmente impossível o trabalho coletivo.

Essas conhecidas dificuldades, todavia, são agravadas por práticas e relações institucionais que tendem a ser camufladas. O controle do grupo gestor — aí incluído a ação da coordenação pedagógica — dos pais ou de outras instâncias governamentais sobre o trabalho docente em sua sala de aula inexistente ou tem, em geral, limites muito estreitos que, em diversas oportunidades, ficaram evidentes na investigação aqui resumida.

Por outro lado, essa tradição de não avaliação do trabalho do professor alia-se à resistência da escola — em seu conjunto — de prestar contas à comunidade. Esta zona silenciada da função social da escola constitui uma característica bastante difundida dos serviços estatais e vem imbricada em uma questão delicada. Ou seja, sabe-se que a falta de transparência do trabalho do professor e da escola já embasaram argumentos favoráveis a uma transformação da gestão educacional, de modo a aproximá-la dos princípios da administração das empresas privadas, as quais, teoricamente, estariam mais comprometidas com a obtenção de resultados comprováveis. Em um outro registro, Enguita (2002) levanta diversos exemplos de como, em sua opinião, o professorado espanhol 'privatiza' a escola pública, colocando seus interesses acima das necessidades do alunado.

Na realidade brasileira, as críticas ao corporativismo docente não podem ser entendidas como defesa da introdução, na gestão escolar, dos fundamentos da administração privada e a conseqüente diminuição das

funções estatais. A nova tendência de se compreender a educação como um serviço submetido às leis de mercado, e o aluno e sua família como meros consumidores, enfraquece a noção de cidadania, restringe a esfera pública onde a igualdade ainda pode ser reivindicada e retira da educação sua condição de direito subjetivo básico. Além disso, o Estado tem (ou deveria ter), em países como o Brasil, papel fundamental na melhor distribuição da renda nacional, principalmente por meio da oferta de serviços públicos universais, gratuitos e de qualidade. Entretanto, a adesão aos princípios da escola pública e a ênfase no dever do Estado como seu provedor não devem impedir o debate sobre aspectos da cultura profissional docente que favorecem o corporativismo. A procura de condições que rompam o não raro enclausuramento dos professores em torno de alguns interesses muito particulares passa, necessariamente, pela oferta de condições de trabalho adequadas e salários dignos. Esses são, reconhecidamente, os primeiros passos para um compromisso mais nítido entre o servidor público (no caso, os professores) e os cidadãos. Além dos princípios democráticos, cívicos e éticos que exigem a valorização do magistério, é preciso reconhecer que tal valorização facilitaria a seleção dos profissionais mais bem formados. Sem tais condições, a sustentabilidade pedagógico-cultural da reforma não será construída.

Outro aspecto estrutural da reforma que confronta a cultura escolar diz respeito ao novo objetivo do Ensino Médio, que agora minimiza sua histórica característica de preparação para a universidade, passando a priorizar a "preparação para a vida" e, em particular, para o trabalho. A amplitude e a fluidez desse novo objetivo confunde os professores que — de uma forma ou outra —, muitas vezes, ainda pautam seu trabalho pelo antigo modelo propedêutico do Ensino Médio. O estudo aqui referido colheu diversos exemplos da dificuldade docente de lidar com a atual diversidade de alunos nas salas de aula, onde a maioria não tem expectativas de continuação dos estudos. O estreito repertório didático-pedagógico dos docentes deixa-os desamparados em meio à variedade de *backgrounds* e de objetivos de seus estudantes.

Ainda, é necessário considerar que, ao destacar o protagonismo juvenil como um de seus eixos, a reforma curricular caminha no contrapelo das práticas e da história institucional, especialmente porque o espaço para o



protagonismo dos alunos deve contemplar, também, as peculiaridades da cultura juvenil. No entanto, os professores têm, em geral, grande dificuldade de se aproximar dessa cultura, pois ela é portadora de uma linguagem estranha ao mundo escolar e exprime necessidades e expectativas que a escola não reconhece como válidas. Esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos da trama institucional e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos.

No quadro da reforma, a sensibilidade de professores à cultura juvenil torna-se uma exigência pedagógica, como meio de enriquecimento dos conteúdos disciplinares, de promover o protagonismo dos jovens e de construir uma identificação positiva do aluno para com a escola. Nessa perspectiva, no entanto, em vista da fragilidade da formação dos professores, existe a possibilidade de que a consideração da cultura juvenil se converta em simplificação do currículo ou mero instrumento de sedução dos jovens para facilitar o trabalho docente.

Na verdade, a escola tende a tratar o aluno apenas como estudante, obscurecendo suas características de "jovem". Embora o termo "jovem" seja frequentemente utilizado nos discursos internos das escolas, o caráter conferido a ele é o de uma abstração. Fala-se do jovem como uma categoria genérica. Mas o objeto efetivo do discurso é, na verdade, o "estudante", que também é uma abstração. O parâmetro utilizado pela escola é o da idealização, tanto de um quanto de outro. Mas, para além disso, o estudante idealizado não é apenas o objeto do discurso, mas também da prática pedagógica, na medida em que esta se orienta por uma certa homogeneização do corpo discente. Ou seja, a escola constrói uma imagem idealizada e, portanto, homogeneizadora, tanto do "jovem" quanto do "estudante" e orienta seu trabalho por tais idealizações. Nesse quadro, não há lugar para a dupla diversidade implícita no binômio jovem/estudante, o que pode explicar a distância entre a prática docente e o interesse dos alunos.

O distanciamento entre a cultura escolar e a cultura juvenil parece traduzir-se concretamente na profusão de grades e portas trancadas, encontradas na arquitetura das escolas estudadas, como já mencionado neste texto. Ou seja, a circulação dos alunos pelo espaço escolar era rigorosamente controlada (especialmente nas escolas de São Paulo) por

diversas barreiras físicas. Se for válido um conhecido adágio popular, segundo o qual "teme-se mais o que se desconhece", a característica segregadora e compartimentada do espaço físico, tal como anotada no estudo em foco, fica mais compreensível. Adicionalmente, pode-se reiterar a conclusão de que o rígido sistema estabelecido para circulação dos estudantes — por meio de portas trancadas — constitui indício do divórcio entre o protagonismo juvenil proposto e sua implementação. Como diz Santos Guerra (1997), "quando el espacio se estructura en referencia al poder y no a las necesidades educativas, el alumno aprende que no es protagonista del quehacer educativo, aunque eso digan las teorías y los principios" (p. 12).

Notável registrar que essa tendência de desconsiderar as necessidades e os interesses dos jovens é mais forte nas escolas públicas, onde a expressão de comportamentos juvenis é, muitas vezes, punida. Em escolas privadas de qualidade, há espaços previstos, como passeios, viagens, festas, excursões e jogos, onde os jovens podem suprir as necessidades de convívio entre pares longe dos rigores acadêmicos. Paradoxalmente, os alunos de escolas públicas, especialmente os que já são trabalhadores, e que dispõem de menores oportunidades de intercâmbio, são aqueles a quem a escola oferece as piores condições para expressão de sua cultura.

Adicionalmente, na realidade da escola pública brasileira de Ensino Médio, é necessário destacar o peso do ensino noturno. Como já mencionado anteriormente, a maior parte das matrículas no ensino estadual de nível médio diz respeito a cursos oferecidos no período da noite. Essa característica, no entanto, tem sido ignorada tanto pelos formuladores de políticas quanto por seus implementadores. Se a sustentabilidade da reforma — com todas suas exigências financeiras, políticas, pedagógicas e culturais — já é difícil no nível dos cursos diurnos, freqüentados, em geral, por alunos que não trabalham, essa sustentabilidade torna-se quase uma utopia, quando se constata — como foi feito por meio desta investigação — que o período noturno prevê menor permanência dos alunos na escola e conta com menores recursos pedagógicos, técnicos e administrativos.

O fato da reforma não ter considerado a compatibilidade entre seus requisitos e a maior parte do Ensino Médio — ou seja, seus cursos noturnos — parece dar razão a diversas manifestações docentes, segundo as quais, "a reforma não é para valer".

### Considerações finais

Como se recorda, o estudo focalizado neste texto teve por objetivo principal investigar os processos de apropriação das novas propostas para o Ensino Médio, focando, em particular, o protagonismo de alunos e pais na dinâmica escolar.

O conjunto dos resultados a que foi possível chegar, aqui bastante resumidos, demandam reflexões finais sobre alguns aspectos que se revelaram marcantes.

Em primeiro lugar, convém reafirmar que a reforma educacional — vinculada a uma reforma maior do aparelho de Estado — confronta a escola com um discurso que a convida à flexibilização, à tomada de decisões, à construção de seu próprio projeto político-pedagógico e de seu regimento interno, à gerência autônoma dos recursos públicos que recebe e do financiamento privado que conseguir obter. Esses âmbitos específicos de autonomia são pautados por diretrizes tanto administrativas quanto pedagógicas. O termo *diretrizes* é importante nesse contexto, pois seus elaboradores asseguram que com tal expressão pretende-se apenas *sugerir* caminhos amplos, em vez de determinar normas e regras estreitas.

Esse enfoque parece estar afinado com as considerações que Popkewitz (1994) elabora sobre a reforma escolar sistêmica, tomando por referência a norte-americana das últimas décadas do século XX a qual "procura soluções múltiplas e locais através dos esforços cooperativos entre o governo federal, as escolas locais, a comunidade e os professores" (p. 157), estabelecendo-se um novo tipo de relação entre eles e deles com a pesquisa acadêmica. As decisões sobre a implementação de padrões nacionais das diversas áreas curriculares desloca-se para as escolas substituindo-se a burocracia centralizada, sendo "os esforços conjuntos de autoridades locais, pais e professores (...) vistos como produtores de melhores políticas, aumento das habilidades específicas do professor e inovação, uma vez que os professores encarregam-se de suas próprias práticas" (p. 158).

No Brasil, tal flexibilização, no entanto, choca-se com uma estrutura vertical, fortemente burocratizada, que define de modo preciso, por meio de regulamentos, os cargos a serem ocupados, os mecanismos de acesso a eles, os direitos e deveres, as normas de avaliação, aprovação ou reprovação

de alunos. Ao mesmo tempo, o Estado reformado cobra o cumprimento de suas *diretrizes* por meio de exames nacionais que lhe permitem avaliar o desempenho do sistema. Essa estrutura racional-burocrática não é, evidentemente, privativa do setor educacional, mas estruturante do aparelho de Estado como um todo e, de fato, uma necessidade para seu funcionamento efetivo. Prevalece, nesse registro, a concepção weberiana de que a escola é sub-sistema de um outro (a rede), por seu turno, parte de um sistema amplo (o aparelho de Estado), que "reflete, em sua estrutura e funcionamento, traços do sistema inclusivo a que se integra (...) [devendo ser considerada] como uma configuração social resultante de forças desencadeadas pelos órgãos centrais da administração [da rede] (...) e de forças externas [a ela]" (Pereira, 1967, p. 55).

Embora nitidamente insuficiente, a caracterização sistêmica ainda se aplica a diversos aspectos da situação atual. Como se sabe, a concepção sistêmica implica a relação equilibrada entre os subsistemas, de modo que, rompido tal equilíbrio, deve ele ser retomado por meio de correções funcionais do sistema. Nada disso é, evidentemente, novo e, do ponto de vista do olhar a ser lançado sobre a escola pública, já foi alvo de inúmeras críticas (por exemplo, Ezpeleta & Rockwell 1985a, b). O registro é feito apenas para ressaltar uma das faces da escola pública a qual, como se pôde verificar por meio dos dados coletados, permanece muito viva.

É interessante mapear, historicamente, a constituição de tal racionalidade sistêmica no âmbito escolar. Nesse sentido, um estudo realizado há quase quatro décadas (Pereira, 1967) mostra a inserção da escola em um movimento de transição da sociedade brasileira, que passava de uma ordem social de caráter patrimonialista a uma nova ordem, de caráter urbano-industrial capitalista, com seu corolário burocratizante. A hipótese do estudo era a de que tal transição na sociedade mais ampla estaria produzindo, na escola, mudanças internas da mesma natureza, o que, de fato, comprovou estar ocorrendo, pelo menos parcialmente, em razão da presença de:

(...) resistências de forças tradicionais, dado que a sociedade brasileira em conjunto se acha relativamente pouco urbanizada, [pouco] secularizada e [pouco] democratizada. É esse jogo de forças burocráticas, racionais-legais, e de forças tradicionais de tipo patrimonialista que pretendemos evidenciar num subsistema do sistema inclusivo da empresa escolar toda (Pereira, 1967, pp. 57-58).

O destaque é feito para indicar que — apesar da distância no tempo e da intensa burocratização-racionalização das grandes cidades brasileiras — encontram-se ainda hoje traços de relações patrimonialistas no interior das escolas investigadas, uma vez que, ao lado da observância das normas burocráticas, existe a sua transgressão, expressa em relações que tendem a um caráter menos normatizado e mais pessoal, como, por exemplo, a tolerância quanto ao cumprimento de horários, abono de faltas, a troca de favores, o "jeitinho".

Atualmente, a burocratizada escola pública brasileira, permeada ainda por tradicionais relações patrimonialistas, é instada, como já pontuado acima, a se flexibilizar e a questionar a burocratização por meio de outra racionalidade que, não obstante, continua a privilegiar a eficiência e a eficácia pretendidas pela burocratização. Esta convivência de temporalidades históricas diversas, para as quais Lefebvre (1981) chama a atenção, cada uma carregando consigo expectativas, usos, costumes, olhares, parece ser um elemento constitutivo das escolas públicas investigadas, o qual, incorporando as histórias profissionais diversas, parece ter orientado as práticas aí observadas no que tange à incorporação das propostas de reforma, em particular as referentes ao protagonismo juvenil.

As considerações acima, por meio das quais se procurou desenhar o contexto escolar em que os governos federal e estaduais intentaram implementar a reforma, é, todavia, insuficiente para entender os processos pelos quais se deu sua apropriação nesse nível, na medida em que foi antecedida por várias mediações. Essas mediações incluíram desde as apropriações que os formuladores da reforma fizeram da literatura e das experiências produzidas/divulgadas por agências internacionais, até aquelas realizadas nos órgãos intermediários das Secretarias Estaduais de Educação, passando pelo acirrado debate acadêmico e sindical sobre os documentos de reforma. Como todo o processo não foi tranquilo, produzindo interpretações díspares, profusamente difundidas em congressos e reuniões a que muitos educadores tiveram acesso, pareceu razoável supor que suas apropriações poderiam ter sido também afetadas por tais movimentos, além do contexto escolar acima apresentado.

No entanto, foi possível verificar que poucos dos professores entrevistados tiveram contato com informações mais consistentes sobre a

reforma. A maioria tem dela apenas informações de caráter fragmentário e superficial. O que refletem e falam é de sua prática e das formas como foi ou não afetada pela ação de instâncias do Estado e, particularmente, dos grupos gestores.

Todavia, as apropriações dos docentes não foram apenas nesse nível. As diretrizes curriculares oficiais, com sua ênfase no protagonismo dos alunos, têm por base princípios do construtivismo piagetiano e da pedagogia de Dewey, princípios que, há bastante tempo, permeiam, embora difusamente, o ideário pedagógico das escolas de formação docente. Assim, muitos professores identificaram a proposta oficial com tal ideário e, convencidos de sua validade, apenas questionam a impossibilidade de sua concretização, em vista da precariedade material e pedagógica da escola.

Nesse quadro interpretativo um tanto homogêneo, convém introduzir a abertura sugerida por outros dados da investigação: um grupo (pequeno) de professores — técnica e politicamente bem formado, trabalhando em condições materiais mais adequadas — que se apropriou de aspectos da reforma como estratégia para fortalecer sua prática docente, voltada a contribuir para a construção da autonomia intelectual e política dos estudantes.

Quanto aos alunos, em quase todas as escolas estudadas, ainda menos informados sobre a reforma do que seus professores, valeram-se, no entanto, de condições propiciadas por algumas das inovações para realizarem atividades que, em certos momentos, se aproximaram do preconizado protagonismo.

Os gestores, por outro lado, apresentaram posições ambíguas. Formalmente aderentes à reforma e melhor informados, em vista de sua posição funcional, reconhecem as dificuldades materiais para sua implantação. Ao mesmo tempo, externam, às vezes, opinião de que "falta conscientização" ao professor em relação aos benefícios de métodos ativos que estimulem o protagonismo dos estudantes. Essa avaliação de "falta de conscientização" parece permeada de significados tais como: "falta de informação, de formação ou de compromisso."

No entanto, quando os alunos se apropriam do espaço escolar para serem protagonistas fora do estrito âmbito pedagógico, fazendo

reivindicações diversas, raramente encontram, no grupo gestor, interlocutores democráticos. Ao contrário, muitas vezes, a posição hierárquica é usada para tentar a desmobilização dos jovens.

Quanto ao protagonismo dos pais, esse representou um grande espaço vazio na investigação aqui focalizada. A ausência dos pais da escola, ou sua participação apenas formal, ou restrita a interesse particular de acompanhamento do rendimento dos filhos, parece dar razão àqueles analistas (como, por exemplo, Pinto, 1999, já referido) que invocam a natureza essencialmente burocrática da escola como incompatível com a participação democrática dos pais e da comunidade na gestão institucional.

No entanto, na história da educação brasileira, já houve momentos de intenso movimento social, que uniu pais e educadores em defesa da escola pública (Sposito, 1984). Como corolário, houve experiências institucionais de efetiva democratização da gestão. Mesmo mais recentemente, houve, em São Paulo, uma mobilização de pais, junto com sindicatos docentes, contra aspectos da reforma (mudanças na organização da rede física das escolas e no sistema de avaliação) que, na visão daqueles segmentos, prejudicava o processo de ensino-aprendizagem.

Em todo caso, nas escolas estudadas, ficou claro que algumas avaliações apressadas de gestores e docentes — segundo as quais, os pais "não se interessam pela educação dos filhos" — não são confirmadas por depoimentos e pelo registro de grandes esforços e sacrifícios despendidos para conseguir a frequência dos filhos à escola e para acompanhar seu rendimento.

Nesse cenário, a ausência dos pais na gestão precisa ser, talvez, analisada sob outros registros. Diversas hipóteses podem ser levantadas, tanto intrainstitucionais, quanto aquelas de espectro mais amplo. Entre essas últimas, talvez seja oportuno destacar — apesar de alguma mobilização esporádica dos pais, como aquela mencionada acima — o descrédito geral e crescente quanto à participação popular em qualquer esfera pública quando, depois de quase duas décadas da queda da ditadura militar e da volta do regime democrático no País, a situação social e econômica de imensos setores da população continua abaixo de níveis minimamente aceitáveis.

## Notas

- 1 O financiamento da OEI teve, no caso brasileiro, uma contrapartida de suporte da Fundação Carlos Chagas.
- 2 No Brasil, diferentemente da maioria dos países latino-americanos, a educação inicial é denominada "educação fundamental" e não "educação básica". Segundo nossa legislação, a educação básica compreende toda a educação formal não universitária, e engloba, além da educação dos anos iniciais, a educação fundamental (dos 7 aos 14 anos) e a educação média (dos 15 aos 17 anos).
- 3 Atualmente, o governo do Presidente Lula está processando uma legislação que devolve ao Ensino Técnico o status anterior, ou seja, integrado ao Ensino Médio, mas sob enfoque teórico diverso do que orientava a integração anterior. As análises aqui desenvolvidas centram-se na legislação dos anos 90 e, por isso, não consideram esse processo de transição.
- 4 Para esses autores, as inovações na escola podem também ser de "1º nível", quando as mudanças são apenas pontuais, não interferindo na organização e na cultura escolar.
- 5 Sabe-se que — a rigor — o termo "comunidade" implica a associação de grupos com interesses convergentes. No entanto, neste estudo, o termo é usado em seu sentido mais largo, tanto para indicar o conjunto de todos os segmentos da instituição escolar, quanto o conjunto de famílias ligadas de alguma forma à escola, ou, ainda, o bairro onde se localiza o estabelecimento.
- 6 Segundo Power & Whitty (2003, p. 792), "o termo 'quase-mercado' é cada vez mais usado para caracterizar [as] tentativas de introdução de forças de mercado e tomadas de decisão privadas nas prestações de educação e bem-estar".
- 7 Essa característica híbrida permeia também o conceito de "protagonismo", que pode significar participação democrática ou, em alguns textos e contextos, crença em que a ação do indivíduo possa substituir a ação do Estado na superação de condicionantes estruturais das relações sociais.
- 8 Na história da educação, a definição dos conceitos de "reforma" e "inovação" tem gerado muita controvérsia. Para o estudo aqui tratado, considerou-se que o trabalho de Cros (1997) contribui para o avanço da precisão conceitual quando a autora considera que a reforma é constituída em instâncias do Estado (ombora como resultado de diversos processos sociais) propondo mudanças em todo o sistema, enquanto as inovações são elaboradas pelos sujeitos em sua ação cotidiana. Nessa concepção, a reforma é um quadro dentro do qual as inovações se desenvolvem.
- 9 Para detalhes a respeito do conceito de protagonismo e suas relações com o Ensino Médio no Brasil, ver Ferretti, Celso, Zibas, Dagmar M. L. & Tartuce, Gisela Lobo M. L. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n° 122 Maio/Agosto, pp. 411-423.
- 10 Os "casos" neste estudo são considerados, nos termos de Stake (1999), "instrumentais", pois nosso interesse não é intrínseco a cada caso, mas volta-se para a necessidade de uma compreensão mais geral da inovação investigada.
- 11 É importante notar o contexto em que Ezpeleta & Rockwell discutem o conceito de controle, enfatizando a importância da presença das classes populares na construção social da escola. Hoje, quando documentos de agências internacionais

propõem que a escola seja controlada por pais, tanto para vigiar o trabalho docente quanto para contribuir com o financiamento, o conceito se torna ideologicamente mais controverso.

- 12 No estudo aqui referido, houve uma exceção: em uma escola muito diferenciada quanto a recursos, os alunos já se haviam apropriado da cultura escolar baseada na ativa participação discente nos diversos tipos de projetos e outras atividades pedagógicas extra-classe em constante desenvolvimento na escola.
- 13 A exceção diz respeito aos processos de avaliação, duramente criticados pelos docentes.
- 14 A orientação mencionada deveria ser menos normativa e mais propiciadora de espaço para discussão e reflexão, de forma que os professores fossem capazes de procurar/construir os conhecimentos necessários para a melhoria de sua prática.

## Referências

- ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary (2003). *Ensino Médio: Múltiplas Vozes*. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO.
- AZEVEDO, Joaquim (2001). Continuidades y rupturas en la enseñanza secundaria en Europa. In C. Braslavsky (org.), *La Educación Secundaria ¿Cambio o Inmutabilidad?* Buenos Aires: Santillana, pp. 65-110.
- BALL, Stephen (1989). *La Micropolítica de la Escuela*. Madrid: Paidós; MEC.
- BARROSO, João (2001). Das reformas globais às mudanças locais. In SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Anais...* Salvador: ANPAE.
- CROS, Françoise (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, n.118, jan./mar. pp.127-156.
- CUNHA, Luís Antonio (1991). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- DAVIES, Nicholas (2002). Financiamento do Ensino Médio Estatal: obstáculos estruturais e conjunturais. In D. Zibas; M. S. S. Bucno; M. A. Aguiar (orgs.), *O Ensino Médio e a Reforma do Ensino Básico*. Brasília: Ed. Plano, pp. 157-178.
- ENGUIITA, Mariano Fernandez (2002). Es publica la escuela pública? In M. F. Enguita (org.), *Debates: Es Pública la Escuela Pública?* Madrid: Praxis, pp. 33-44.
- EZPELETA, Justa (2002). *Innovaciones Educativas*. México, DF: DIE/CINVESTAV. (mimeo).
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie (1985b). A Construção social da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: MEC/INEP, v.66, n.152, jun. pp. 106-120.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie (1985a). Escuela y clases subalternas. In M. Ibarrola & E. Rockwell (orgs.), *Educación y Clases Populares en América Latina*. México: DIE, pp. 195-215.
- FOUCAULT, Michel (1978). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2003). *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal.
- LEFEBVRE, Henry (1981). Perspectivas da sociologia rural. In J. S. Martins (org.), *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, pp. 163-177.
- LEVIN, Henry & HOPFENBERG, Wendy (1993). *The Accelerated Schools*. New York, Maxwell Macmillan.
- MARTINS, José de Souza (1973). *A Imigração e a Crise do Brasil Agrário*. São Paulo: Pioneira.
- MELLO, Guiomar (1990). *Social-democracia e Educação*. São Paulo: Cortez.
- MITRULIS, Eleny (2002). Ensaio de inovação no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, jul. pp. 217-244.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (1999). Qualidade Total: autonomia e garantia de sucesso escolar na escola básica? *Pro-Posições*. Campinas: UNICAMP, vol.8, n.3(24), mar. pp. 119-127.
- PEREIRA, Luís (1967). *A Escola numa Área Metropolitana*. São Paulo: Pioneira.
- PINTO, José Marcelino Rezende (1999). O paradoxo do Conselho de Escola. In A. A. V. Bicudo & C. A. Silva Jr, *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: Editora Unesp. pp. 219-248.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1998). A Administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In J. M. Warde (org.), *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação: PUC, pp. 147-172.
- POWER, Sally & WHITTY, Geoff (2003). Mercados educacionais e a comunidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 84, pp. 791-816 (número especial).
- RIBEIRO, José Aparecido Carlos (2001). Financiamento e gestão do Ministério da Educação nos anos 90. Brasília, *Em Aberto*, n. 74, dez.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (1997). Prologo: espacio, aprendizaje y convivencia. In L. Heras Montoya, *Comprender el Espacio Educativo*. Granada: Ed. Aljibe, pp. 11-13.
- SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de (2002). Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In D. A. Oliveira & M. F. F. Rosar, *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Ed. pp. 89-105.
- SPOSITO, Marília (1984). *O Povo Vai à Escola*. São Paulo: Loyola.
- STAKE, Robert (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. 2ª ed. Madrid: Morata.
- VARONE, Francesco (1998). De l'irrationalité institutionnelle de la nouvelle gestion publique. *Los Nouveaux Cahiers de L'institut Universitaire d'Études du Développement*. Geneva/Paris, PUF, n.8, pp.125-139.
- WEBER, Max (1982). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- ZIBAS, Dagmar M. L. (2001). A Reforma do Ensino Médio: da sutileza do texto à crueza do contexto. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 8, pp. 75-89.
- ZIBAS, Dagmar M. L. (2003). A Reforma do Ensino Médio nos anos 90: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, no preto.

### THE PROTAGONISM OF STUDENTS AND PARENTS IN BRAZILIAN HIGH SCHOOLS

#### Abstract

The text refers to a research developed in five Brazilian schools. The focus was on a particular aspect of the high schools reform: the protagonism of students and parents in the school's practices. The option for the the protagonism as a research theme is due to its presence, either in the curricular aspect of the reform as well as in the management one. It is a multifaceted object of concern, full of political and pedagogical meanings, which makes of it a potential catalyzer of conflicts, simulations, omissions and, at the same time, a potential stimulator of rich democratic unfoldings. The qualitative nature of the research opened many perspectives for the study of the school's micropolitic as well as of the appropriation of innovation processes in such context. The articulation of the specific aspects of the school practices and the historical context was made by the use of the category of "sustainability". The final analysis of data points to various contradictions in the process of construction and implementation of the reform and to the reaction of the schools to the government directives.

#### Keywords

Students' protagonism; Parents' protagonism; Middle school reform

### LE PROTAGONISME DES ÉLÈVES ET PARENTS DANS L'ENSEIGNEMENT SÉCONDAIRE BRÉSILIEN

#### Résumé

La recherche est une étude sur la Réforme du Enseignement Sécondaire Brésilien qui propose discuter le protagonisme des élèves et parents dans la pratique scolaire auprès de cinq établissement scolaire. L'option du thème protagonisme réside dans le fait qu'il percute la Réforme Curriculaire et de la gestion, en constituant un objet "multifacette", porteur de signification pédagogique et politique et, aussi, un catalyseur des conflits, des simulations et des absences, spécialement, être le promoteur des riches développement démocratiques. L'abordage qualitative a ouvert perspectives dans l'étude micropolitique scolaire et au centre du processus d'appropriation de l'innovation développées dans cet contexte. L'articulation entre la singularité registrada dans l'écoles et à l'intérieur du contexte historique ample a été travaillée par la catégorie "sustentabilité". L'analyse finale des données montre les diverses contradictions pendant le processus d'élaboration et d'implémentation de la Réforme et de la réponse des écoles aux directions officielles.

#### Mots-clé

Protagonisme des élèves; Protagonisme des parents; Réforme de l'école sécondaire

*Recebido em Fevereiro de 2005  
Aceite para publicação em Abril de 2005*

## THE PROTAGONISM OF STUDENTS AND PARENTS IN BRAZILIAN HIGH SCHOOLS

### Abstract

The text refers to a research developed in five Brazilian schools. The focus was on a particular aspect of the high schools reform: the protagonism of students and parents in the school's practices. The option for the the protagonism as a research theme is due to its presence, either in the curricular aspect of the reform as well as in the management one. It is a multifaceted object of concern, full of political and pedagogical meanings, which makes of it a potential catalyzer of conflicts, simulations, omissions and, at the same time, a potential stimulator of rich democratic unfoldings. The qualitative nature of the research opened many perspectives for the study of the school's micropolitic as well as of the appropriation of innovation processes in such context. The articulation of the specific aspects of the school practices and the historical context was made by the use of the category of "sustainability". The final analysis of data points to various contradictions in the process of construction and implementation of the reform and to the reaction of the schools to the government directives.

### Keywords

Students' protagonism; Parents' protagonism; Middle school reform

## LE PROTAGONISME DES ÉLÈVES ET PARENTS DANS L'ENSEIGNEMENT SÉCONDAIRE BRÉSILIEN

### Résumé

La recherche est une étude sur la Réforme du Enseignement Sécondaire Brésilien qui propose discuter le protagonisme des élèves et parents dans la pratique scolaire auprès de cinq établissement scolaire. L'option du thème protagonisme réside dans le fait qu'il percuta la Réforme Curriculaire et de la gestion, en constituant un objet "multifacette", porter de signification pédagogique et politique et, aussi, un catalyseur des conflits, des simulations et des absences, spécialement, être le promoteur des riches développement démocratiques. L'abordage qualitative a ouvert perspectives dans l'étude micropolitique scolaire et au centre du processus d'appropriation de l'innovation développées dans cet contexte. L'articulation entre la singularité registrada dans l'écoles et à l'intérieur du contexte historique ample a été travaillée par la catégorie "sustentabilité". L'analyse finale des données montre les diverses contradictions pendant le processus d'élaboration et d'implémentation de la Réforme et de la réponse des écoles aux directions officielles.

### Mots-clé

Protagonisme des élèves; Protagonisme des parents; Réforme de l'école sécondaire

*Recebido em Fevereiro de 2005*

*Aceite para publicação em Abril de 2005*

## Configurações culturais e o processo de construção da *gestão democrática* numa escola secundária

Leonor Lima Torres

Universidade do Minho, Portugal

### Resumo

A partir de um *estudo de caso* centrado numa escola secundária centenária, analisámos a evolução do modelo de *gestão democrática* (1974-2000) efectivamente desenvolvido/adoptado no quotidiano desta escola, em articulação com as especificidades culturais e simbólicas historicamente construídas por via das práticas dos professores. A consideração dos condicionalismos culturais como factores de recontextualização do processo de implementação da *gestão democrática* possibilitou um enfoque analítico e compreensivo sobre as dinâmicas desta organização escolar, tendo como ponto de referência a matriz teórica construída por Lima (1992, 2000) para o panorama da escola pública portuguesa. Neste artigo, apresentamos os principais resultados desta investigação empírica e debatemos teoricamente os sentidos conferidos pelos actores escolares às diversas fases do processo formal-legal de *gestão democrática*.

### Palavras-chave

*Gestão democrática*; Cultura organizacional escolar; Autonomia da escola

### 1. Introdução

Tomando como referência o *corpus* teórico desenvolvido no âmbito da dissertação de doutoramento (Torres, 2004) subordinada à problemática da cultura organizacional em contexto educativo, elegemos como objectivo nuclear deste trabalho, a apresentação e debate de alguns resultados de



investigação empírica sobre o processo de construção da *gestão democrática* numa escola secundária. Mais do que proceder a uma mera descrição do processo de transição democrática e à reconstituição das sucessivas fases relativas à implementação deste regime de governação das escolas, pretendíamos identificar alguns traços culturais específicos de uma dada organização escolar potencialmente contextualizadores daquele processo de construção da *gestão democrática*. Ao colocarmos a ênfase nos sistemas de construção cultural, isto é, nas dinâmicas e nas regularidades culturais historicamente sedimentadas, a abordagem do processo de *gestão democrática* assumiu um duplo estatuto ontológico: como *variável dependente*, aquele processo foi (re)contextualizado nas e pelas especificidades culturais da escola; como *variável independente*, procurou-se reflectir sobre a sua influência na reconfiguração da cultura organizacional da escola.

No quadro destes pressupostos básicos, em que o elo fundamental passava pela apreensão dos processos de construção e reconstrução cultural, fazia sentido a adopção do *estudo de caso* (de longa duração) como método de investigação. Elegemos como objecto de estudo empírico uma instituição escolar centenária (Escola E), muito embora centrássemos a nossa análise fundamentalmente nos últimos 27 anos (1974-2000), tendo recorrido para este efeito a duas técnicas de investigação: a análise documental e a realização de entrevistas. Ao seleccionarmos os órgãos de *gestão democrática* como células analíticas fundamentais de mediação entre uma periferia escolar e o centro político-administrativo, tivémos essencialmente em destaque os vinte e sete anos de registos de reuniões. Com efeito, a leitura atenta das actas possibilitou o acesso a continuidades e rupturas na vida da escola, aos momentos mais marcantes, aos conflitos, às relações de poder, às interacções com o exterior, à intensidade participativa dos seus membros, entre outros aspectos do quotidiano escolar. Mas de forma significativa, pudémos ainda depreender as relações, as apropriações, as convergências e as divergências com o poder central. A ênfase conferida aos livros de actas, como forma de aceder aos sentidos diacrónicos da acção, justificou-se pela qualidade dos registos encontrados, mesmo que soubéssemos de antemão que estaríamos a aceder a uma visão mediatizada das posições e das dinâmicas dos órgãos através do olhar depurado do secretário (rotativo). No cómputo geral, foram lidas e analisadas 2127 páginas manuscritas de registos de actas de quatro tipos de reuniões: Conselho Escolar (1959-1974) — 108 páginas; Reuniões Gerais dos Professores (1974-1986) — 170 páginas; Conselho Directivo (1974-1999) — 754 páginas; e Conselho Pedagógico (1977-1998) — 1095 páginas. Como nem só de actas viveu a pesquisa,

sublinhamos igualmente as entrevistas em profundidade aos dois principais protagonistas da gestão da escola, assim como a análise de uma grande diversidade de documentos produzidos no contexto local da escola, a nossa participação em eventos vários para os quais fomos convidados, entre outros materiais de pertinência assinalável (cf. Torres, 2004).

## 2. A Escola E: da auto-gestão à miragem da autonomia

A mudança política verificada em Portugal a partir de 25 de Abril de 1974 acarretou ao nível da educação algumas transformações importantes, essencialmente no que diz respeito à matriz estrutural do *modelo liceal* e nomeadamente a nível da configuração organizacional-tipo. A ruptura operada com o modelo político e organizacional da escola, que vigorou sobretudo a partir de 1936 com a Reforma de Carneiro Pacheco (D.-L. n.º 27:084, de 14 de Outubro de 1936), de pendor fortemente centralista e assente em estruturas de gestão de tipo autocrático, representou para o sistema educativo a anunciação de um novo período marcado pela exaltação dos valores da democracia, da liberdade, da igualdade e da participação. Não obstante tal facto, este momento de viragem política, dado o seu cariz revolucionário, terá desencadeado ao nível do sistema educativo nacional efeitos multiformes, consoante a especificidade cultural, política e pedagógica dos diversos estabelecimentos de ensino.

O quadro 1 esquematiza o confronto entre o panorama político-administrativo do ensino básico e secundário, de âmbito nacional, e o caso concreto da escola que investigámos no que concerne à evolução das estruturas de  *direcção* e gestão escolar. A matriz de referência adoptada para o contexto nacional, apoiada na investigação desenvolvida por Lima (1992, 1995, 2000), designadamente na sua proposta de periodização do sistema de administração e gestão escolar, permite-nos identificar no contexto específico da Escola E algumas continuidades e/ou descontinuidades face ao eventual panorama educativo global. Uma primeira leitura genérica desta tabela, revela-nos um cenário marcado por um certo paralelismo entre a periodização da estrutura da *gestão democrática*, de referência ao plano nacional, e o quadro específico da Escola E, parecendo este último reflectir uma lógica de sobredeterminação e de reprodução em relação àquele contexto hegemónico. Pelo menos do ponto de vista formal, sobretudo quanto à constituição dos órgãos de direcção e gestão da escola, estamos em presença de um estabelecimento de ensino cujo funcionamento se pautou pelos trâmites formalmente previstos.

Quadro 1 - Evolução da estrutura de gestão da Escola E à luz da periodização da *gestão democrática*

GESTÃO DAS ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO	ESTRUTURA DE GESTÃO DA ESCOLA E
<p><b>PERÍODO REVOLUCIONÁRIO</b> 1974-1976</p> <p>1ª fase (aproximadamente 1 mês): 25 Abril 1974 - DL 221/74, de 27 Maio</p> <p>2ª fase (aproximadamente 7 meses): DL 221/74, de 27 Maio - DL 735-A/74, de 21 de Dez.</p> <p>3ª fase (aproximadamente 2 anos): DL 735-A/74 - DL 718-A/76, de 23 de Outubro</p>	<p><b>PERÍODO REVOLUCIONÁRIO</b> 1974-1976</p> <p>1ª fase: 1ª Junta Directiva</p> <p>2ª fase: 1ª Junta Directiva (5 Junho 74 - 1 Abril 1975)</p> <p>3ª fase: 2ª Comissão Directiva (1 Abril 1975 - 30 Set. 1976) 3ª Junta Directiva (30 Setembro 1975 - 10 Jun. 1977)</p>
<p><b>PERÍODO DE NORMALIZAÇÃO</b> 1976-1985</p> <p>4ª fase (aproximadamente 1 ano): DL 760-A/76 até 1980 Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro</p> <p>5ª fase (aproximadamente 10 anos): 1980 - 1991 Portaria n.º 378/80, de 12 de Novembro Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro</p>	<p><b>PERÍODO DE NORMALIZAÇÃO</b> 1976-1985</p> <p>4ª fase: 4ª CD (10 Janeiro 1977 - 16 Janeiro 1979) 5ª CD (15 Janeiro 1979 - 3 Setembro 1979)</p> <p>5ª fase: 6ª CD (3 Setembro 1979 - 1 Setembro 1981) 7ª CD (1 Setembro 1981 - 15 Setembro 1982) 8ª CD (15 Setembro 1982 - 10 Setembro 1983) 9ª CD (10 Setembro 1983 - 30 Setembro 1985) 10ª CD (30 Setembro 1985 - 15 Setembro 1986)</p>
<p><b>PERÍODO DE REFORMA EDUCATIVA</b> 1985-1995</p> <p>Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)</p>	<p><b>PERÍODO DE REFORMA EDUCATIVA</b> 1985-1995</p> <p>11ª CD (15 Setembro 1986 - 6 Julho 1988) 12ª CD (8 Julho 1988 - 28 Junho 1990) 13ª CD (25 Junho 1990 - 1 Julho 1992) 14ª CD (1 Julho 1992 - 1 Julho 1994)</p>
<p><b>PERÍODO PÓS REFORMISTA</b> 1995 - ...</p> <p>Decreto-Lei n.º 115-A/96, de 4 de Maio Decreto-Lei n.º 752/03, de 15 de Janeiro</p>	<p><b>PERÍODO PÓS REFORMISTA</b> 1995 - ...</p> <p>15ª CD (1 Julho 1994 - 1 Julho 1996) 16ª CD (1 Julho 1996 - 31 Julho 1998) 17ª CEI (31 Julho 1998 - 30 Julho 1999) 18ª CE (20 Julho 1999 - 4 Junho 2002) 19ª CE (4 Julho 2002 - 2005)</p>

Fonte: a coluna esquerda representa uma tentativa de esquematização da proposta teórica de periodização da gestão e administração das escolas desenvolvida por Lima (1992, 1995, 2000); as informações constantes na coluna direita foram recolhidas a partir da leitura das actas das Reuniões Gerais dos Professores (1974/1986), do Conselho Directivo (1974/1998), da Comissão Executiva Instaladora (1998/1999), do Conselho Executivo (1999/2000) e do Conselho Pedagógico (1977/2000).

Legenda: os mandatos sombreados e sublinhados referem-se a mandatos do Conselho Directivo / Conselho Executivo cujo Presidente foi o mesmo; CD: Conselho Directivo, CEI: Comissão Executiva Instaladora, CE: Conselho Executivo.

## 2.1. O período revolucionário: um impacto sereno — a estrutura abala mas não cai

Da leitura de um conjunto de informações empíricas, a imagem de escola que sobressai durante o período revolucionário (1974-1976) é a de um *liceu* recatado que reage moderadamente à revolução social e política, denotando-se, aqui e acolá, indicadores de comportamentos mais ou menos contidos. Não havendo registo nem memória de incidentes ou de episódios de recorrência, mais ou menos comum, noutras instituições escolares — como cenas de violência entre alunos, professores e pessoal não docente, saneamento forçado do Reitor, expulsão de professores ideologicamente contatados com o regime deposto, destruição de manuais e outros bens e objectos ligados à ideologia salazarista, entre outros —, os acontecimentos mais marcantes neste período prenderam-se com o conturbado processo de demissão do Reitor, que se recusava a abandonar o cargo.

Durante a primeira fase deste período, paralelamente à realização de algumas assembleias deliberativas (de que não existe registo escrito), continuaram a realizar-se reuniões do Conselho Escolar, presididas pelo Reitor e mantendo a agenda prevista no quadro de um funcionamento normal da escola. A seis dias da publicação do "decreto das Comissões de Gestão" (Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio), os professores, os delegados dos alunos e os funcionários decidiram numa reunião de Assembleia convocada pelas Forças Armadas, pedir a demissão imediata do Reitor. Apesar deste não aceitar a demissão, exigindo ser oficialmente exonerado pelo ministro que o nomeou, procedeu-se rapidamente às eleições democráticas, em assembleias parcelares, elegendo-se os membros para a "Junta Directiva", que passou a funcionar uma semana após a publicação do citado decreto e com a seguinte constituição: seis professores, seis alunos, um funcionário administrativo e um funcionário auxiliar.

Apesar do cariz deliberativo de grande parte das reuniões da "Junta Directiva", cujas decisões eram democraticamente negociadas, depreende-se no decurso da nossa pesquisa um ambiente de entusiasmo calculado, fundamentado numa postura de subserviência do liceu em relação ao poder central, que mesmo numa fase de ruptura política, não deixa de suscitar intensos laços de dependência. Com efeito, qualquer iniciativa tomada pelos actores era objecto de oficialização ao ministro, ou mesmo motivo para

constituição de uma comissão que tinha por missão deslocar-se a Lisboa para, pessoalmente, informar, esclarecer e obter permissão para a sua operacionalização. Frequentemente estes encontros com o Ministério da Educação e da Cultura eram oportunamente utilizados como contextos de angariação e negociação de verbas e apoios para a manutenção, ampliação e melhoramento das condições físicas, pedagógicas e logísticas da escola. E desta forma se foi institucionalizando uma relação estratégica e calculista entre o órgão directivo do liceu e o poder central, no pressuposto de que o proveito retirado deste processo de orientação e de eventuais cedências (mútuas) justificava a obrigação de prestação de contas.

A 3ª fase do período revolucionário, aberta com a publicação do Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, vem corroborar o estilo de funcionamento legalista deste liceu, expresso pelo rápido tempo de resposta ao decreto que, na perspectiva de Lima (1992) constituiu uma tentativa precoce de recentralização da educação. No caso em estudo, apesar da contestação levada a cabo por alguns professores a esta iniciativa de normalização, frequentemente adjectivada de reaccionária, o certo é que foi aprovada em reunião geral de professores uma exposição a enviar ao Ministério da Educação e da Cultura, dando conhecimento do seguinte posicionamento do liceu:

Considerando que o Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, contempla a presença activa de todos os sectores da vida escolar — alunos, pais e encarregados de educação, funcionários administrativos e auxiliares, professores e M.E.I.C.; considerando que há já uma experiência prática comprovativa da operacionalidade do mesmo; considerando que as forças populares estão representadas através dos pais e encarregados de educação, propõe-se: a aprovação da gestão traçada no decreto com as seguintes observações: 1 - que os professores da Comissão de Gestão encarregados da parte administrativa se lhes dê uma rápida formação mínima, caso a não possuam, dos respectivos assuntos; 2 - que o Ministério preste atenção à carreira administrativa de forma a que todos os estabelecimentos de ensino passem a dispôr de secretarias com número suficiente de trabalhadores devidamente habilitados; 3 - que a administração de cada estabelecimento passe a ficar dependente de um único organismo superior, evitando a dualidade de dependência administrativa - DAF e 10ª Delegação da Direcção Geral da Contabilidade Pública; 4 - que se dê mais importância às Associações de Pais e Encarregados de Educação com voto consultivo, o que trará à escola a voz local sem comprometer a sua independência<sup>1</sup>.

Passados quatro meses da publicação do decreto, é eleita democraticamente a primeira forma embrionária de Conselho Directivo do liceu (designado ainda como "Comissão Directiva"), composto por cinco professores (Presidente, secretário e vogais), cinco representantes dos alunos e dois representantes do pessoal não docente. Apesar do curto mandato deste órgão, dado que seis meses após a tomada de posse se procede a novas eleições, é possível depreender um estilo de liderança fortemente marcado por preocupações gestionárias (aos níveis financeiro, pessoal, logístico e pedagógico), cuja estratégia de resolução mais comum continua a depender de pedidos de esclarecimento ao Ministério, mesmo para os casos em que se verifica a ausência de regulamentação formal.

A constatação da precocidade do processo de normalização e de recentralização do poder neste liceu é igualmente reforçado pela ausência dos alunos às reuniões da "Comissão Directiva", indicador de um afastamento extemporâneo destes actores das estruturas políticas, ainda que volvido apenas um ano da Revolução de Abril. Aliás, parece-nos que tal facto não é alheio à progressiva clivagem verificada entre professores e alunos, indiciada pelo agravamento dos problemas de indisciplina na escola e pela correlativa criação de fortes medidas de controlo, como por exemplo, a proibição de bailes no liceu<sup>2</sup>.

O terceiro "elenco directivo" democraticamente eleito no início do ano lectivo de 1975/1976 apresenta algumas particularidades interessantes do ponto de vista da sua configuração organizativa: em primeiro lugar, foram eleitos dois professores dos mais antigos do liceu, tendo sido ambos membros do Conselho Escolar; em segundo lugar, face a motivos de saúde alegados pelo candidato mais votado, quem exerce de facto a presidência do órgão acaba por ser o segundo candidato; em terceiro lugar, parece estarmos em presença de um órgão unipessoal<sup>3</sup>, cujo titular é designado formalmente como o "Encarregado da Direcção"<sup>4</sup> da escola. Apesar do estilo mais contestatário de actuação deste "Encarregado da Direcção", porventura derivado da longa experiência profissional e do aprofundado conhecimento acerca do funcionamento desta instituição, é notório o protagonismo assumido por alguns professores antigos, sobretudo em Reuniões Gerais de Professores, cujas intervenções e posicionamentos políticos bloqueiam as iniciativas mais divergentes, evitando, desta forma, uma ruptura com o *ethos* legalista dos períodos anteriores.

A presumível não constituição formal de um Conselho Directivo, associada ao protagonismo de um "Encarregado da Direcção" publicamente defensor dos valores democráticos e participativos, torna esta última fase do período revolucionário duplamente invertida: por um lado, a configuração organizacional centralizada numa direcção unipessoal mais parece assemelhar-se à lógica constitutiva de um Conselho Escolar; por outro lado, a relação de forças entre o "Encarregado da Direcção" e alguns professores é reveladora de uma assimetria atípica assente no estranho confronto entre um perfil directivo democrático e divergente (ao contrário do perfil esperado do Reitor) e um colectivo de professores zeloso e cumpridor da convergência legal. Este cenário, associado ao facto de o Conselho Pedagógico (conforme Decreto-Lei nº 735-A/74) nunca ter sido alvo de qualquer referência por parte dos actores, parece-nos claramente indiciador de um modo de funcionamento singular, podendo mesmo estas idiosincrasias verificadas ao nível das "orientações para a acção" (cf. Lima, 1992) e da acção praticada denunciarem uma acção colectiva mais reactiva e regeneradora, do que propriamente revolucionária.

Desta tentativa de síntese da vida do liceu, durante o período revolucionário, emerge um quadro marcado por algumas regularidades previsíveis e convergentes com o cenário verificado noutras escolas a nível nacional, mas ressaltam de uma forma significativa alguns desvios àquele padrão, explicados pelas especificidades culturais deste liceu. A precocidade do processo de normalização, fortemente associado a um *ethos* legalista e de institucionalização quase secular, poderá ter contribuído para regular e suavizar o impacto da revolução, sobretudo quando verificamos que as rédeas do poder, a partir de certa altura, são tomadas por professores antigos no liceu (alguns deles colaboradores activos no Conselho Escolar), o que provavelmente terá ajudado ao amortecimento do abalo e à consequente regeneração dos traços culturais historicamente enraizados. Se bem que as clivagens político-ideológicas entre grupos de professores, alunos e pessoal não docente, que no passado estavam mais latentes e dissimuladas, encontrem agora um contexto propício à sua manifestação e, mesmo, radicalização, o certo é que, gradualmente, se assiste a uma regulação (estratégica) daquelas diferenciações culturais, convergindo-as, no "plano da acção", para o respeito e obediência ao padrão cultural institucionalmente construído.

## 2.2. O período de normalização: o fortalecimento dos alicerces culturais — a *revivescência da estrutura*

Se no panorama nacional o processo de normalização e reconstrução do paradigma da centralização educativa se inicia efectivamente com a publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76 (cf. Lima, 1992), no contexto específico desta escola, a aludida antecipação deste processo, parece ter facilitado e acelerado a sua posterior operacionalização organizativa. Após dois meses da publicação do diploma da *gestão democrática*, constituiu-se o quarto elenco directivo democraticamente eleito, assim como se assistiu à correlativa constituição formal do Conselho Pedagógico, tendo ambos os órgãos iniciado as suas funções de gestão e coordenação a partir de Janeiro de 1977<sup>5</sup>.

Não tendo sido alvo de discussão colectiva em sede formal (Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Reuniões Gerais de Professores), depreende-se um acatamento pacífico do diploma por parte dos actores escolares, uma vez mais corroborando um perfil de actuação legalista e convergente, bem expresso pelo cumprimento escrupuloso das normas relativas à composição do órgão. Aliás, o perfil sócio-profissional deste órgão revela-nos a preferência do colectivo de professores por um grupo de colegas/gestores relativamente jovem nesta escola, não obstante ser conhecido o elevado número de professores efectivos e de longa permanência profissional nesta instituição. Esta evidência empírica ganha pertinência analítica quando constatamos que, ao longo das reuniões do Conselho Directivo, do Conselho Pedagógico e das Reuniões Gerais dos Professores, sobressai uma tensão que marca as relações de poder entre os membros do Directivo e o corpo docente. Isto é, a discussão da agenda das reuniões é fortemente condicionada pelos posicionamentos assumidos pelos professores mais antigos do liceu, cujas intervenções acabam por determinar o rumo do debate e redefinir prioridades no campo das decisões políticas. Ao destacarem-se como os actores protagonistas nos processos de gestão e direcção da escola, atentos e vigilantes do cumprimento legal das normas, acabam por, progressivamente, influenciar a reconstrução da ordem, frequentemente a partir da reiteração de práticas instituídas no passado.

Enquanto as reuniões do Conselho Directivo são marcadas pelas dificuldades de gestão do pessoal não docente, constituindo mesmo um ponto

recorrente da sua agenda, o funcionamento do Conselho Pedagógico decorre sob a estreita vigilância legal, assumindo-se desde logo como um órgão de natureza consultiva e, portanto, subordinado às funções mais expressivas do Conselho Directivo. É no contexto do Conselho Pedagógico, onde estão presentes os professores mais antigos do liceu (como delegados de grupo), que se torna visível o perfil cauteloso da Presidente, cuja estratégia passa pela sujeição a referendo das decisões previamente tomadas pelo Conselho Directivo. Objecto de longas e acesas discussões, as orientações apresentadas pela Presidente eram alvo de discordâncias, geravam posicionamentos antagónicos, mas sem nunca pôr em causa o poder deliberativo do Conselho Directivo. Ainda à procura de um estatuto, de um lugar e de um sentido correcto de actuação na escola, os membros do Conselho Pedagógico pautaram a sua acção pelo respeito às normas legais, sem que, contudo, deixassem de salvaguardar os seus valores associados às práticas instituídas no tempo.

Um dos momentos mais interessantes para a compreensão das lógicas de acção nesta escola diz respeito ao conturbado processo eleitoral desencadeado no final do mandato do quarto elenco directivo. No final da designada quarta fase do período de normalização educativa (por volta de 1979), assiste-se a uma desmobilização generalizada dos professores em relação ao desempenho de cargos de gestão, nomeadamente do Conselho Directivo. Arrastando-se tal situação cerca de oito meses, sem que surgisse qualquer lista proponente, nem tão pouco um candidato, o impasse foi resolvido através da presença de um Inspector Geral do Ensino que se deslocou ao Liceu para desencadear, contra vontade dos professores, um processo eleitoral no contexto de um Plenário de Professores. Após identificação do candidato mais votado, que se recusa veementemente a ocupar o cargo, este vê no entanto a sua nomeação ocorrer num tempo *record*, tendo o Ministério decidido mesmo contra a sua vontade. Consequentemente, este professor já empossado no cargo de Presidente também ele procedeu a outras nomeações, tendo-se assim constituído o quinto elenco directivo, que contou com a colaboração de dois membros do anterior Conselho. A gestão corrente da escola prosseguiu dentro dos trâmites legais e usuais previstos.

Apesar do curto mandato deste elenco (oito meses), é possível depreender da actuação deste Presidente, professor antigo do liceu e com ampla experiência de gestão, uma postura conciliatória entre as determinantes legais e algumas especificidades culturais da escola, de que ele se sente co-construtor. Esta tentativa de conciliação aparece expressa em alguns episódios, com especial destaque para uma acesa discussão que se arrastou por várias reuniões do Conselho Pedagógico, acerca do modo de designação de Secretário. A postura do Presidente, a única que acabou por ser apoiada pelo colectivo dos membros do Conselho Pedagógico, representa bem a tentativa de articulação entre o imperativo legal (respeito pelo resultado da eleição para Secretário do órgão) e a prática cultural e simbólica instituída nesta escola (desempenho desta função pelos professores mais novos), dando origem, deste modo, a uma original proposta de resolução desta tensão, que seria alvo de questionamento no mandato seguinte: quem secretaria as reuniões do Conselho Pedagógico é o professor eleito para o efeito (no caso em apreço um dos professores mais antigos do liceu e um ex-Reitor), sendo este obrigatoriamente coadjuvado por uma equipa alternada de dois professores<sup>6</sup>.

Ao longo da quinta fase do período de normalização da gestão democrática (1980-1986) foram democraticamente eleitos cinco elencos directivos, com mandatos entre um e dois anos de duração. De acordo com as informações recolhidas, os primeiros três elencos desta fase resultaram mais de um trabalho de antecipação por parte dos membros do Conselho Directivo cessante no sentido de auscultarem o interesse de possíveis candidatos, do que de uma efectiva mobilização dos professores para o desempenho dos cargos inerentes a este órgão.

Funcionando como guardiões de uma cultura instituída, os membros docentes do Conselho Pedagógico tendem a adoptar uma função fiscalizadora sobre a legalidade das normas, mas sempre atentos e vigilantes à sua articulação com as lógicas de acção culturalmente sedimentadas nesta escola. São disso exemplo dois episódios: o primeiro, prendeu-se com a feitura do regulamento interno da escola, que após várias discussões acerca da sua pertinência e acerca dos responsáveis pela sua elaboração, viu a sua aprovação ser protelada até final do mandato; o segundo diz respeito aos normativos que regulamentam a profissionalização em serviço, cujo processo

de operacionalização na escola acarretou algumas rupturas quer ao nível dos protagonistas nestes órgão, quer em relação ao próprio funcionamento do mesmo. A recusa por parte de alguns dos professores mais antigos em assumir funções (na qualidade de delegados de grupo) de acompanhamento da profissionalização em serviço, desencadeou novos protagonismos nesta área, que, por sua vez, condicionarão a própria agenda e prioridades das reuniões do Conselho Pedagógico.

No momento em que constatamos um amadurecimento crescente do modo de funcionamento do Conselho Pedagógico, alicerçado em debates prolongados e em processos de negociação colectiva, assiste-se posteriormente a um momento de viragem, despoletado pela polémica da profissionalização em serviço, que exigirá do órgão a procura de um novo rumo.

Mais próximo de um cenário de *normalidade* (Lima, 1992), a vida escolar parece encontrar uma certa estabilidade organizativa, assente na reviviscência de uma estrutura fortemente consolidada do ponto de vista cultural, que se vai reforçando mas também reconstruindo como resultado das dinâmicas impressas pelos diversos actores protagonistas da gestão e da escola. É notório, neste mandato, uma tentativa de reaproximação dos professores em relação aos alunos, quer por via do apoio e incentivo à eleição de uma Associação de Estudantes, quer através de propostas de melhoramento das festas de final de ano, discutidas em Conselho Pedagógico, quer ainda pelo incentivo de actividades extra-curriculares, com destaque para as actividades desportivas.

A estabilização da estrutura de administração e gestão da escola parece ter deslocado o centro da atenção de *dentro para fora* da escola, movido pelo interesse de conhecer as formas de actuação e resolução de problemas noutros contextos escolares. Ao mesmo tempo que o *dentro*, nomeadamente o corpo de docentes representados no Conselho Pedagógico, deixa de constituir uma instância bloqueadora, ou mesmo, um contra-poder em relação ao Conselho Directivo (Lima, 1992), assiste-se à necessidade, por parte deste último órgão, de confrontar os modos de actuação deste liceu com os estilos adoptados noutras escolas do mesmo concelho — no ano lectivo de 1981/1982, realizaram-se várias reuniões com a presença de outros Conselhos Directivos de escolas situadas na mesma zona pedagógica. O

conhecimento do modo de funcionamento de outras escolas, quer por via de reuniões realizadas para o efeito, quer por via da experiência profissional e organizacional vivenciada pelos professores recém-chegados a esta escola, parece ter tido como efeito mais significativo, não tanto o perigo de *contágio institucional* ou de *isomorfismo estrutural*, mas contrariamente, o reforço das especificidades culturais deste liceu. Algumas iniciativas empreendidas durante o oitavo elenco directivo (1982-1983) são disso prova contundente, ao procurarem uma base de fundamentação assente nos sentimentos de "orgulho de escola", no "prestígio do liceu", na "imagem de marca" de exigência, de rigor e de disciplina.

Após um período marcado pela permanente mudança dos actores protagonistas da gestão, confirmada pela constituição de aproximadamente um Conselho Directivo (diferente) por ano, assiste-se a partir do final do período de normalização educativa (1984-1986) ao despontar de uma nova fase do ponto de vista das políticas e práticas de gestão da escola. Os dois últimos elencos directivos democraticamente eleitos são compostos por uma equipa liderada por uma Presidente, que se manterá no cargo durante sete mandatos consecutivos, correspondentes a onze anos lectivos.

Instituindo-se como um modelo de liderança hegemónica, o registo normativista de gestão vai deixando marcas visíveis da sua presença nos vários sectores da escola: a organização e disposição dos *placards* na sala dos professores; a racionalização dos gastos, através de criação de regras para uso dos recursos; maior pormenorização e detalhe das actas das reuniões, sobretudo das reuniões dos Conselhos de Turma para a avaliação; exigências de planeamentos antecipados de festas, de visitas de estudo e de outros eventos; utilização de eficazes instrumentos de gestão das férias, tolerâncias, exames, reuniões, etc.; uniformização dos critérios de avaliação, entre outros aspectos. As reuniões dos Conselhos Directivo e Pedagógico transformam-se, pouco a pouco, em momentos privilegiados de aprovação de propostas, de calendários, de planos de actividades e de formação, em ambientes genericamente pouco propícios ao debate de ideias, que não as suscitadas para a operacionalização deste programa de acção. Este *adormecimento político* por parte dos actores, tanto poderá ser explicado pela mudança de alguns protagonistas no Conselho Pedagógico, agora composto pela segunda geração de professores mais velhos, como pela gradual

capacidade de adopção, por parte do Conselho Directivo, de uma estratégia que outrora definimos por "plasticidade organizacional" (Torres, 1997), assente em determinadas medidas que protegem e reforçam a perpetuação de algumas regularidades culturais historicamente construídas.

Em síntese, pela análise dos sete mandatos directivos constituídos durante o período de normalização constitucional foi possível constatar uma rápida reposição da normalidade gestonária e das rotinas profissionais, em grande medida já precocemente iniciadas no período anterior. Sem que nunca perdessem o seu estatuto de interventores protagonistas na vida do liceu, os professores mais antigos rapidamente retomam as suas posições, os seus lugares e as suas funções de agentes reguladores e guardiões de uma cultura historicamente construída. Provavelmente por esta razão, o processo de normalização acaba por configurar um cenário de normalidade, quer pela ausência de momentos de contestação ou de bloqueio ao decreto da *gestão democrática* (Decreto-Lei nº 769-A/76), quer pela agilidade com que tal processo de recentralização da educação foi operacionalizado e, de certa forma, escrupulosamente cumprido. A tendência para um certo culto pelo legalismo não só parece ter contribuído para que esta escola se antecipasse em relação a outras no processo de normalização, como também terá fomentado a reviviscência dos pilares estruturais e culturais da escola. Quando, na primeira metade da década de oitenta, em muitas escolas do país se assistia a uma desmobilização dos professores em relação à eleição de Conselhos Directivos (cujos membros começam a ser mais frequentemente nomeados), nesta escola tal fenómeno verifica-se mais cedo, talvez denunciando já o desgaste precoce decorrente da experiencição do modelo de *gestão democrática*. Ou pôde também significar a compreensão dos constrangimentos e das especificidades da escola; ou inclusive a eventual desilusão pelas possibilidades não concretizadas do ideário de Abril na governação da escola; ou mesmo ambos... Em nossa opinião, a este fenómeno pode estar inerente uma radicalização dos professores, ora corporizados nos actores que transitaram da estrutura liceal e que, gradualmente, foram reactualizando os itinerários sociais e o património cultural da instituição, ora aqueles que ancorados e fortalecidos pelos valores democráticos recentemente estabelecidos, não se conseguiram impôr nem fazer singrar novos modos de fazer e organizar a escola. Não instalados no centro da actualidade organizacional, nem pretendendo estar, aqueles actores

situaram-se estrategicamente nas margens do instituído; por sua vez, os segundos, sentindo a influência daqueles nem se situaram à margem nem conquistaram a instituição, muito embora o tenham tentado sem grande sucesso no início. Daí que aos primeiros sinais de recentralização política da educação, a escola tenha reagido afirmativamente. Estas segmentações entre os professores pareciam ter algo em comum:

Acho que de uma maneira geral os professores não estavam habituados nem preparados para formar uma equipa... porque era muito problemático. Ninguém sabia de organização. Estavam habituados à existência de um reitor que dava as suas orientações e as fazia cumprir. Os mais novos podiam estar mais sensibilizados, mas os mais velhos não<sup>7</sup>.

Na primeira metade da década de oitenta são claramente visíveis os sinais da irreversível recentralização da educação, sobretudo ao evidenciarem-se uma deslocação das relações de poder: a tensão entre o Conselho Directivo e Conselho Pedagógico é progressivamente substituída pela tensão entre o órgão de direcção e a Administração Central. Isto é, se nos primeiros anos deste período o Conselho Directivo se debatia com as lógicas de tipo corporativista e gerontocrático sustentadas por sectores do Conselho Pedagógico, progressivamente este centro de tensão diminui e tende a deslocar-se para fora da escola, transformando o Conselho Directivo num órgão subserviente da Direcção Regional de Educação<sup>8</sup>. Tal reconfiguração das relações de poder só acontece, no entanto, a partir do momento em que as especificidades culturais e identitárias da escola se encontram salvaguardadas e reificadas pelas práticas quotidianas dos actores.

### 2.3. O período da Reforma Educativa: o envelhecimento da estrutura

Os dez anos correspondentes ao período da Reforma Educativa (1985/1995), representaram para a escola a vivência de um ciclo marcado por uma grande estabilidade governativa, garantida pela eleição de quatro Conselhos Directivos presididos consecutivamente pela mesma Presidente (e a mesma que presidiu aos dois anteriores mandatos) que contou, nos primeiros três termos, com a mesma equipa de trabalho.

A equipa do Directivo consolida neste período um estilo legalista que, muito embora tenha vindo a denunciar-se como uma invariante cultural desta

escola, assume uma expressão de relevo nesta conjuntura. Índícios vários e recolhidos em diversas fontes documentais, evidenciam-nos a prevalência deste tipo de racionalidade, que dada a sua progressiva penetração nas mais variadas esferas organizativas da escola, nos incita à dedução da sua correlativa extensão às lógicas concretas de acção.

À medida que o Conselho Directivo se vai transformando cada vez mais numa dependência de gestão, muito por força da quantidade das orientações e prioridades estabelecidas pela Direcção Regional de Educação, assiste-se nesta escola a um concomitante processo de aperfeiçoamento das técnicas e dos instrumentos de planeamento, controlo e gestão da execução das orientações políticas. Doravante, parece intuir-se a crença de que a função central e última da escola reside tão somente na sua capacidade de gerir eficazmente as orientações pré-programadas fora da escola. O desenvolvimento de uma racionalidade normativa e gestonária não deixa imune os outros domínios da escola, primeiramente enquanto estratégia de controlo do funcionamento legal dos órgãos e conseqüentemente como matriz reguladora dos modos de acção de todos os actores da organização escolar. A adopção e a divulgação de um conjunto de instrumentos técnicos de apoio à gestão, como por exemplo, os mapas de planeamento de férias, de visitas de estudo, de actividades desportivas, as fichas com a descrição pormenorizada das funções a desempenhar pelos funcionários, entre outros, é bem revelador da incorporação de um paradigma de gestão de tipo tecnocrático e taylorista.

As reuniões dos Conselhos Directivo e Pedagógico despolitizam-se para se transformarem em instâncias de legitimação formal de uma racionalidade legalista, do que constituem exemplos: o decréscimo do número de intervenções dos actores registadas em actas; o caudal de orientações para a acção debitado em sede de "informações e assuntos diversos" nas respectivas agendas; a ausência crescente do debate sobre os aspectos fundamentais da vida escolar; etc. A concentração e o investimento dos actores no aprimoramento dos mecanismos de gestão, estratégia permanentemente estimulada pela Direcção Regional de Educação, nomeadamente aquando dos encontros de preparação do ano lectivo, cada vez mais frequentes, parece retirar espaço, tempo e motivação para o debate político-pedagógico sobre as questões educativas. Auto-representada pelos

próprios actores como uma mera esfera de gestão periférica, a escola submete o próprio núcleo (centro) de acção educativa aos mecanismos de uniformização burocrática, operando deste modo uma inversão na ordem de valores educativos: por exemplo, a preocupação dominante com a regulação dos resultados finais de avaliação parece anular a importância de um debate centrado no processo de ensino-aprendizagem.

A expansão da racionalidade burocrática na escola transparece ainda no modo como se procedeu à delimitação de algumas funções, como foi o caso da constituição de várias comissões de trabalho responsáveis por determinados pelouros (os horários, as turmas, a formação, os alunos, a avaliação, os exames, as festas, as matrículas, a biblioteca, etc.) e a iniciativa de criação de uma espécie de "manual de funções" que delimitava e especificava as funções e as responsabilidades exigidas para cada funcionário. Esta tecnologia de gestão de tipo taylorista constituiu uma reacção (previsível) desta escola à imposição de uma política centralizadora e uniformizadora, tanto mais que encontra neste liceu um terreno favorável à sua consecução, isto é, a existência de um discurso permanente que aponta para o escrupuloso cumprimento das normas superiormente instituídas, e que nós temos vindo a chamar de *culto pelo legalismo*. A perpetuação no tempo deste sentido de obediência normativa, encontra eco em episódios vários, dos quais destacamos apenas dois: o primeiro, expresso na reacção de congratulação por parte do Conselho Directivo, registado em acta, pelo facto de a escola se ter antecipado ao Despacho Conjunto nº 49/SERE/SEES/SEAM/90 (regulamento do calendário do ano escolar), pois mesmo antes de ter conhecimento deste normativo, já se tinha organizado para o seu cumprimento; o segundo, ilustrado pela não autorização para se realizarem eleições da Associação de Estudantes "[...] por não haver nesta escola nenhuma Associação de Estudantes legalmente constituída e portanto reconhecida como tal, isto é, com estatutos reconhecidos através do Diário da República"<sup>9</sup>.

A natureza das relações da escola com o exterior (local, regional e central) sofreu igualmente algumas alterações de sentido, sobredeterminadas pela hegemonia de uma lógica gestonária racionalizadora, que inevitavelmente induziu novas reconfigurações. O movimento de dentro para fora da escola, consubstanciado em iniciativas de tipo reivindicativo, tais como



pedidos de esclarecimento, tomadas de posição do liceu em relação a determinados assuntos, protestos e discordâncias sobre determinadas orientações, perde, doravante, parte do seu sentido de afirmação político-pedagógica, para se transformar numa espécie de *transacção negociada*, agora impelida por imperativos de cariz gestor, como são exemplos, o processo de negociação da rede escolar, os pedidos de angariação de verbas, de equipamentos e de recursos humanos, as solicitações à Câmara Municipal de obras de manutenção, o autocarro desta frequentemente ao serviço das visitas de estudo, a angariação na comunidade local de financiamentos e patrocínios diversos, entre outras iniciativas. As relações da escola com os encarregados de educação, mediatizadas pelas reuniões regulares entre estes e os Directores de Turma, sobretudo após as reuniões de avaliação, decorrem dentro do planeamento estipulado, com direito a catendário e à respectiva publicitação nos *placards* do átrio da escola, mais tarde reforçadas com o envio de uma carta com aviso de recepção.

Por sua vez, o movimento de fora para dentro da escola, igualmente regulado pela mesma lógica, sobretudo no que concerne às relações entre o centro (por intermédio das Direcções Regionais de Educação) e a periferia escolar, veio intensificar os mecanismos de hetero-controlo e vigilância, agora muito mais próximo da realidade da escola<sup>10</sup>. Do ponto de vista da comunidade local, persistia uma relação de tipo contratual/protocolar entre a Câmara Municipal e a escola, baseada no princípio estratégico da troca: a escola autoriza a cedência de espaços físicos (a preço simbólico) e, como contrapartida, exige uma gestão e resolução célere das obras de beneficiação, assim como a colaboração da instituição autárquica na negociação política da rede escolar.

Este quadro de fundo, fortemente marcado pela hegemonia de uma ideologia de gestão, que a pouco e pouco procura adoptar procedimentos e lógicas típicas do mundo da gestão profissional, parece contrariar a filosofia subjacente aos princípios básicos de uma Reforma Educativa em curso, sobretudo àqueles que respeitam ao desenvolvimento do espírito e da prática democrática e participativa de todos os actores na vida e na gestão escolar, em especial, os professores, os alunos e as famílias, e ainda ao princípio da primazia dos critérios de natureza pedagógica e científica sobre os critérios de natureza administrativa. Ao mesmo tempo que a nível nacional decorriam

iniciativas políticas conducentes à implementação dos pilares estruturantes da Reforma Educativa, criando-se para o efeito grupos de trabalho responsáveis pela sua preparação, adopção e implementação nas escolas, ao nível local, na escola em estudo, o quotidiano organizacional parecia imune ao debate da matriz fundamental da Reforma, aparentemente em contraciclo com a ambiência que esta pretendia difundir. Muito embora a prossecução e a intensificação de lógicas de acção subjugadas a uma racionalidade tecnocrática e normativista predominante, possam ser vistas, para o caso desta escola, como contrárias ao espírito e aos valores democráticos e participativos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no entanto, a observância de tal pressuposto significaria ignorar a capacidade desta organização em sintetizar os imperativos funcionais heteroconcebidos, os constrangimentos escolares próprios e as significações educacionais e organizacionais dos actores. No caso em apreço, resultou numa radicalização da *gestão democrática*, pela vertente mais legalista, o que não obsteu a que se instituisse uma prática democrática marcadamente representativa: com grande frequência os delegados no Conselho Pedagógico eram confrontados com a necessidade de discutirem em grupo determinada orientação, despacho, circular, etc., de modo a que as conclusões extraídas desse debate pudessem posteriormente regressar àquele órgão e desta forma fundarem-se as decisões em bases mais alargadas. O Conselho Pedagógico acabou assim por deslocar o debate para outros plenários ainda mais representativos.

O suposto alheamento desta escola às principais propostas da Reforma Educativa — essencialmente no que concerne à discussão colectiva dos princípios, valores, objectivos e propostas de organização do Sistema Educativo —, julgamos poder ser comprovado pela presença diminuta de referências ou alusões a este processo político-educativo no decorrer das várias reuniões realizadas pelos órgãos de  *direcção* e gestão da escola. Decorridos dois anos após a publicação da LBSE, o Conselho Pedagógico aprova como única actividade a realizar no âmbito do Plano de Actividades da Escola, um debate em torno da LBSE. Contudo, o debate realizado no contexto de uma reunião aberta do Conselho Pedagógico, parece ter-se circunscrito a dois pontos essenciais: os aspectos curriculares e as matérias relacionadas com a carreira dos professores<sup>11</sup>. Das conclusões registadas em acta, depreende-se o protagonismo de posicionamentos corporativistas,

essencialmente preocupados com a defesa dos direitos e privilégios adstritos à profissão docente, entrecortado, aqui e acolá, por algumas divergências quanto às prioridades curriculares, advindas mais de interesses ligados ao grupo disciplinar de pertença do que da partilha de uma determinada visão de escola ou de educação.

Paradoxalmente, num período marcado pela publicação de uma LBSE que visa "[...] articular a democratização da educação com a modernização da educação e das escolas, especialmente tendo em vista os *desafios* decorrentes da adesão de Portugal à (actualmente designada) União Europeia" (Lima, 2000: 54; *italico do autor*), não conseguimos nesta conjuntura observar com a regularidade esperada os termos democracia, participação, igualdade de oportunidades, etc., no vocabulário registado e relatado dos actores desta escola. Para além do mais, foi neste período que deduzimos uma menor participação activa dos actores no Conselho Pedagógico, que embora presentes fisicamente parecem ter diminuído a frequência das suas intervenções.

A rotinização das reuniões do Conselho Pedagógico, decrescendo cada vez mais como palco privilegiado de discussão e debate e cada vez mais como *locus* de transmissão de orientações e recomendações para a acção, representa uma ruptura de facto com o modo de funcionamento deste órgão em períodos anteriores, cujo dinamismo liderado por alguns professores mais antigos, nos levou a deduzir o seu papel de guardiões de uma cultura liceal. Ao deixar de propiciar, como propiciava, a salvaguarda de alguns valores e práticas historicamente sedimentadas (*hábitos, privilégios, costumes*), o Conselho Pedagógico perde, por isso, poder político-institucional, pelo que não estranha que muitos dos antigos delegados se tenham afastado da função de representação neste órgão. Como alternativa, e não prescindindo dos seus poderes (culturalmente herdados) de controlo sobre a vida escolar, assistiu-se a uma reconfiguração das redes de influência, passando estas a processar-se de uma forma simultaneamente mais pessoal e informal. O contexto de interação mais propício à reprodução das relações de poder e à perpetuação do *status quo* cultural, passa a ser primeiramente a sala dos professores, para logo de seguida, passar a ser o gabinete do Conselho Directivo, quando este vem ocupar aquele mesmo espaço, passando a sala de professores para o rés-do-chão. E nesta sequência, os professores mais

antigos continuam a frequentar a antiga sala de professores (agora gabinete do Conselho Directivo<sup>12</sup>), muito provavelmente devido ao hábito inculcido durante anos e às respectivas ligações afectivas e simbólicas que tal prática incorporava, passando agora a usufruir de um contexto propício à vigiância e ao controlo estratégico dos bastidores da preparação das principais orientações.

Quando no final deste período de Reforma Educativa, se assiste à aprovação do "novo modelo de gestão" das escolas (consagrado pelo Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio, e designado de regime *jurídico da direcção, administração e gestão escolar*) e à sua experimentação inicial em meia centena de escolas do país, a ideologia racionalizadora de gestão (e de acção) atinge já, neste *liceu*, uma certa maturidade organizacional. A crescente solidificação na escola desta ideologia racionalizadora, numa primeira fase em contradicção com os princípios inscritos na Reforma, acaba, porém, por se tornar politicamente convergente, numa segunda fase, com as lógicas que subjazem ao modelo decretado em 1991, e desocultadas sociologicamente por alguns autores das Ciências da Educação portuguesas — princípios gerencialistas e orientações de natureza tecnocrática (Correia, 1994); princípios articulados com abordagens de tipo "neo-tayloriano" (Lima, 1994; Barroso, 1995); princípios típicos da "gestão racional" (Estêvão, 1995). Ao enfatizar valores como a eficiência, a eficácia, o controlo da qualidade, reconvertendo assim a lógica do sistema, agora reconceptualizado em termos gestionários e técnicos e não em termos políticos (Lima, 2000: 64), o "novo modelo de gestão" veio conferir sentido ideológico às opções de gestão que neste *liceu* já se vinham consolidando há mais de uma década, apesar de ele não integrar as escolas sujeitas à experimentação daquele modelo.

#### 2.4. O Período Pós-Reformista: o *rejuvenescimento da estrutura*

A última metade da década de noventa, enquadrada politicamente por um Governo de maioria socialista, marcou um novo período na educação e no domínio das organizações escolares, ao romper com a lógica reformista do período anterior e, conseqüentemente, ao desencadear um novo processo legislativo parcialmente apoiado num estudo elaborado por João Barroso e publicado em 1997 em forma de relatório, com o título *Autonomia e Gestão das Escolas*. O estudo solicitado a este investigador e docente da

Universidade de Lisboa, de acordo com o Despacho nº130/ME/96, deveria centrar-se na elaboração de um programa de reforço gradual da autonomia das escolas, a partir do qual o Governo procederá à sua regulamentação legal. No curto espaço de tempo de dois anos (1996-1998), procedeu-se ao desenvolvimento e conclusão do estudo, à sua respectiva publicação, ao debate público, à elaboração de propostas por parte do Governo, à emissão de pareceres, culminando este processo em Maio de 1998, com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, intitulado "Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como dos seus respectivos agrupamentos".

Uma análise aos quatro anos de vigência dos dois mandatos do Conselho Directivo (1994-1998) que precederam a implementação do "modelo de autonomia", permitiu apreender a presença de rupturas significativas no modo de gestão e administração da escola. A adopção por parte da equipa directiva de uma postura de cooperação simultaneamente expectante e reservada em relação aos serviços educativos regionais e locais, imprimiu um novo estilo de gestão nesta escola, alicerçado em novos valores, princípios e concepções de escola e profissão docente.

O desenvolvimento de uma relação mais tensa entre a escola e a administração central e regional parece ter desencadeado um efeito similar ao nível das próprias dinâmicas de interacção na escola. Isto é, a alteração da relação de forças entre a escola e as esferas políticas não só rompeu com uma das especificidades culturais desta escola, longamente reiterada por determinadas práticas, hábitos e costumes institucionalizados, como correlativamente terá fomentado uma tensão igualmente conflituosa entre alguns professores e o Conselho Directivo. É notório, sobretudo para um investigador externo, o clima de estranheza e de alguma insegurança manifestado por alguns actores da escola, aquando de algumas decisões tomadas pelo Conselho Directivo — a não aprovação do regulamento de utilização das instalações de Física e Química e de Educação Física (embora aprovados em Conselho Pedagógico), sobretudo no respeitante a algumas alíneas que regulamentavam práticas tidas como inquestionáveis; o rigor na avaliação dos Relatórios Críticos de Desempenho dos professores, suspendendo alguns por falta de comprovativos legais; a decisão de atribuir

aos professores com redução da componente lectiva a responsabilidade de acompanhar os alunos na nova Sala de Estudos recentemente criada —, representaram apenas alguns exemplos de micro-políticas divergentes de certas regularidades culturalmente instituídas.

O culto pelo legalismo típico do período anterior deixa de ser considerado um valor central e final da instituição escolar para se transformar num valor de natureza instrumental, apenas útil e operacional quando ao serviço da eficácia e da eficiência da escola. Estabelece-se uma relação de poder menos assimétrica e determinista entre as "orientações para a acção" e as práticas escolares, agora subordinada aos princípios da eficácia, eficiência, responsabilidade, isenção e tolerância, valores recorrentemente defendidos e registados em acta pela equipa do directivo. À luz deste *novo paradigma de gestão* da escola, criticaram-se as rotinas burocráticas instaladas, sobretudo aquelas que inverteram a lógica do sistema escolar ao tornarem o princípio pedagógico num mero refém dos modos de organização burocrático-racional.

A informatização crescente dos serviços administrativos, do Conselho e Direcção de Turma, do Gabinete do Conselho Directivo, da sala de estudo, a posterior ligação à *internet* e à TV Cabo, a instalação de rádio com cobertura em toda a escola contribuiu para a concretização de um gradual processo de modernização tecnológica da escola, cujos efeitos mais significativos se fizeram, provavelmente, sentir nos domínios pedagógico, de relação com a comunidade, de gestão e coordenação e, mesmo, ao nível do clima de escola. Por exemplo, nas reuniões do Conselho de Turma passou-se a usufruir de mais tempo para as discussões pedagógicas. Ao nível da formação, dinamizaram-se algumas acções ligadas ao meio de comunicação social, envolvendo alunos e professores; a criação de uma página da escola na *internet* permitiu a projecção da escola na comunidade global. A informatização da escola em geral parece ter suscitado um outro envolvimento dos actores, tendo inclusive motivado uma maior presença dos alunos na escola.

Apesar de registarmos, durante os primeiros dois mandatos desta equipa directiva, um certo reacendimento da participação dos alunos na escola, manifestado pela participação dos seus representantes nos Conselhos Directivo e Pedagógico e pelo ressurgimento, após vários anos, de

uma Associação de Estudantes democraticamente eleita, denotamos a persistência de um clima pouco participativo por parte dos professores na comunidade escolar, sobretudo no que respeita ao envolvimento voluntário em actividades extra-curriculares e na co-construção das micro-políticas escolares.

Neste quadro de fundo, marcado tanto por invariantes institucionais como por especificidades culturais, é possível compreender a forma como esta escola reagiu aos primeiros sinais pós-reformistas, desde o posicionamento adoptado por altura dos *Encontros do Secundário* até à forma de recepção do Regimento Disciplinar e dos Documentos de Autonomia. Em primeiro lugar, a forma como a escola se organizou para reflectir sobre os "documentos de apoio ao debate" *Encontros do Secundário* foi condicionada pela sua chegada tardia, como aliás parece ser uma prática frequentemente criticada pelos órgãos de gestão desta escola. Em segundo lugar, e como consequência do anteriormente exposto, enveredou-se por uma metodologia de trabalho expedita face aos constrangimentos organizacionais: a partir de uma proposta de reflexão realizada por uma equipa designada para o efeito, debateram-se, em contexto do Conselho Pedagógico, alguns dos seus pontos, tendo sido aprovado um documento escrito onde constavam os principais posicionamentos. Pela análise desse documento, é possível identificar com clareza a matriz de valores em que assenta a ideologia educativa partilhada pelos protagonistas desta escola. Assume-se a defesa de programas "exequíveis, nacionalmente uniformes que espelhem os objectivos essenciais e que contenham obrigatoriamente orientações de gestão do programa"<sup>13</sup>, a eliminação das Provas Globais nas disciplinas sujeitas a exame nacional, a atribuição de funções de gestão e coordenação aos delegados de grupo e, do ponto de vista da autonomia,

[...] deve haver um acréscimo da autonomia da escola, nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, assente num projecto educativo coerente e participado, que além de acometer várias competências à escola seja o referencial de avaliação da consecução dos objectivos nela traçados e do exercício dessa autonomia. O Projecto Educativo permitiria à escola contratualizar com a Administração e com a Comunidade, os princípios de autonomia previstos no Decreto-Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro, ou parte deles, e responsabilizar-se pelo exercício dessa autonomia<sup>14</sup>.

Denunciador das orientações políticas e representacionais partilhadas pelo grupo de professores que lideram a gestão da escola, o excerto acima transcrito antecipou algumas estratégias futuramente desenvolvidas nesta escola aquando da implementação do modelo de autonomia. Entretanto, a poucos meses da publicação do *novo modelo de autonomia*, a escola viu-se desafiada a manifestar a sua opinião sobre o Regimento Disciplinar dos Alunos e sobre a proposta daquele modelo, ambos os documentos chegados com atraso à escola<sup>15</sup>. Para ambos os casos foram constituídos grupos de trabalho responsáveis pelo estudo, reflexão, e elaboração de propostas para serem debatidas e aprovadas em Conselho Pedagógico. O primeiro documento suscitou o envio, ao Ministério da Educação, de um parecer discordando com o seu teor global, onde se alegavam dificuldades de aplicação prática. O segundo documento, para além de ter sido analisado por uma comissão de trabalho, mereceu igualmente a distribuição de exemplares pelos corpos da comunidade e a organização de "[...] um jornal de parede sobre o assunto permitindo contributos globais e individuais para elaboração de documento síntese pelo Pedagógico"<sup>16</sup>.

Aprovada por largo consenso, a proposta elaborada pela comissão de trabalho, foi amplamente debatida, sobretudo os pontos considerados mais polémicos — percentagem de participação de professores na Assembleia, requisitos necessários aos candidatos e Presidente do Conselho Executivo ou Director e composição do Conselho Pedagógico. Contudo, o recurso à votação veio ditar como resultado final a aprovação do documento, sendo de destacar como único ponto divergente do documento original, a defesa de uma percentagem de professores na Assembleia superior a 50%<sup>17</sup>.

Desta primeira reacção à política pós-reformista, depreende-se a defesa de uma autonomia mais instrumental do que política, assente em valores como a eficácia, a qualidade e a competência. Não se questionando a natureza centralista da administração do sistema de ensino, nem tão pouco reivindicando maiores poderes de participação democrática nas decisões, os actores interventores neste processo preliminar de aferição dos valores democráticos na escola concentraram-se, antes, na análise dos processos de execução das políticas centrais, medindo e avaliando até à exaustão os seus previsíveis efeitos. Nesta sequência, espera-se como reacção previsível por parte desta equipa directiva, uma relativa actuação convergente com os

principais parâmetros contemplados no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Com efeito, o processo de transição formal do regime de *gestão democrática*, que vigorou mais de duas décadas, para o novo regime de autonomia, com a constituição da Comissão Executiva Instaladora, decorreu de forma surpreendentemente rápida e eficaz, do ponto de vista dos resultados finais.

Adoptando como estratégia privilegiada de gestão, a constituição de comissões especializadas para a elaboração dos principais instrumentos políticos (Regulamento Interno, Plano de Actividades, Projecto Educativo) e para a elaboração de outros regulamentos considerados importantes (regulamento de gestão dos apoios pedagógicos), os líderes da escola pautaram a sua actuação, nesta fase de transição, por estratégias de trabalho de tipo desconcentrado, acabando por reproduzir e importar para o interior da escola as mesmas lógicas políticas que regulam o funcionamento dos organismos centrais e regionais de educação, exteriores à escola. Tal estratégia expedita de gestão parece ter contribuído para acelerar os processos de execução das decisões, sem perder o controlo da sua coordenação e vigilância. Em menos de um ano, a escola viu homologado o seu Regulamento Interno pela Direcção Regional de Educação do Norte<sup>18</sup>, assim como estava concluído o processo de transição governativa, com os novos órgãos democraticamente eleitos em pleno funcionamento. Entretanto, enquanto ao nível interno da gestão da escola, se assegurava o cumprimento formal das regras democráticas de funcionamento dos órgãos, ao nível externo o desrespeito por aqueles princípios democráticos, terá levado o Presidente da Comissão Executiva Instaladora, "[...] a abandonar a reunião do Conselho Consultivo de Educação, tendo declarado perante o Conselho que suspendia a representação da escola em virtude de este ter decidido que a eleição do Secretariado desse Conselho se faria por *brapço no ar*"<sup>19</sup>.

No culminar do século XX, a Escola E encontrava-se numa conjuntura de transição política e organizacional, com implicações evidentes ao nível da sua reconfiguração cultural e simbólica. Se bem que muitos dos seus traços culturais identitários tenham mostrado sinais de resistência ao advento de novas racionalidades e valores na gestão da escola, o certo é que gradualmente se vão registando algumas modelações culturais, pressionadas pelas novas dinâmicas internas e externas à escola. Parece-nos, por

exemplo, que a tensão política entre a Assembleia e o Conselho Executivo, apesar de imprimir uma nova fricção nas relações de poder na escola, não fez desaparecer outras importantes redes de poder historicamente instituídas, consubstanciadas em determinadas hierarquias mais ou menos implícitas.

### 3. Conclusão

A reconstituição do processo de desenvolvimento da *gestão democrática* na Escola E procurou ter presente os imperativos de regulação externa, de um controlo político e ideológico mais ou menos intenso consoante a conjuntura, mas privilegiou a análise das cambiantes locais e colectivas que permitiram a consolidação de uma escola para além do isomorfismo formal-legal.

À imagem do panorama nacional, o desarranjo na matriz organizativa do liceu durante o período revolucionário é colmatado pela emergência de uma "Junta" e de uma "Comissão Directiva" que vão ter a seu cargo a direcção e a gestão da escola durante aproximadamente quinze meses, às quais se sucede um "Encarregado da Direcção" democraticamente eleito em reunião geral de professores, até Janeiro de 1977. Mesmo num cenário de crispação político-ideológica que também assolou esta instituição educativa, cedo se começaram a notar algumas tentativas para a normalização da vida escolar. Aliás, o impasse vivido pela destituição do Reitor, que exigiu que a sua demissão se processasse de acordo com os trâmites formais-legais, tendo-o conseguido, reflecte em nosso entender o desanuiamento de alguns antagonismos e a procura por parte da escola de soluções estabilizadoras do quotidiano lectivo. Pela leitura das actas da "Comissão Directiva" e das reuniões gerais dos professores, foi notória a satisfação pela escola conseguir retomar as principais actividades lectivas e os exames, o controlo da disciplina, e inclusive a criação de um curso nocturno com o apoio da autarquia. A regularização da vida educativa da escola decorreu, porém, num quadro de intensa participação, com novos actores envolvidos nas esferas da gestão, com destaque para a abertura à comunidade local, particularmente aos pais e encarregados de educação.

A torrente de iniciativas e o fervilhar de ideias para o desenvolvimento da Escola E nunca, como nesta altura, foram tão intensas e participadas, só

que em vez de provocarem fracturas irreversíveis na ordem cultural estabelecida vieram reactualizá-la e reposicioná-la em novos contextos de influência. A aprendizagem das regras democráticas e do seu potencial emancipatório não foram suficientes neste contexto para afrontarem a tradição legalista e normativista, tendo-nos levado, por conseguinte, a concluir que esta escola operou precocemente a normalização educativa. As idas frequentes a Lisboa para se obter esclarecimentos sobre as orientações a seguir, assim como para se dar conta das decisões tomadas localmente, revelam uma espécie de quadro ansioso derivado da ausência de regulamentação precisa sobre as mais diversas situações pedagógicas, lectivas e organizativas. Perante um cenário de eventual divergência em relação ao estipulado superiormente, não raras vezes as decisões colectivas deram forma àquilo que designámos por *infidelidade oficializada* (Torres, 2004); ou muito simplesmente, face à existência de orientações políticas não compagináveis com as sensibilidades representativas da escola, passou a constituir uma reacção habitual dos órgãos o envio de exposições ao Ministério.

A entrada em funcionamento do Conselho Directivo e do Conselho Pedagógico em Janeiro de 1977, sem que tivéssemos detectado quaisquer resistências à sua implementação, veio ao encontro do empenhamento da escola no sentido da aludida estabilidade, configurando assim uma realidade organizativa que não parece ter sido tão linear noutros contextos escolares (cf. Lima, 1992). Uma vez mais, as características específicas desta organização escolar parecem ter constituído uma alavanca impulsionadora na dinamização do processo da normalização educativa, tendo-se neste período evidenciado a centralidade dos valores da ordem, da disciplina e da normatividade.

Com a emergência de um órgão colegial que conseguiu congregiar um grupo de antigos e distintos professores, e que constituíram em nosso entender a rectaguarda cultural da instituição, aquela centralidade axiológico-normativa passou a constituir uma agenda condicionadora da acção e este contexto transformou-se simultaneamente num bastião identitário e num *locus* de regulação do controlo pedagógico-educativo. Ao longo de aproximadamente uma década, as relações entre os dois principais órgãos de gestão revelaram uma assimetria variável de poder: num primeiro momento,

face à inexperiência no desempenho das funções que lhes estavam legalmente cometidas, assistiu-se a alguma timidez e, por vezes, submissão do Conselho Directivo ao Conselho Pedagógico e este, pelo seu lado, tendia a devolver-lhe a legitimidade decisória, porque lhe tinha sido democraticamente confiada; num segundo momento, o amadurecimento organizacional do modelo de gestão veio revelar algumas tensões entre os órgãos, sendo notória a afirmação do Conselho Pedagógico como "contrapoder" (Lima, 1992); na fase final deste período, assistiu-se à expansão da ideologia burocrático-formal, conferindo ao Conselho Directivo um papel de maior relevo na execução das orientações políticas para a acção e esvaziando pouco a pouco o Conselho Pedagógico do seu potencial deliberativo.

À semelhança de outras escolas, também na Escola E se verificou a desmobilização dos professores no que respeita à constituição de listas candidatas ao Conselho Directivo, tendo havido necessidade de recorrer ao processo de nomeação pela Administração Educativa. No entanto, enquanto noutras organizações escolares tal fenómeno apenas se verificou no início da década de oitenta, nesta escola estudada a precocidade do processo de normalização terá provavelmente antecipado a crise de democraticidade do modelo de gestão democrática para inícios do ano de 1979.

Durante o período da reforma educativa (1985-1995), a Escola E passou por uma estabilidade dos órgãos de governação da escola, facto essencialmente devido à sucessão de mandatos protagonizados pela mesma liderança directiva. Em grande medida influenciada pelo incremento do controlo da Administração Educativa, sente-se em crescendo e com bastante acuidade na escola, a apologia do formalismo burocrático-legal, tendo a nossa investigação empírica (cf. Torres, 2004) posto em evidência uma agilidade e uma sofisticação dos processos de gestão e de execução. Simultaneamente causa e efeito, o culto pelo legalismo ajudou a cimentar o processo de normalização educativa iniciado na década precedente, transformando os actores escolares (sobretudo os professores) cada vez mais em agentes de uma *cultura escolar* centralmente instituída e reduzindo os espaços colectivos de autonomia decisória.

A tecnicização e o endurecimento dos itinerários da acção organizacional contribuiu para que vislumbrássemos o Conselho Pedagógico

como uma espécie de *órgão de extensão* do Conselho Directivo, onde doravante se processava cada vez mais a divulgação de um vasto conjunto de orientações e se constituíam as agendas operacionalizadoras da acção. Sem se pretender menorizar a importância deste órgão de gestão escolar, o certo é que deixamos de observar nos relatos das actas momentos de reflexão e debate sobre os aspectos mais expressivos da política educativa.

Mas o espírito do tempo trouxe de igual forma outros desafios à escola, o que pressupôs uma alteração da postura dos órgãos de gestão, sobretudo em relação à comunidade local. Notou-se uma maior abertura ao meio e um concomitante dinamismo crescente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, que desde o ano lectivo de 1984/85 constituiu uma presença regular nos Conselhos Pedagógicos. Porém, a este dinamismo acresce uma maior interferência dos pais na *coisa pedagógica*, nomeadamente na contestação da avaliação e nas classificações dos exames.

Face aos desenvolvimentos observados, os fluxos relacionais da escola aumentaram e diversificaram-se em várias direcções, não só para a comunidade como também para outras instituições educativas e para esferas intermédias da Administração Educativa. A gestão política destas interações e a conseqüente articulação com as dimensões simbólicas da instituição, transformou os órgãos de gestão em autênticos *entrepósitos culturais*, onde o nível e o número de transacções por si só revelou a complexidade do quotidiano de uma escola.

Por fim, o período pós-reformista (1995-2000) constituiu um momento de transição na vida da escola, pela afirmação de novos protagonistas nos órgãos de gestão, pelas alterações decorrentes da abertura e encerramento de uma Secção (1993-1997) para corresponder à sobrelotação da escola e da rede escolar do concelho, pelo rejuvenescimento da população docente e do pessoal auxiliar, e igualmente pelos dinamismos gerados na preparação e na implementação do novo modelo de autonomia.

Eleito em 1994, o novo elenco directivo adopta um estilo de gestão e de liderança alicerçados na defesa de valores e de princípios como a eficiência, a eficácia, o rigor, a qualidade, a excelência escolar e a competitividade. O rejuvenescimento do corpo docente veio acentuar a segmentação cultural da escola, com implicações ao nível da recomposição das relações de poder, facto este não despiciendo das opções políticas na

governança desta organização escolar. A intensa produção documental de "orientações para a acção" pela equipa directiva/executiva, quer (re)formalizando o formal quer formalizando o não formal, pôs também em evidência a apologia de valores como a justiça, a imparcialidade, a transparência, a equidade e o rigor, representando para uns a igualdade de direitos e a clarificação democrática da instituição e, para outros, sinónimo de desumanização e tecnicização da escola.

Foi num cenário de algumas descontinuidades culturais e de alguma segmentação sócio-organizacional que a escola partiu para a tarefa de implementar o novo modelo de autonomia. A agilidade e a rapidez na constituição dos órgãos e na consecução dos instrumentos legalmente requeridos para a concretização deste novo figurino organizacional foi revelador das elevadas expectativas nele depositado, sobretudo pela equipa directiva/executiva. As expectativas criadas pelo novo diploma legal desencadearam o entendimento de novas oportunidades legítimas para a escola se desenvolver na criação de novos espaços de acção. A reivindicação de espaços de autonomia deduzidos da interpretação das disposições normativas superiormente emanadas criou, por vezes, algumas situações de potencial desentendimento com os níveis intermédios da Administração Educativa.

Os últimos anos de análise da Escola E (1994-2000), apesar de representarem um ciclo de tempo relativamente curto, contribuíram contudo para clarificar a importância e a solidez que algumas dimensões estruturantes da cultura organizacional desta escola assumiram num momento marcado por novas morfologias estruturais, novos protagonistas da gestão e novas "orientações para a acção". Isto é, as continuidades culturais que se foram sedimentando no tempo (de longa duração), se por um lado sofreram alguma erosão e desgaste provocado pelo movimento natural da rotatividade dos actores, das mudanças estruturais e organizacionais, da menor ou maior abertura ao meio; por outro lado, a permanência nesta instituição de um grupo de professores co-construtores daquelas continuidades, contribuiu, porventura, para a preservação de uma certa identidade de escola, chegando mesmo a dirimir-se o quotidiano pelo enfrentamento de valores emergentes e de valores cultural e institucionalmente imergentes.

Numa altura em que o advento de políticas neoliberais e neoconservadoras tende a instalar-se nas mais diversas esferas da vida social, o estudo de uma instituição escolar centrado no seu património simbólico e cultural pode constituir um desafio à interpretação da democracia como valor humano fundamental. Muito embora a democratização da escola portuguesa tenha deixado marcas indeléveis no seu quotidiano, contudo, a naturalização dessas conquistas, o alheamento participativo dos actores e o ensimesmamento político dos órgãos de governação da escola, tendem a conferir à organização escolar um estatuto crítico no aprofundamento dos valores democráticos. O nosso estudo revelou o peso dos sedimentos culturais na dinâmica quotidiana desta escola, em grande medida geradores de algum imobilismo cultural e que em determinadas conjunturas (período revolucionário) contribuiu para o refrear das agendas emancipatórias dos actores e da consequente exploração das possibilidades democráticas da agência humana. Mas como acima afirmámos, tendo a escola capacidades autoregenadoras e acreditando que qualquer processo de democratização política não pode dispensar a mobilização local dos actores, nem tão pouco as esferas estruturantes da vida social, a organização escolar terá que cinzelar de forma mais vincada no seu património simbólico e cultural os traços igualmente culturais da Democracia como desenvolvimento humano e educativo.

## Notas

- 1 Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Escolar*, Acta nº 58, de 23 de Julho de 1975. Note-se que, apesar de o Conselho Escolar ter sido extinto logo após a Revolução de Abril, no livro de actas continua a manter-se esta designação, mas agora para dar conta das reuniões gerais dos professores. Aliás, a manutenção formal até finais de 1978, do órgão Conselho Escolar, gerou situações de intenso conflito em duas reuniões realizadas em 1977 e em 1978, suscitadas por reacções de alguns professores à validade legal destas reuniões, alegando a possibilidade destas poderem vir a ser impugnadas. Como consequência destes episódios, a partir de Julho de 1978, as reuniões começam a ser formalmente designadas de reuniões gerais de professores.
- 2 Cf. *Livro de Actas das Reuniões da Comissão Directiva*, realizadas entre Abril e Setembro de 1975.
- 3 De acordo com as diversas fontes documentais a que tivemos acesso, não consta qualquer indício, neste período, da constituição formal de um Conselho Directivo.

No Livro de Actas referente à "Comissão Directiva", com as páginas devidamente numeradas e ainda em bom estado de conservação, podemos confirmar esta nossa dúvida ao detectarmos um hiato temporal no registo das reuniões, encontrando-se este mandato totalmente ausente. No entanto, tivemos acesso, por via do *Livro de Actas do Conselho Escolar* (ou das Reuniões Gerais de Professores), ao conteúdo da agenda destas reuniões presididas pelo "Encarregado da Direcção", onde não encontramos qualquer referência ao órgão Conselho Directivo.

- 4 Apesar desta designação ser comumente empregue nos casos em que ocorreu nomeação, neste liceu os relatos formalizados nas actas apontam para a existência de um escrutínio eleitoral do "Encarregado da Direcção". Cf. *Livro de Actas das Reuniões da Comissão Directiva*, Acta nº 45, de 30 de Setembro de 1975.
- 5 A primeira reunião do Conselho Pedagógico no Liceu Nacional da Póvoa de Varzim ocorre em 28 de Janeiro de 1977. Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, Acta nº 1, de 28 de Janeiro de 1977.
- 6 Sobre o conflito da escolha do secretário do Conselho Pedagógico, consultar o primeiro *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, nomeadamente as Actas nºs 19, 20, 21 e 22, de 27 de Novembro de 1978 a 24 de Janeiro de 1979.
- 7 Entrevista realizada em Junho de 2001 à presidente do Conselho Directivo da liderança escolar 1.
- 8 A partir da década de oitenta, a relação entre os Conselhos Directivos e a Administração Central parece intensificar-se (e aproximar-se), não só devido à extensa regulamentação produzida nesta esfera, mas sobretudo pelos mecanismos de controlo, vigilância e inspecção então accionados para garantirem o cumprimento escrupuloso da lei. Por exemplo, aumentam significativamente neste período o número de visitas de inspectores à escola, assim como o número de reuniões entre os membros do Conselho Directivo e os representantes dos departamentos educativos desconcentrados, no caso concreto, da Direcção Regional da Educação Norte.
- 9 Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Directivo*, Acta nº 221, de 6 de Novembro de 1991.
- 10 A omnipresença da Direcção Regional de Educação do Norte faz-se cada vez mais sentir no quotidiano escolar, não só devido às frequentes reuniões convocadas por órgão, mas também pela criação de uma estratégia política de reforço dos seus elos com as escolas, assente na oferta às escolas de livros e manuais orientadores das suas acções e de medalhas comemorativas do seu nascimento.
- 11 Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, Acta nº120, 12 de Fevereiro de 1988.
- 12 Sendo o Conselho Directivo um gabinete de porta aberta, a acessibilidade a este espaço torna-se facilitada, desde que se mantenha com os seus membros uma relação profissional amigável. Tivemos oportunidade, no âmbito da investigação empírica da nossa dissertação de mestrado (Torres, 1997), de caracterizar o modo de funcionamento deste gabinete, destacando exactamente a sua importante função de sociabilidade sobretudo para os professores mais antigos da escola.
- 13 Cf. documento "Reflexão do Conselho Pedagógico", p. 2.
- 14 Cf. Id. *Ibid.*: 3.



- 15 Por exemplo, a proposta do novo modelo de autonomia e gestão da escola. "[...] chegou à escola no dia 20 de Janeiro, sem qualquer ofício a acompanhá-lo, e só após contacto telefónico com o Gabinete da Secretaria de Estado ficou a saber-se que a discussão seria até ao dia 6 de Fevereiro". Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Directivo*, Acta n.º 290 de 29 de Janeiro de 1998.
- 16 Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Directivo*, Acta n.º 290, de 29 de Janeiro de 1998.
- 17 Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, Acta n.º 248, de 3 de Fevereiro de 1998.
- 18 No entanto, este processo de aprovação do Regulamento não foi pacífico, revelando algumas tensões entre a escola e a Direcção Regional de Educação do Norte (DREN). Estando inscrita na proposta de Regulamento Interno a possibilidade dos professores da escola apresentarem um nome para nomeação de um presidente do Conselho Executivo na ausência de listas concorrentes, após a realização de uma reunião geral de professores, esta proposta foi recusada pela DREN, em virtude de ter que ser esta instância legalmente a fazê-lo. Bastou tão somente inscrever na proposta de Regulamento Interno que este processo seria feito com a devida autorização da DREN, para ter sido imediatamente aprovado.
- 19 Cf. *Livro de Actas das Reuniões da Comissão Executiva Instaladora*, Acta n.º 311, de 15 de Abril de 1998.

## Referências

- BARROSO, João (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Volume I e II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.
- CORREIA, José A. (1994). A Educação no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 2, pp. 7-30.
- ESTÉVÃO, Carlos V. (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas: desvios e aprofundamentos. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, n.º 1, pp. 87-98.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 14, pp. 119-139.
- LIMA, Licínio C. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8 (n.º 1), pp. 57-71.
- LIMA, Licínio C. (2000). A administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In Afrânio M. Catani & Romualdo P. Oliveira (Orgs.), *Reformas Educativas em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 41-76.

TORRES, Leonor (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

TORRES, Leonor (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

## CULTURAL CONFIGURATIONS AND THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF THE DEMOCRATIC MANAGEMENT IN A SECONDARY SCHOOL

### Abstract

Based on a *study case* focused of a secondary school established for more than a century, in this paper we analyse the evolution of the *democratic management* model (1974-2000) effectively developed/adapted in the daily life of this school, in articulation with cultural and symbolic specificities historically built by teachers' practices. The consideration of cultural constraints as factors of recontextualisation of the implementation process of the *democratic management* allowed an analytical and comprehensive focus over the dynamics of this school organisation, having as a reference the theoretical framework built by Lima (1992, 2000) for the Portuguese public school panorama. In this paper we present the main results of an empirical research and we discuss theoretically the meanings given by school actors to different phases of the legal-formal process of the *democratic management*.

### Keywords

*Democratic management*; Organisational culture; School autonomy

## LES CONFIGURATIONS CULTURELLES ET LE PROCÈS DE CONSTRUCTION DE LA GESTION DÉMOCRATIQUE DANS UNE ÉCOLE SECONDAIRE

### Résumé

A partir d'une *recherche de cas* effectuée dans une école secondaire centenaire, on analyse l'évolution du modèle de la *gestion démocratique* (1974-2000) qui s'est en effet développé /adopté dans le quotidien de cette école en articulation avec les spécificités culturelles et symboliques qui au long de l'histoire ont été construites à travers des pratiques des enseignants. La considération des conditionalismes culturels comme facteurs de recontextualisation du procès de l'implantation de la *gestion démocratique* a permis un abord analytique et compréhensif sur les dynamiques de cette organisation, ayant comme point de référence la matrice théorique construite par Lima (1992, 2000) en ce qui concerne le panorama de l'école publique portugaise. Cet article présente les principaux résultats de cette recherche empirique au même temps que l'on débat théoriquement les sens donnés par les acteurs scolaires aux diverses phases du procès formel-legal de la *gestion démocratique*.

### Mots-clé

*Gestion démocratique*; Culture organisationnelle; Autonomie de l'école

Recebido em Janeiro de 2005

Aceite para publicação em Setembro de 2005

## Uma démarche participada de avaliação de Projectos Curriculares de Turma

Virgílio Rego da Silva & Vânia Betina Coutinho

Escola Básica 2/3 Frei Caetano Brandão, Portugal

### Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma experiência de avaliação dos projectos curriculares de turma, concebidos pelos 32 conselhos de turma da Escola Básica 2/3 Frei Caetano Brandão, no ano lectivo 2003/04. Trata-se de um estudo de avaliação que parte de um quadro teórico que considera as problemáticas da escola e do projecto, da pedagogia de projecto e da avaliação interna de escolas. Neste texto, define-se um dispositivo metodológico que contempla a explicitação do planeamento da investigação, os critérios de avaliação dos projectos e as técnicas de análise utilizadas. Apresentam-se, ainda, os resultados e esboçam-se algumas conclusões e sugestões/recomendações para o trabalho futuro, no que se refere à construção do currículo.

### Palavras-chave

Projecto; Currículo; Avaliação

### Introdução

A experiência de investigação que deu origem a este texto tem os seus fundamentos, entre outros aspectos, no propósito de se constituir como uma forma aliciante de contrariar a ainda "quase invisibilidade da escola" (Lima, 1996: 19) no domínio das práticas de avaliação interna e, concretamente, de avaliação de projectos curriculares de turma.

Os seus autores, quando confrontados com a sua situação de coordenação dos directores de turma dos 2º e 3º ciclos da Escola Básica 2/3

Foi Caetano Brandão, em Braga, desde logo entenderam a necessidade de se proceder a uma avaliação criteriosa e séria dos projectos curriculares de turma (PCT's) e do respectivo processo de concepção, no sentido de uma avaliação eminentemente formativa e que conduzisse a um desenvolvimento organizacional pautado pelo melhoramento contínuo.

Nesta perspectiva, e no propósito de envolver o maior número possível de directores de turma no processo de avaliação, os autores viram aprovada uma sua proposta de oficina de formação pelo Conselho dos Directores de Turma e pelo Conselho Pedagógico no âmbito da temática da avaliação dos PCT's. Esta necessidade de formação foi levada ao Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul para ser incluída no Plano de Formação de 2004 e a realizar entre os meses de Janeiro e Maio de 2004. Todavia, por dificuldades do Centro referido em dar resposta a todas as propostas apresentadas pelas escolas associadas, mas também por vicissitudes e ambiguidades diversas na escolha do formador da acção de formação, a proposta de oficina de formação não foi para o terreno. Foi, então, neste contexto, que os autores decidiram avançar com o processo de avaliação dos PCT's da forma mais participada possível, envolvendo o Conselho de Directores de Turma e o Conselho Pedagógico no controlo da metodologia adoptada e na análise e interpretação conjunta dos resultados.

Apresentam-se, de seguida, e de forma sumária, as problemáticas presentes neste estudo — escola e projecto e auto-avaliação das escolas, para depois se apresentar a metodologia, os resultados da pesquisa e as conclusões que integram as sugestões/recomendações para o trabalho futuro em termos de concepção dos PCT's.

## 1. A Escola, o Projecto e a Pedagogia de Projecto

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, no seu preâmbulo, define que:

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas [...] 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 da turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

No entanto, a noção de projecto já havia sido introduzida no sistema educativo oficial pelo diploma da autonomia das escolas (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro) e pelo regime de autonomia e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio). Estes normativos consagram, como documento essencial da administração e gestão das escolas, o projecto educativo, operacionalizado num regulamento interno e num plano anual de actividades.

Esta ideia de projecto está intimamente ligada à de "gestão estratégica" da escola (Estêvão, 1998; Silva, 1999). As fases desta gestão estratégica incluem uma visão do futuro (ambição estratégica), a determinação de alguns alvos (fins estratégicos) e intenções (objectivos estratégicos), a análise para detecção de vantagens competitivas duradouras e das oportunidades e constrangimentos (diagnóstico estratégico), a análise das diferentes alternativas (opções estratégicas), a tomada de uma decisão (decisão estratégica), a adopção de uma estratégia, a mobilização de recursos e a implementação de planos operacionais (implantação estratégica) e a verificação da *performance* na concretização das opções estratégicas e o cálculo dos desvios que permitam a introdução de correcções para o melhoramento de toda a acção (controlo estratégico).

Temos consciência de que o termo "projecto" é polissémico. De qualquer modo, em todas as suas acepções ao nível da escola, "alunos e professores enfrentam uma situação, ou um problema" (Cortesão; Leite & Pacheco, 2002: 19). É assim que podemos situar a noção de projecto no contexto da organização escolar: como instrumento de gestão de topo (projecto educativo de escola e projecto curricular de escola); como instrumento de gestão do currículo ao nível da turma (projecto curricular de turma); como metodologia ou pedagogia do projecto, por exemplo ao nível da Área de Projecto.

Um projecto pode ser uma representação relativa ao estado final da situação que se pretende transformar, isto é, uma imagem antecipadora do resultado a obter. Neste caso, Barbier (1996: 55) denomina-o de "*projecto de estado*", já que a antecipação se relaciona com o estado da realidade transformada após uma acção de transformação. Aqui, o termo projecto é utilizado como sinónimo de objectivo final. Por outro lado, se as representações se relacionam com o processo que permite chegar a esse estado final, trata-se de um "*projecto de acção*". Para Barbier (1996: 71), este projecto de acção, é um

enunciado relativo a uma representação antecipadora e finalizante da estrutura ordenada de operações susceptíveis de conduzírem ao estado final da realidade-objeto do processo de transformação que constitui uma acção singular.

Quando se pensa numa *démarche* de projecto, está afastada a hipótese de uma acção de carácter repetitivo e contínuo. Projecto é sempre uma actividade pautada pela "descontinuidade [e pelo seu] carácter excepcional" (Brand, 1992: 15) ou, por outras palavras, corresponde a "acções novas socialmente inéditas" (Barbier, 1996: 94) e complexas. O conceito de projecto tem a ver com actividades que "não se coadunam com a uniformização [sendo antes] um estudo, em profundidade, um plano de acção sobre uma situação, sobre um problema ou um tema" (Cortês; Leite & Pacheco, 2002: 20-21).

Com este referente teórico, podemos abdicar de nos preocupar nas *démarches* de projecto com a actividade contínua e regular característica do desenvolvimento curricular tradicional das disciplinas. Isto não significa o desprestígio ou o desinteresse relativamente a essas actividades. São importantes e essenciais no *crescimento* cognitivo, afectivo e psicomotor dos alunos. No entanto, podemos explicitar unicamente a actividade de verdadeiro projecto, isto é, as intenções que incluem alguma dose de inovação relativamente às práticas comuns.

A perspectiva de currículo como projecto não se enquadra numa ideia de escola onde se ensina a todos da mesma forma. A lógica de projecto ao nível do currículo preocupa-se com a necessidade de consideração da diversidade, da flexibilidade, da participação de todos os actores na construção do currículo, conferindo à organização escolar uma identidade própria. Esta escola, que confere um papel importante ao aluno na definição das aprendizagens essenciais, situa-se numa perspectiva de "educação problematizadora" e libertadora. Trata-se de uma concepção que "rompe com os esquemas verticais" pois realiza-se "na comunhão, na solidariedade e não na relação opressores-oprimidos (...) tem no diálogo a indispensável relação ao acto cognoscente desvelador da realidade e serve à libertação e não à dominação" (Freire, 1975).

O projecto curricular de turma decorre do projecto curricular de escola e

Parte de actividades pedagógicas assentes em estratégias democráticas de participação, onde efectivamente os/as alunos(as) tomam decisões e sugerem

actividades na sala e na escola que ajudam a fazer a ponte entre o saber e a experiência (...). Nesta escola [curricularmente inteligente], os saberes escolares e as experiências do quotidiano são 'trabalhados' de forma integrada, globalizadora e globalizante (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 35-36).

Esta participação na construção local do currículo, como referem os autores precedentes, deve incluir outros actores no processo educativo. Aqui, referimo-nos também à participação dos pais, prevista no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, como princípio genérico, no art. 4.º, e com direito a representação nos conselhos de turma, no art. 36.º.

Naturalmente reconhecemos limites à participação de pais e alunos na construção e desenvolvimento do currículo. A este propósito, é conveniente recordar aqui o modelo de responsabilização profissional referido por Deborah Will, citado por Almerindo Afonso (1998: 68-69):

[...] só os professores têm a necessária especialização para tomar decisões pedagógicas face à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Neste modelo, a educação é percebida como um bem público e espera-se que os professores, enquanto profissionais, desenvolvam processos pedagógicos que conduzam a uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nesta perspectiva, a participação de pais e alunos será sempre restrita, confinando-se, entre outros eventuais aspectos, à selecção de algumas temáticas, problemas e actividades a desenvolver/resolver.

Finalmente, é de grande utilidade para esta análise de projectos a explicitação dos modelos de organização curricular. Seguindo Carlinda Leite, colaboradores e outros autores de referência (2001: 21-32), podemos optar por métodos centrados nas disciplinas ou pela construção de currículos integrados.

No primeiro caso, as fronteiras das disciplinas são bem definidas, embora se possa recorrer à relação entre elas. Se a relação é multidisciplinar, o grau de relação é baixo. Se, pelo contrário, a relação é transdisciplinar, a integração é total. No entanto, nesta nossa análise, vamos tomar como *currículo centrado nas disciplinas* a primeira aceção — definição clara das fronteiras das disciplinas e relação ténue entre elas.

Nos modelos integrados, verifica-se um esbatimento das fronteiras das disciplinas e o currículo é construído a partir de temas e/ou centros de interesse dos alunos. Esta concepção de currículo pressupõe o trabalho colaborativo entre todos os actores educativos. Os saberes disciplinares são

instrumentais para conhecer o tema ou para resolver (ou tentar resolver) o problema. Neste modelo, continua a existir a possibilidade de partir das disciplinas e desenvolver momentos de integração entre elas (parcialmente ou com todas). No nosso sistema educativo, a existência da Área de Projecto pode ser um factor facilitador na integração das diferentes disciplinas a partir dos temas/problemas inventariados nesta área curricular não disciplinar.

## 2. A auto-avaliação das escolas

A Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação do ensino não superior, tendo em vista, nomeadamente, a promoção de "uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos" (artigo 3º, alínea h). O mesmo diploma estrutura o processo de avaliação na auto-avaliação, a realizar em cada escola, e na avaliação externa. A auto-avaliação ou avaliação interna tem carácter obrigatório (artigo 6º) e "deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados" (artigo 7º). Neste quadro legal, ressalta a necessidade de não se "descurar as competências dos avaliadores" (Silva, 1999: 103), de modo a tornar credível a avaliação.

Por outro lado, estamos conscientes, à semelhança de Joaquim Machado, de que a avaliação

{...} envolve objectivos ambiguos, lógicas diferenciadas e envolvimentos diversos que constituem um desafio para os agentes educativos, porquanto tanto pode ser uma estratégia de desenvolvimento organizacional como tomar-se num ritual simbólico de legitimação quer da escola enquanto instituição quer de práticas arraigadas e de poderes instalados (1999: 7).

De facto, e considerando as abordagens de análise organizacional segundo os modelos político e da ambiguidade, a auto-avaliação das escolas tende a confrontar-se com jogos de poder, diferentes racionalidades, negociação e compromissos, cumplicidades, questões simbólicas, etc., que é necessário compreender. Talvez por este motivo e por se tratar de um processo muito moroso, M. André Claude Lafond (1998) chame a atenção para a dificuldade do processo de auto-avaliação das escolas. Advoga a necessidade da colegialidade do processo, o envolvimento do maior número possível de actores, a opção por não se pretender avaliar tudo de uma só vez,

a diversificação dos métodos de recolha de dados, a entrega do trabalho a várias comissões e a colaboração de entidades exteriores à escola, por exemplo, através do recurso ao "amigo externo" pela via da formação.

A avaliação institucional articula-se, de algum modo, com a fase de "controlo estratégico" explicitado na secção precedente. Possui uma função reguladora mediante a qual é possível adoptar medidas para aperfeiçoar o funcionamento do sistema, atacando os problemas detectados e perseguindo o êxito organizacional. O controlo estratégico possibilita a confrontação entre o plano da planificação e o plano da execução, no sentido de se apurar a discrepância entre o realizado e o desejado.

A avaliação de projectos faz parte integrante do próprio ciclo da *démarche* de projecto. Com efeito, os projectos concebem-se, gerem-se e avaliam-se, em cinco etapas possíveis — diagnóstico, prognóstico, planeamento, implantação e avaliação. Esta última etapa toma, normalmente, a forma de um relatório e acciona mecanismos de reformulação (Silva, 1999: 105). A avaliação de projectos constitui uma das faces da auto-avaliação das escolas.

Refira-se ainda que, para avaliar, será necessário construir um referencial de avaliação, com a definição dos referentes e dos critérios transparentes de avaliação (Figari, 1996: 131-135) e, então, produzir os instrumentos, após a explicitação dos indicadores e dos itens de avaliação. Só assim se poderá pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido com um referente.

Finalmente, atente-se que uma *démarche* particular de auto-avaliação da escola, à semelhança daquela que aqui encetamos, não será mais do que uma avaliação investigativa, com a particularidade de se tratar de uma investigação em que os avaliadores são internos à própria instituição investigada e, como tal, detentores das potencialidades, condicionalismos e limites que tal situação determina.

## 3. O dispositivo metodológico e as técnicas de análise

No que concerne às questões metodológicas que nortearam esta investigação, tivemos em linha de conta os pressupostos teóricos inerentes à epistemologia das ciências sociais e à metodologia de investigação em educação, procurando não abdicar de atribuir à teoria a sua função de comando (Almeida & Pinto, 1995: 88).

Por outro lado, temos consciência de que na investigação é crucial a competência do(s) investigador(es). Assim sendo, procuramos construir um racional teórico coerente, com o recurso a um conjunto de critérios de avaliação consistente e negociado. Partindo do pressuposto de que "a ciência é uma representação, intelectualmente construída, da realidade" (Silva & Pinto, 1986: 119), consideramos a necessidade de uma vigilância crítica permanente.

Partilhamos a noção de que o investigador não é um profissional qualquer. Como principal recurso da investigação, este deve basear-se em teorias e resultados de anteriores pesquisas, que actuam como um pano-de-fundo e fornecem orientações para dirigir o estudo, pois "os dados nunca falam por si próprios" (Bogdan & Biklen, 1994: 298).

### 3.1. O planeamento da investigação e as técnicas de análise

Os procedimentos utilizados para a avaliação dos PCT's basearam-se na análise de conteúdo. Seguindo Bardin (1977: 31), a análise de conteúdo será:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

O suporte e código linguístico desta nossa análise é o escrito, sendo constituído, como já foi referido pela totalidade dos PCT's construídos pelos conselhos de turma no ano lectivo 2003/04 e das actas relativas às reuniões de conselhos de turma e "equipas educativas"<sup>1</sup>.

No que se refere ao planeamento da investigação, este consistiu, numa primeira fase<sup>2</sup>, na definição, pelos autores deste texto, de um dispositivo de avaliação a adoptar. Esse dispositivo considerou os critérios de avaliação, os indicadores, os itens, os índices e os valores. O quadro 1 explicita esse dispositivo.

Numa segunda fase<sup>3</sup>, o dispositivo construído foi apresentado, analisado e aprovado em Conselho de Directores de Turma e, posteriormente, em Conselho Pedagógico.

Numa terceira fase<sup>4</sup>, os autores procederam à análise dos 32 PCT's construídos pelos correspondentes conselhos de turma e registaram os resultados, bem como um primeiro esboço de interpretação.

Quadro 1 - Dispositivo de avaliação dos PCT's

CRITÉRIOS	INDICADORES/ITENS	CATEGORIAS/ÍNDICES/ VALORES	
COERÊNCIA INTERNA	ESTRUTURA DOS PCT'S	<p>Lema/Tema integrador</p> <p>Introdução/fundamentação</p> <p>Caracterização da turma (global e casos especiais)</p> <p>Prioridades de actuação</p> <p>Estratégia educativa global – conceito de educação/ensino, valores e princípios, critérios de actuação, ...</p> <p>Estratégias e actividades concretas (operacionalização transversal, Estudo Acompanhado, Área de Projecto, Formação Cívica, Oferta da Escola)</p> <p>Avaliação do PCT</p> <p>Anexos</p>	Frequências (absoluta e relativa)
	ARTICULAÇÃO ENTRE COMPONENTES	Diagnóstico/prognóstico do PCT	Imperceptível/ Reduzida/ Média/ Elevada
COERÊNCIA EXTERNA	MODELO DE ABORDAGEM CURRICULAR/ CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO SUBJACENTE	Prioridades/estratégias e actividades do PCT	Frequências (absoluta e relativa)
		Referências explícitas na fundamentação do projecto, ...	<p>1 - Integrado a partir de um tema ou lema</p> <p>2 - Integrado por temas, problemas ou questões em torno da Área de Projecto ou outras</p> <p>3 - Mistura de 1 e 2</p> <p>4 - Centrado nas disciplinas</p>
	COERÊNCIA PCT/CURRÍCULO NACIONAL	Planos de acção definidos	Frequências (absoluta e relativa)
Valorização da Língua Portuguesa – Referências explícitas-prioridades e/ou actividades		Imperceptível/ Reduzida/ Média/ Elevada	
COERÊNCIA PCT/PROJETO EDUCATIVO	Domínio das TIC's – Referências explícitas-prioridades e/ou actividades	Frequências (absoluta e relativa)	
	Interação Escola/Comunidade – actividades concretas de interação	Imperceptível/ Reduzida/ Média/ Elevada	
	Valorização de uma Educação Vocacional (Competências sociais; Conhecimento de si mesmo/Educação Sexual, Educação para a Cidadania)	Frequências (absoluta e relativa)	
	Cidadania activa (saber-participar e intervir)		
	Plano Anual de Actividades - "Braga - cidade enfiada milenar"		

Quadro 1 - Dispositivo de avaliação dos PCT's (continuação)

CRITÉRIOS	INDICADORES/ITENS	CATEGÓRIAS/ÍNDICES/ VALORES
ADEQUAÇÃO DAS DECISÕES AO CONTEXTO SINGULAR DA TURMA/ EXPLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS QUE TRADUZEM A ESPECIFICIDADE DA TURMA	Adequação das prioridades ao tipo de alunos da turma Adequação das Nove Áreas Curriculares às necessidades da turma Plano de actividades disciplinares, inter e transdisciplinares Relevância das actividades em geral para os alunos da turma	Imperceptível/Baixa/Média/ Elevada  Frequências (absoluta e relativa)
PARTICIPAÇÃO NA CONCEPÇÃO DO PCT	Tipo de participação dos professores, dos alunos e dos pais visível no documento (PCT), nas actas de Conselho de Turma e de "Equipa Educativa".	Não participação/Passiva/ Reservada/Activa  Frequências (absoluta e relativa)

Numa quarta fase<sup>5</sup>, os resultados foram apresentados e discutidos em Conselho de Directores de Turma. Esta sessão contribuiu para uma interpretação dos resultados mais participada e teve o mérito de relançar o debate sobre os modos de construção do currículo pelos conselhos de turma.

Finalmente, o relatório final de avaliação foi apresentado em Conselho Pedagógico, onde se relevaram a pertinência e a utilidade da *démarche* de avaliação encetada.

Após a divulgação do planeamento desta investigação, vejamos como se procedeu à avaliação desde os critérios até ao apuramento dos resultados. Para tal, tomemos como exemplo o critério da participação na concepção dos PCT's. Focalizemos a nossa atenção na participação dos pais e encarregados de educação.

Procedeu-se à análise de conteúdo do documento Projecto Curricular de Turma, das actas de conselho de turma do 1º período (duas actas) e das actas da "equipa educativa". Todos estes documentos foram objecto de tratamento através de uma análise de conteúdo pouco formalizada, que procurou agrupar significações, a qual se tornou crucial para a descrição e compreensão da realidade. Procedemos, assim, a uma análise do conteúdo, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção

destas mensagens (Bardin, 1977: 38). Para tal, registámos os dados da mensagem obtidos com a ajuda de categorias que tinham sido definidas *a priori* mas que foram enriquecidas *a posteriori*.

Neste trabalho de análise, e seguindo Laurence Bardin (1977: 104-109) e Jorge Vala (1986), as categorias foram do tipo semântico em que o tema foi a *unidade de registo* (unidade de conteúdo mínima) mais relevante. A *unidade de contexto* (segmento de conteúdo mínimo que dá sentido) foi normalmente o parágrafo. A *regra ou unidade de enumeração* foi, como vamos ver a seguir, a *presença* (ou ausência), a *frequência* e a *frequência ponderada*.

Tratou-se de uma *análise categorial* que, tomando a totalidade do texto, o fez passar por um crivo de classificação, segundo a frequência de presença (ou ausência) de *itens* de sentido. É o "método das *categorias*", espécie de gavetas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (Bardin: 1977: 36-37).

As categorias definidas para este critério da participação — "não-participação", "passiva", "reservada" e "activa" — resultam da utilização de uma tipologia conceptualizada por Licínio Lima (1998: 186-187), no que se refere ao envolvimento dos actores. Assim, a leitura e análise dos documentos permitiu incluir cada projecto numa das categorias de participação indicadas. Exemplificando para o critério da "participação dos pais/encarregados de educação", como regras de enumeração foi, numa primeira fase, utilizada a presença/ausência. Assim, as omissões relativamente à participação dos pais na construção do PCT levou-nos a incluir esse projecto na categoria "não-participação". A presença de parágrafos com referência a essa participação obrigou-nos a efectuar uma contagem da frequência e ponderação da participação, de acordo com a importância e instância onde ocorre. De facto, a análise dos diferentes projectos permitiu observar uma participação segundo um *continuum*, desde a simples presença de um representante dos encarregados de educação no conselho de turma de aprovação do PCT até à formulação pelos pais de propostas concretas no que se refere às prioridades e actividades a contemplar no projecto<sup>6</sup>.

A leitura dos documentos referentes a todos os projectos permitiu estabelecer as frequências absolutas e relativas para cada uma das categorias, em função deste critério ("participação dos pais").

Procedimento similar foi concretizado com todos os outros critérios. No caso das categorias "imperceptível", "reduzida", "média" e "elevada", as regras de enumeração são, de certa forma, semelhantes às da participação. Por exemplo, na análise do cumprimento do lema do Projecto Educativo, "promover/aumentar a interacção escola/comunidade", foram contadas as actividades do PCT com envolvimento da comunidade. Assim, foi ponderada também a importância das actividades a este nível, num *continuum* que vai, desde a realização de uma simples visita de estudo pelos alunos, até à realização de uma actividade mais abrangente, com o estabelecimento de parcerias entre a turma/escola e a comunidade, de que é exemplo a realização da "Feira Medieval", integrada no projecto Euro 2004, que envolveu alunos, pais e instituições da comunidade.

#### 4. Apresentação e discussão dos resultados de avaliação dos PCT's

Vejamos, então, os resultados a que chegámos nesta avaliação e a interpretação que lhes foi dada após a auscultação dos directores de turma.

##### 4.1. Coerência interna dos PCT's

###### 4.1.1. Estrutura dos PCT's

Da análise dos 32 PCT's de 2º e 3º Ciclos, depreende-se que todos os Conselhos de Turma focaram, apesar de optarem por metodologias várias, duas grandes componentes: caracterização da turma e estratégia educativa global.

Os parâmetros desenvolvidos têm frequências divergentes. Assim, a totalidade dos parâmetros tem as seguintes frequências (quadro 2):

Quadro 2 - Estrutura dos PCT's (resultados)

CATEGÓRIAS (componentes presentes)	Frequência	
	absoluta	relativa (%)
Lema/Tema integrador	18	56
Introdução/Justificação do projecto/Proânúncio	18	56
Caracterização geral da turma	32	100
Caracterização de casos (alunos) específicos	31	97
Estratégia educativa global/critérios gerais de actuação	30	94
Prioridades de intervenção na turma	32	100
Operacionalização transversal/Plano Inter e Interdisciplinar	30	94
Plano da Formação Cívica	28	88
Plano do Estudo Acompanhado	27	84
Plano da Área do Projecto/Área Escola	27	84
Plano da "Oferta da Escola" (Expressão Verbal/Horta Escolar)	11	61
Avaliação do projecto	28	81
Anexos	30	94

Globalmente, o trabalho de concepção realizado pelos conselhos de turma pode ser considerado como muito positivo, denotando-se um relevante esforço de construção de PCT's adequados à realidade das turmas.

No tocante à caracterização da turma em cada PCT, constata-se que algumas categorias foram consideradas irrelevantes por vários conselhos de turma, a saber, lista e fotografias dos alunos, composição do conselho de turma, horário da turma, planta da sala, participação dos Encarregados de Educação e referência ao delegado e subdelegado de turma.

Apesar de, no 9º ano, os conselhos de turma não estarem legalmente obrigados a construir PCT's, nas quatro turmas cujos Planos Curriculares foram analisados, verifica-se que não são apresentados os Planos da Formação Cívica nem da Área Escola, não se vislumbrando grande parte da actividade concreta dos alunos, no que respeita a estas áreas curriculares não disciplinares, para o ano lectivo.

###### 4.1.2. Articulação entre componentes

O quadro 3 revela que a articulação foi globalmente conseguida pelos conselhos de turma. Na única turma onde foi considerada uma articulação "reduzida", as estratégias e actividades previstas não têm correspondência com as prioridades definidas para a turma.



Quadro 3 - Articulação entre componentes dos PCT's (resultados)

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta		1	13	18
Frequência relativa (%)		3	41	56

#### 4.2. Modelo de abordagem curricular/concepção de currículo subjacente

O quadro 4 apresenta-nos os resultados no que se refere a este critério. A "integração a partir de um tema ou lema" baseia-se na definição de um tema ou lema para o projecto da turma que constitui o *motor* da operacionalização transversal das disciplinas. Normalmente, estes lemas radicam em competências transversais do currículo. A integração curricular mista é simultaneamente construída pelo processo atrás descrito e pela interação das disciplinas a partir da Área de Projecto.

Quadro 4 - Modelo de abordagem curricular (resultados)

	CATEGORIAS			
	1 Integrado a partir de um tema ou lema	2 Integrado por temas/ problemas/ questões em torno da AP	3 Misto de 1 e 2	4 Centrado nas disciplinas
Frequência absoluta	13	7	4	8
Frequência relativa (%)	41	22	13	25

A lógica disciplinar ainda parece estar muito enraizada no currículo construído pelos conselhos de turma. No 5º ano, verifica-se uma grande diversidade de projectos quanto ao modelo curricular privilegiado. No 8º ano, a integração curricular é feita através da definição de temas, sobretudo relacionados com as questões da cidadania. Verifica-se uma certa uniformidade de projectos e uma continuidade relativamente aos projectos do ano anterior. Nos 7º e 8º anos de escolaridade, nota-se uma certa "lógica de ano", privilegiando-se questões problemáticas como a comunicação e o conhecimento. No 9º ano, nota-se uma grande uniformidade que poderá ser resultado da existência de uma "equipa educativa" comum a todas as turmas.

Quanto à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, a maioria dos PCT's são pouco claros, sendo que no 2º Ciclo muitos projectos apresentam planos curriculares por disciplina, não sendo perceptíveis as relações interdisciplinares entre elas e entre estas e o projecto.

Parece também existir uma certa "lógica de ano", dado que lemas, temas orientadores, prioridades curriculares, actuações docentes/discentes, entre outros parâmetros, apesar de menos notoriamente, estão praticamente uniformizados por anos de escolaridade, com ligeiros desvios de algumas turmas. No entanto, essa "lógica de ano" é ainda mais expressiva no 3º Ciclo.

#### 4.3. Coerência externa dos PCT's

##### 4.3.1. Coerência PCT/currículo nacional

##### 4.3.1.1. Valorização da Língua Portuguesa

O quadro 5 apresenta a articulação entre o que está preconizado no currículo de âmbito nacional, o Projecto Curricular de Agrupamento e os PCT's, no tocante ao papel da aprendizagem da Língua Portuguesa, como dimensão fundamental da educação integral.

Quadro 5 - Valorização da Língua Portuguesa

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta	1	1	8	22
Frequência relativa (%)	3	3	25	69

Verifica-se uma grande preocupação com as questões da comunicação verbal oral e escrita, na grande maioria dos projectos e não apenas nos 5º e 7º anos de escolaridade, anos iniciais de ciclo para os quais a Escola oferece uma área curricular de *Expressão Verbal* de meio bloco (45 minutos). Com efeito, parece ter tido relevância primordial para o sucedido o facto de a oferta da escola consistir nessa área de Expressão Verbal. No entanto, sente-se que os diagnósticos efectuados desde o início do ano lectivo (vejam-se actas supra-referidas e PCT's do ano lectivo transacto) apontam para a grande necessidade de investimento nesta área, ao que, positivamente, os PCT's actuais tentam dar resposta.

#### 4.3.1.2. Domínio das TIC's

O quadro 6 apresenta a relevância concedida ao domínio das tecnologias da informação e comunicação na concepção dos projectos.

Quadro 6 - As TIC's nos PCT's

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta	5	3	3	21
Frequência relativa (%)	16	9	9	66

Em algumas turmas, apesar de não se incluir a preocupação da exploração das TIC's nos PCT's respectivos, a leitura das actas dos conselhos de turma e "equipas educativas" permitiu enquadrar esses projectos nas categorias "média" ou "elevada". No entanto, num número considerável de projectos, as abordagens com utilização das TIC's não são visíveis, mesmo quando se procede à análise de conteúdo das actas. Tal facto é mais notório no 8º ano, dado que se esperava referência explícita a esta componente, pois a Área de Projecto lhe deve consagrar meio bloco semanal.

#### 4.3.2. Coerência PCT/Projecto Educativo da Escola

##### 4.3.2.1. Lema do PEE — Interação Escola/Comunidade

O quadro seguinte evidencia a intersecção entre o tema do Projecto Educativo da Escola e os projectos.

Quadro 7 - PEE - Interação Escola/Comunidade

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta	7	2	11	12
Frequência relativa (%)	22	6	34	38

As actividades de interação da escola com a comunidade nos dois sentidos é visível em muitos projectos, mas esta está de igual modo total ou parcialmente ausente em muitos outros.

#### 4.3.2.2. Educação Vocacional (Projecto de Desenvolvimento de Competências Sociais/Educação para a Saúde/Educação para a Carreira)

O quadro 8 pretende mostrar a preocupação subjacente na concepção de cada projecto no tocante à educação de natureza vocacional.

Quadro 8 - Educação Vocacional (Projecto de Desenvolvimento de Competências Sociais/Educação para a Saúde/Educação para a Carreira)

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta			3	29
Frequência relativa (%)			9	91

As estratégias e actividades relacionadas com o desenvolvimento das competências sociais e do desenvolvimento vocacional e da carreira (Taveira, 1997) são nitidamente valorizadas pelos diferentes conselhos de turma. Essas estratégias são predominantemente de natureza *activa* e concretizam-se na Formação Cívica. No entanto, também são visíveis estratégias de natureza *infusiva*, concretizadas na Área de Projecto (8º ano) e Área Escola (9º ano) e, por consequência, de forma transversal, nas disciplinas.

##### 4.3.2.3. Cidadania Activa (Saber Participar/Intervir)

Tendo em conta as orientações do Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 2/2000 — Parecer sobre a Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico, de que se "mantém válida e actual a caracterização de que o papel nuclear da educação cabe ao desenvolvimento de atitudes e à consciencialização de valores", mas também a um dos objectivos do Projecto Educativo do Agrupamento, pareceu-nos fundamental aferir a frequência da referência à área da cidadania e dos valores, o que é visível no quadro 9.

Quadro 9 - Cidadania Activa (Saber Participar/Intervir)

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta	4		13	15
Frequência relativa (%)	13		41	47

Esta intenção de desenvolver nos alunos os hábitos de participação cívica surge principalmente nas actividades da Formação Cívica, para além de constituir o lema/tema integrador de alguns PCT's.

#### 4.3.2.4. Lema do Plano Anual de Actividades — Braga — cidade anfitriã bimilenar

No sentido de congregar esforços e de conferir alguma identidade de escola aos projectos elaborados anualmente, aprovou-se em conselho de directores de turma e, posteriormente, em conselho pedagógico, um lema global, o qual, não sendo vinculativo, poderia ser orientador do tema/lema parcial de cada projecto de turma. Assim, pretende o quadro 10 ser o reflexo da inclusão deste mesmo tema no espírito dos projectos.

Quadro 10 - Lema do Plano Anual de Actividades

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta	14	2	5	10
Frequência relativa (%)	44	6	19	31

Esperar-se-ia uma maior intencionalidade na articulação dos PCT's com o lema aprovado no conselho de directores de turma e incluído no Plano Anual de Actividades. Esta articulação é mais notória no 5º ano, através da participação das turmas numa *Feira Medieval*, organizada no âmbito do Euro 2004. No entanto, apesar da parca referência nos documentos, é sabido que várias turmas têm desenvolvido actividades neste âmbito, nomeadamente o 8º ano, com um projecto de parceria com a Universidade do Minho e através da elaboração de um CD-rom a integrar no site de um projecto de investigação daquela instituição de ensino superior.

#### 4.4. Adequação das Decisões ao Contexto Singular da Turma

Sem esquecer nunca a necessidade de acompanhar de perto o estipulado por um currículo de âmbito nacional, o espírito destes projectos prende-se precisamente com a obrigatoriedade de os adequar cada vez mais às características particulares de cada turma, devendo-se, inclusive, ter em conta a unidade singular que é cada aluno por si só. Assim, reveste-se de particular importância verificar o grau de preocupação de cada conselho de turma no tocante a este facto, o que se poderá verificar no quadro 11.

Quadro 11 - Adequação das Decisões ao Contexto Singular da Turma

	CATEGORIAS			
	Imperceptível	Reduzida	Média	Elevada
Frequência absoluta		1	10	21
Frequência relativa (%)		3	31	66

Globalmente, verifica-se uma explicitação de estratégias que traduzem a especificidade das turmas, nomeadamente, no que se refere a alunos com necessidades educativas especiais ou com currículos adaptados/alternativos.

#### 4.5. Participação na Concepção dos PCT's

##### 4.5.1. Participação dos Docentes

Tendo em conta que a escola preconizou a existência de uma equipa educativa por turma, ou seja, uma equipa restrita constituída apenas por três professores responsáveis pelo trabalho inicial de concepção dos projectos e, posteriormente, pelo acompanhamento da sua operacionalização (ver notas), tal facto não invalida que todos os professores continuem obrigados às suas responsabilidades como membros integrantes de um conselho de turma. O quadro 12 mostra o grau de participação dos docentes na concepção dos PCT's.

Quadro 12 - Participação dos Docentes

	CATEGORIAS			
	Não participação	Passiva	Reservada	Activa
Frequência absoluta			32	
Frequência relativa (%)			100	

Os PCT's parecem traduzir um maior envolvimento dos directores de turma e dos elementos das "equipas educativas", resultado da solução encontrada na escola em termos organizacionais. No entanto, todas as turmas apresentam nos seus projectos, critérios, estratégias e actividades, que são o resultado da participação de todos os docentes das turmas.

#### 4.5.2. Participação dos Discentes

Se todos os agentes envolvidos no processo educativo devem estar directamente implicados na concepção do PCT, os alunos deverão, necessariamente, ser parte integrante da equipa que o concebe e que o implementa. Não é desejável que sejam apenas os delegado e subdelegado de turma a fazerem-no, apesar de serem estes os seus representantes, pois todos devem ser ouvidos nos momentos de tomada de decisão.

O quadro 13 pretende evidenciar essa participação dos alunos.

Quadro 13 - Participação dos Discentes

	CATEGORIAS			
	Não participação	Passiva	Reservada	Activa
Frequência absoluta	21	1	10	
Frequência relativa (%)	66	3	31	

É muito incipiente a participação dos alunos na concepção dos projectos, situando-se o seu envolvimento na definição de regras de comportamento da turma, na selecção dos temas para a Área de Projecto e ainda na implementação das actividades previstas.

Na maior parte das turmas, nem esta participação é explicitada, pois nada é registado no PCT quanto ao processo de concepção do projecto.

#### 4.5.3. Participação dos Pais/Encarregados de Educação

O pressuposto referido no ponto anterior de que todos os agentes educativos devem ter papel activo na concepção do projecto aplica-se relativamente aos pais e aos encarregados de educação em geral. É este envolvimento que queremos mostrar com o quadro 14.

Quadro 14 - Participação dos Pais/Encarregados de Educação

	CATEGORIAS			
	Não participação	Passiva	Reservada	Activa
Frequência absoluta	19	2	10	1
Frequência relativa (%)	59	6	31	3

Também aqui é muito incipiente a participação. As excepções prendem-se com a auscultação dos pais nas reuniões de pais e encarregados de educação com o director de turma e com a participação do representante dos pais nos conselhos de turma.

## 5. Conclusões e sugestões/recomendações para o trabalho futuro

Mediante a análise atenta dos 32 projectos e de acordo com o dispositivo de avaliação por nós elaborado, parece-nos que não ficaria completo este trabalho sem aqui procedermos a algumas considerações e sugestões para uma maior adequação de projectos futuros de qualquer escola ao currículo nacional, ao seu projecto educativo e ao contexto singular de cada turma e, conseqüentemente, para proporcionar uma maior exequibilidade dos mesmos, tendo em conta a sua operacionalização.

Pensamos ter ficado bem definido o dispositivo metodológico que contempla a explicitação do planeamento da investigação, os critérios de avaliação dos projectos, bem como as técnicas de análise por nós utilizadas.

Tivemos algumas dificuldades em aceder ao processo de construção dos projectos. Para contornar esta dificuldade socorremo-nos das actas dos conselhos de turma e "equipas educativas". Assim, para que mais facilmente se depreenda a lógica das opções tomadas em cada projecto, será de todo

útil que fiquem bem explicitadas todas as etapas do processo conducentes ao produto final.

Não se trata de construir projectos para avaliador interno ver ou inspector ver. Pensamos ser uma boa prática que, em qualquer documento produzido numa escola, por professores, alunos ou outros actores, se explicita claramente o processo que tomou possível a elaboração desse documento. Aliás, como refere Carlinda Leite (2002: 48):

Os projectos têm de traduzir intenções educativas de toda a comunidade, e os planos que os organizam têm de enunciar as opções curriculares que se seguem e os motivos que as justificam, bem como apontar os meios de os concretizar (Itálico nosso).

A nossa análise desvelou um certo défice ao nível da participação. Ora, a participação está definida como um princípio fundamental na administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, art. 4º). A construção e desenvolvimento curricular não será inteiramente um processo participado se continuarem a ser os professores os grandes e até os únicos detentores do poder decisório e executivo. No sentido de atenuar as desigualdades e as exclusões sociais, cada vez mais se sente a urgência de permitir a vivência de uma verdadeira cultura democrática na escola, onde o processo de tomada de decisão se afasta de uma certa "encenação participativa" (Lima, 1998: 104). Tal quadro só se tornará uma realidade com a abertura aos pais e alunos do processo de concepção e implementação do projecto.

A este propósito, refira-se que Norberto Bobbio (1988: 69-76) faz a apologia de uma fórmula sintética que conjugue as duas formas de democracia (directa e representativa) e a deslocação da dimensão democrática do Estado para a sociedade civil. Com efeito, a democracia ao nível organizacional é também uma exigência cada vez mais actual, pois:

Damo-nos conta de que uma coisa é a democratização do Estado, que se verificou o mais das vezes com a instituição dos parlamentos, e outra coisa é a democratização da sociedade, podendo perfeitamente verificar-se a existência de um Estado democrático numa sociedade cujas instituições, na sua maioria, da família à escola, das empresas à gestão dos serviços, não são governadas democraticamente (*id.*, *ibid.*: 73).

Ao nível da escola, ela será democrática como resultado de tentativas de os educadores (e não só) colocarem em prática os consensos e as oportunidades. Por um lado, através da "criação de estruturas e processos democráticos" que orientarão a vida escolar. Por outro lado, na "construção de um currículo que faculte as experiências democráticas aos jovens" (Apple & Beane, 2000: 31). Nesta perspectiva, uma escola democrática será aquela que se pauta por uma participação ampla de todos os seus intervenientes — docentes e não docentes, alunos, pais e outros membros da comunidade educativa — mesmo que para tal desiderato se criem conflitos e controvérsias. Como nos refere Licínio Lima:

A construção da escola democrática constitui, assim, um projecto que não é sequer possível sem a participação activa de professores e alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção (2000: 42).

Como verificamos pelos resultados da nossa análise, uma percentagem considerável de turmas continua a desenvolver o currículo segundo uma concepção tradicional, dando centralidade às disciplinas, não promovendo a sua articulação. Em alguns casos as áreas curriculares não disciplinares são *disciplinizadas*, onde se inclui a própria Área de Projecto. Ainda subsistem realidades em que a compartimentação dos saberes é um lugar-comum. Com efeito, as próprias áreas curriculares não disciplinares aparecem planificadas como sendo *mais uma disciplina*, quando o que se pretende é considerá-las como o *motor* para uma operacionalização tendencialmente transversal.

Se o desenvolvimento curricular integrado é possível e desejável no caso do 1º ciclo, dada a situação de monodocência, nos restantes ciclos do ensino básico essa realidade ainda será um tanto utópica. Com efeito, o trabalho colaborativo ainda é um *slogan* pouco traduzido na prática. Vivemos mais uma realidade de "colegialidade artificial" (Hargreaves, 1998) em que apenas a Área de Projecto<sup>B</sup> poderá constituir-se como uma ilha de utopia capaz de projectar a escola e os seus profissionais para mais altos voos, ou seja, a construção de projectos integrados de desenvolvimento curricular.

Mediante os dados obtidos, em alguns casos, não é notória a actividade concreta da turma. As "representações antecipadoras"

configuravam mais um "projecto de estado" do que um "projecto de acção". Neste sentido, as iniciativas de projecto, na nossa perspectiva, devem contemplar explicitamente todas as estratégias e actividades a desenvolver, principalmente, as que encerrem uma certa carga de inovação e diferenciação característica de cada turma, ou seja, um esforço de adequação do currículo ao contexto singular da turma. De outra forma, dificilmente se poderão considerar projectos de turma, pois não é perceptível essa adequação e os indicadores da identidade da turma são débeis.

A avaliação dos projectos permitiu inferir que, em alguns casos, a articulação entre os PCT's e os normativos que consubstanciam o currículo nacional, bem como com os documentos de administração e gestão da escola (Projectos Educativo e Curricular de Escola, Plano Anual de Actividades) é relativamente incipiente. Esta conclusão parece demonstrar um certo desconhecimento e/ou desinteresse de muitos actores pelos documentos de administração e gestão produzidos na escola. Aliás, o relatório de avaliação da aplicação do Regime de Autonomia e Administração das Escolas, liderado por João Barroso, refere:

[...] a iniciativa política contida nas mudanças veiculadas pelo novo "Regime de Autonomia e Administração das Escolas" não parece ter produzido um efeito mobilizador significativo entre os actores com intervenção no contexto escolar, numa lógica de transformação da escola [...] (Afonso & Viseu, 2001: 76).

Nesta perspectiva, as desarticulações inter e intradocumentos (coerência interna e externa dos PCT's) não nos causam muita estupefacção. Iguamente, um estudo de avaliação dos Projectos Educativos, Regulamentos Internos e Planos de Actividades produzidos pelas escolas no âmbito do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, conclui pela existência de desarticulações similares (Estêvão, Afonso & Castro, 1996: 53). Pensamos que a coerência interna do próprio documento (PCT) e a coerência com outros documentos mais abrangentes é uma necessidade inquestionável e os actores escolares terão necessariamente que prestar maior atenção a este aspecto, para que a sua acção seja mais concertada no sentido da transformação da escola. Este será, certamente, mais um contributo de que o país necessita para um melhor serviço público de educação.

## Notas

- 1 A "Equipa Educativa" corresponde, nesta escola, a uma espécie de *núcleo duro* ou *núcleo que pensa*. É constituída por 3 professores da turma, na qual se inclui o Director de Turma, e é criada para conceber e gerir o PCT. É uma solução organizacional muito discutível pois, como já afirmámos noutra lugar, potencia uma certa "emancipação restrita" e uma "dominação consentida" (Silva, 2003; Silva, 2004).
- 2 Corresponde ao 1º período do ano lectivo 2003/04.
- 3 Corresponde ao mês de Janeiro de 2004.
- 4 Corresponde ao segundo período do ano lectivo de 2003/04.
- 5 Corresponde ao início do terceiro período do ano lectivo de 2003/04.
- 6 Referimo-nos a uma turma do 5º ano em que a principal prioridade do projecto consistiu na "criação de hábitos de leitura". A leitura das actas e do PCT da turma referida permitiu concluir que aquela prioridade foi proposta em reunião do director de turma com os encarregados de educação, no início do ano lectivo. Esta proposta foi aprovada pelo conselho de turma e tinha consequências ao nível das actividades concretas da turma ao longo do ano. A nossa análise ponderada levou à inclusão deste PCT na categoria "activa" em termos de participação.
- 7 "Lógica de ano" na medida em que os PCT's foram construídos por uma única equipa de professores, que asseguram a leccionação do mesmo ano e, como, tal, resultam projectos com muitas intersecções e muito semelhantes entre si.
- 8 De facto, a inclusão de uma Área de Projecto no currículo é a constatação dos responsáveis da Administração Central pelo desenho curricular de que a integração é difícil. Caso contrário, poder-se-ia prescindir desta área.

## Referências

- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Tese de Doutoramento. Braga: UM.
- AFONSO, Natércio & VISEU, Sofia (2001). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo. In J. Barroso (org.), *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Relatório Sectorial 4*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL.
- ALMEIDA, João F. & PINTO, José M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais (5ª edição)*. Lisboa: Editorial Presença.
- APPLE, Michael W. & BEANE, James A. (2000). *Escolas Democráticas* (trad. portuguesa do título original de 1995 — *Democratic Schools*). Porto: Porto Editora.
- BARDIN, Laurence (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARBIER, Jean-Marie (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

- BOBBIO, Norberto (1988). *O Futuro da Democracia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAND, Jaime Perena (1992). *Direcção e Gestão de Projectos*. Lisboa: Edições Lidel.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — Parecer nº 2/00 — *Parecer sobre a Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*.
- CORTESÃO, Luiza; LEITE, Carlinda & PACHECO, José Augusto (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma Inovação Interessante?* Porto: Porto Editora.
- ESTÉVÃO, Carlos V. (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: IIE.
- ESTÉVÃO, Carlos V.; AFONSO, Almerindo J. & CASTRO, Rui V. (1996). Práticas de construção da autonomia da escola: uma análise de Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(1), pp. 23-57.
- FIGARI, Gérard (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill.
- LAFOND, M. André Claude (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a Administração. In *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 9-24.
- LEITE, Carlinda (2002). Construção do Projecto Curricular: a identidade da escola. In *Actas do Encontro (Re)organização e Revisão Curriculares: Sentidos e Trajectos*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 43-48.
- LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia & FERNANDES, Precioso (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, Licínio C. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.15-39.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (1ª edição de 1992). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- MACHADO, Joaquim (1999). Apresentação. In J. Machado (Coord.), *Formação e Avaliação Institucional*. Braga: CFAE Braga/Sul, pp. 5-9.
- SILVA, Eugénio A. A. (1999). Gestão estratégica e Projecto Educativo. In J. Machado & G. Campinho (Coord.), *Escola e Projecto*. Braga: CFAE Braga/Sul, pp. 69-120.
- SILVA, Virgílio R. (2003). *Escola, Autonomia e Formação. Dinâmicas de Poder e Lógicas de Acção numa Escola Secundária de Braga*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho (tese de mestrado policopiada,

também disponível em versão electrónica no RepositórioUM, endereço [www.uminho.pt](http://www.uminho.pt)).

- SILVA, Virgílio R. (2004). Escola, poder e formação: um modelo micropolítico de análise. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), pp. 247-273.
- SILVA, Augusto S. & PINTO, João Madureira (1986). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 9-27.
- TAVEIRA, Maria do Céu (1997). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

#### A PARTICIPATIVE EVALUATION EXPERIENCE OF CLASS CURRICULAR PROJECTS

##### Abstract

This text presents the results of an evaluation experience of class curricular projects, developed in 32 classes by the group of teachers in each class of the Grammar School 2/3 Frei Caetano Brandão, in the school year 2003/04. It's an evaluation study based on a theoretical framework that considers the school and the project problematics, the pedagogical view of projects and the internal evaluation process of schools. In this text, a methodological device is defined which contemplates the planning of the inquiry, the projects evaluation criteria and the analysis techniques used. The results are presented and some conclusions and suggestions/ recommendations for the future work are drawn, in relation to the curriculum construction.

##### Keywords

Project; Curriculum; Evaluation

## UNE DÉMARCHE PARTICIPÉE D'ÉVALUATION DES PROJETS CURRICULAIRES DE CLASSE

### Résumé

Ce texte présente les résultats d'une expérience d'évaluation des projets curriculaires de classe, conçus par les 32 conseils de classe du Collège 2/3 Frei Caetano Brandão, pendant l'année scolaire 2003/04. Il s'agit d'une étude d'évaluation qui part d'un cadre théorique qui considère les problématiques de l'école et du projet, de la pédagogie de projet et de l'évaluation interne d'écoles. Dans ce texte, on définit un dispositif méthodologique qui envisage l'explicitation de la planification de la recherche, les critères d'évaluation des projets et les techniques d'analyse utilisées. On présente, encore, les résultats et on esquisse quelques conclusions et suggestions/recommandations pour le travail futur, en ce qui concerne la construction du curriculum.

### Mots-clé

Project; Curriculum; Évaluation

*Recebido em Julho de 2004*

*Aceite para publicação em Junho de 2005*

## Os professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: discussão de novas abordagens na formação de professores

Ana Maria Morais & Isabel Pestana Neves

Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Portugal

### Resumo

O estudo dá continuidade à investigação desenvolvida pelo Grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula) na área da formação de professores, na qual a teoria do discurso pedagógico de Bernstein tem constituído o principal quadro conceptual e o conceito de orientação específica de codificação tem sido usado para avaliar o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos em programas de formação contínua. O objectivo deste artigo é apresentar o que tem sido feito para apreciar esse desenvolvimento em termos de regras de reconhecimento e de realização (orientação específica de codificação), para contextos de intervenção pedagógica, discutindo o significado dessa relação e as potencialidades e limites dos instrumentos metodológicos construídos. Faz-se uma descrição pormenorizada e fundamentada desses instrumentos, referindo os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a sua concepção e aplicação e dão-se exemplos de forma como se procedeu à análise dos dados. Discute-se também em que medida os resultados da aplicação desses instrumentos dão sugestões para uma melhoria progressiva da linguagem externa de descrição que se tem vindo a desenvolver no contexto da formação de professores.

### Palavras-chave

Desenvolvimento profissional dos professores; Educação científica; Regras de reconhecimento; Regras de realização

### Introdução

A formação de professores é uma componente crucial de qualquer mudança dos sistemas educacionais. A atenção crescente que tem sido dada



ao seu desenvolvimento profissional traduz uma resposta à necessidade de haver professores pedagógica e cientificamente bem preparados, capazes de implementar um processo de ensino-aprendizagem que tenha em conta a diversidade social e cultural que domina o actual espaço escolar. Mesmo ao nível dos primeiros anos de escolaridade, incluindo o jardim-de-infância, tem aumentado a preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores, expressa por critérios mais rígidos para a sua admissão no mercado de trabalho, mas também pela ênfase dada ao desenvolvimento profissional contínuo destes profissionais (Spodek & Saracho, 1998).

Wilson & Berne (1999) consideram que, nos últimos anos, a intenção de se atingir um consenso sobre a aprendizagem destes profissionais, tem aumentado exponencialmente. Em parte, devido à natureza complexa da aprendizagem e dos processos de formação e desenvolvimento profissional dos professores, o que se sabe sobre a aprendizagem destes profissionais é ainda fragmentado e desconexo. Sabe-se muito pouco acerca do que os professores aprendem. Apesar de muitas actividades de formação serem acompanhadas por avaliações (tipicamente focadas no que os professores gostaram), esforços para medir o que os professores aprendem e o que alteram na sua prática lectiva não têm feito parte das avaliações típicas. Que conhecimentos adquirem os professores através dessas actividades? Como é que este conhecimento tem influenciado a sua prática? Estas são questões que estão ainda, em grande parte, por responder.

Alguns investigadores (por exemplo, Driel, Beijaard & Verloop 2001) referem, com base numa análise de investigações recentes, que têm surgido concepções radicalmente diferentes sobre o conhecimento dos professores. Argumentam que o desempenho dos professores deve ser conceptualizado e que uma compreensão conceptual desse desempenho requer uma definição clara dos conceitos relevantes. Pensamos que um dos aspectos fundamentais que deve estar presente em qualquer contexto de formação é uma avaliação fundamentada do desempenho dos professores, de forma a ajudar a promover o seu crescimento profissional. Tal pressupõe o desenvolvimento de instrumentos de análise que permitam explorar, de uma forma precisa e pormenorizada, as razões que poderão estar na base das dificuldades sentidas pelos professores em conceber e concretizar práticas pedagógicas promotoras de uma aprendizagem efectiva por parte de todos os alunos.

O presente estudo está baseado na investigação desenvolvida pelo Grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula) no campo da formação de professores (Rocha, 1995; Rocha & Morais, 2000; Afonso, 2002; Rosa, 2002; Afonso, Morais & Neves, 2002, 2005). A teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1990, 2000) forneceu a principal estrutura conceptual, tendo o conceito de orientação específica de codificação sido utilizado para avaliar o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos em programas de formação contínua que seguem uma abordagem de investigação-acção.

O objectivo deste artigo é apresentar o que tem sido feito nessa investigação, ao longo dos últimos 10 anos, para apreciar o desempenho e desenvolvimento profissional de professores do 1º Ciclo e do jardim de infância, de várias regiões do país, em termos de orientação específica de codificação (regras de reconhecimento e de realização) para contextos de intervenção pedagógica, discutindo o significado dessa relação e as potencialidades e limitações dos instrumentos metodológicos que têm sido usados.

Embora partindo de uma perspectiva analítica diferente, Enzor (2004) também tem utilizado as regras de reconhecimento e de realização no contexto da formação de professores. Tal como esta autora afirma, "Conferir maior delicadeza à investigação das regras de reconhecimento e de realização constitui um aspecto importante em investigação futura. Para além disso, necessitamos construir um modelo que mostre a variação potencial no discurso da formação de professores, como um todo e nos seus diferentes aspectos" (p. 275).

Iremos começar por apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos que estão na base da concepção dos instrumentos construídos para avaliar a aprendizagem. Segue-se uma descrição pormenorizada desses instrumentos com exemplos da sua aplicação e que mostram de que modo foi feita a análise dos dados. Finalmente, discutir-se-á em que medida os resultados dessa aplicação dão sugestões para uma melhoria progressiva da linguagem externa de descrição desenvolvida no contexto da formação de professores.

## Desempenho dos professores e orientação específica de codificação

Partiu-se da ideia de que, tal como o desempenho dos alunos em contextos específicos de aprendizagem pressupõe uma dada orientação de codificação para esses contextos, também o desempenho dos professores em contextos específicos de ensino pressupõe uma dada orientação de codificação para esses contextos. É, assim, possível, na análise do desempenho do professor, o mesmo tipo de conceptualização que tem sido usado na análise da aprendizagem dos alunos. Parte-se do pressuposto de que as práticas pedagógicas dos professores podem ser analisadas como textos (instrucionais e reguladores) e de que esses textos representam diversos níveis de desempenho do professor, isto é, diversos níveis de orientação específica de codificação para a implementação de práticas pedagógicas com determinadas características sociológicas. A linguagem de descrição externa que tem sido desenvolvida ao micro nível é assim transferida para o meso nível do sistema educativo.

Para Bernstein, a aquisição da orientação específica de codificação, isto é, a aquisição de regras de reconhecimento e de realização (passiva e activa) para um determinado contexto, é um aspecto fundamental para o sucesso dos aquisiçãores relativamente a esse contexto. Contudo, Bernstein considera que, para que o sujeito produza o texto legitimado num determinado contexto, deve ter também disposições sócio-afectivas favoráveis a esse contexto, isto é, deve ter aspirações, motivações, valores e atitudes apropriados à produção desse texto (figura 1).

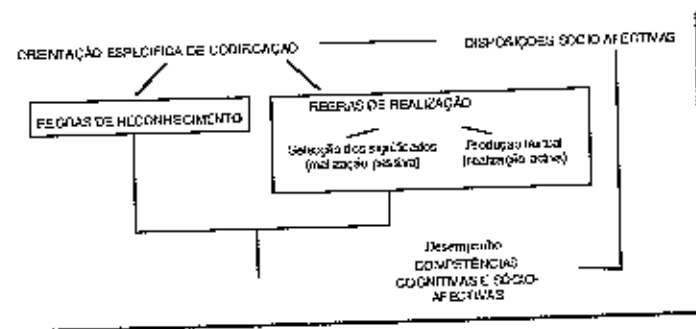


Figura 1 - Orientação específica de codificação, disposições sócio-afectivas e desempenho em contextos específicos de aprendizagem (adaptado de Morais & Neves, 2001)

Num contexto específico de formação de professores segundo um processo de investigação-acção, o desempenho dos professores traduzir-se-á pelo tipo de prática pedagógica que implementam. Segundo esta perspectiva teórica, este desempenho pressupõe não só a aquisição da orientação específica de codificação para produzir, como 'texto', uma prática pedagógica com características sociológicas propícias ao sucesso de todos os alunos, como também a posse de disposições sócio-afectivas favoráveis à implementação dessa prática.

Mas o que significa ter orientação específica de codificação em relação a uma determinada prática pedagógica? De acordo com o modelo referido, significa que o professor possui: (a) *regras de reconhecimento* que lhe permitem reconhecer a especificidade do contexto dessa prática pedagógica, nos seus múltiplos aspectos, demarcando-o de outros possíveis contextos de prática pedagógica; (b) *regras de realização passiva* que lhe permitem seleccionar os significados/justificações apropriadas àquele contexto, demonstrando conhecer os princípios de como actuar/agir naquele contexto de prática pedagógica; (c) *regras de realização activa* que lhe permitem produzir o texto requerido, concretizando na sala de aula uma prática pedagógica com as características desejadas.

Uma vez que, de acordo com o modelo do discurso pedagógico de Bernstein, qualquer prática pedagógica pode ser caracterizada em função das várias relações sociológicas (entre sujeitos, discursos e espaços) que definem as suas dimensões instrucional e reguladora, o desempenho do professor em termos de implementação de uma determinada modalidade de prática pedagógica pode assumir diferentes níveis de consecução consoante a sua orientação específica de codificação relativamente a cada uma dessas dimensões e relações. Isso significa dizer que a posse das regras de reconhecimento e de realização (passiva e activa) deverá ser avaliada, não para o contexto global da prática pedagógica, mas para cada uma das relações sociológicas que caracterizam as suas dimensões instrucional e reguladora.

A diferenciação que habitualmente se estabelece entre o que os professores pensam (as suas concepções/ideias/representações) e o que os professores fazem (as suas práticas) pode, de acordo com o nosso modelo teórico, ser perspectivada em termos sociológicos e adquirir um significado com maior poder conceptual e discriminativo. No âmbito das ideias/

/representações, é possível proceder à sua discriminação, tomando como componentes de análise as ideias que os professores têm quanto às características da prática pedagógica mais favoráveis à aprendizagem de todos os alunos (regras de reconhecimento) e as ideias que têm sobre a forma com essas características podem ser concretizadas e sobre os princípios pedagógicos que as fundamentam (regras de realização passiva). Ao nível das práticas, é possível proceder também à sua discriminação, tomando como componentes de análise os contextos instrucional e regulador da prática pedagógica e, dentro de cada contexto, as múltiplas relações sociológicas que o definem. A realização activa, enquanto dirigida para estes vários aspectos da prática pedagógica, permite uma análise mais subtil e profunda das diferentes práticas do professor em sala de aula. Além disso, o facto de se centrar a análise, das diferentes regras (reconhecimento, realização passiva e realização activa), nas mesmas relações sociológicas e de se usar os mesmos conceitos (classificação e enquadramento) para analisar essas relações, permite comparações, teoricamente mais fundamentadas e conceptualmente mais consistentes, entre o que os professores pensam e o que os professores fazem. O diagrama da figura 2 sintetiza estas relações.

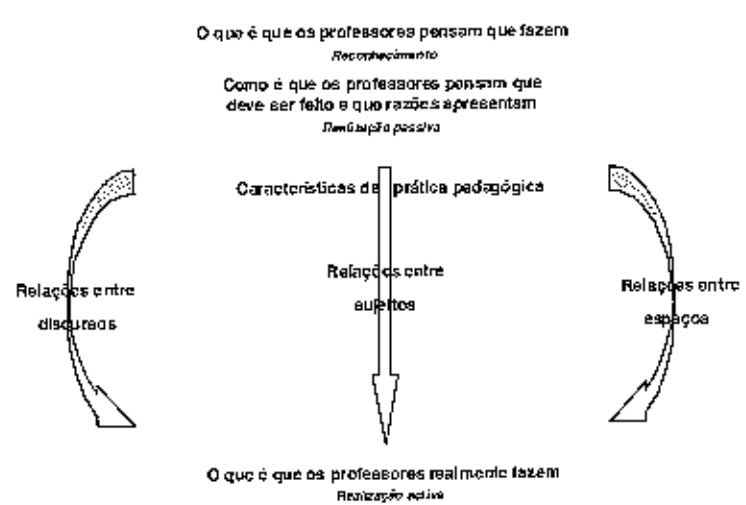


Figura 2 - Prática pedagógica dos professores — Orientação específica de codificação

Numa investigação com professoras de ciências físico-químicas do 3º ciclo do ensino básico (Matos, 2001; Matos & Morais, 2004), usaram-se os conceitos de classificação e de enquadramento para fazer uma análise comparativa entre as ideias e as práticas das professoras relativamente ao ensino experimental. As práticas foram analisadas, a partir de observações de aulas experimentais, com base num instrumento de caracterização de modalidades de prática pedagógica; as ideias foram analisadas a partir de entrevistas que tiveram como ponto de partida os excertos de aulas das professoras entrevistadas. Assim, foi possível apreciar, para cada uma das várias características da prática pedagógica, se o valor de classificação ou de enquadramento de cada prática da professora era igual ou diferente do valor de classificação ou de enquadramento que tinham valorizado na entrevista. Embora, nesta investigação se tivesse analisado, dentro de um mesmo quadro conceptual, as duas componentes referidas (ideias e práticas) do desempenho do professor, este não foi conceptualizado em termos de orientação específica de codificação. Assim, os dados sobre a caracterização da prática não foram traduzidos em graus de realização activa e as ideias expressas nas entrevistas não foram discriminadas em termos de regras de reconhecimento e de realização passiva.

A análise do desempenho e desenvolvimento profissional dos professores em função do conceito de orientação específica de codificação surge pela primeira vez numa investigação realizada pelo Grupo ESSA, centrada na relação entre modalidades distintas de prática pedagógica e a aprendizagem de um texto regulador específico por crianças do 1º ciclo do ensino básico (Rocha, 1995; Rocha & Morais, 2000). Neste estudo, que envolveu a formação continua das professoras, segundo uma linha de investigação-acção, pretendia-se levar as professoras a implementar, ao nível do contexto regulador da sala de aula, uma modalidade de prática pedagógica com características sociológicas de sucesso. Como esta modalidade de prática foi tomada como o texto legítimo a ser produzido pelas professoras, diferentes níveis de desempenho relativamente a este texto foram entendidos como correspondendo a diferentes níveis de orientação específica de codificação para o contexto em análise. Os dados sobre a realização activa foram obtidos com base num instrumento construído para caracterizar o desempenho do professor em sala de aula relativamente a várias

características da prática pedagógica. Os dados sobre a realização passiva e o reconhecimento foram obtidos através das discussões ocorridas durante o processo de formação, sem haver um instrumento formalmente construído para estes dois níveis de análise da orientação específica de codificação.

Foi a partir deste trabalho que se delinearão os primeiros instrumentos para analisar as regras de reconhecimento e de realização passiva, de forma a ser possível discriminar a análise da orientação específica de codificação nas suas várias componentes. Desta forma, seria possível compreender o significado dos diferentes níveis de desempenho do professor e da sua inter-relação.

Dado que a caracterização de cada uma das relações sociológicas que definem a prática pedagógica se tem baseado num conjunto de indicadores, correspondentes a situações reais de intervenção em sala de aula, é possível conferir um maior grau de discriminação e rigor à análise do desempenho do professor em termos de orientação específica de codificação, se os níveis de desempenho forem avaliados, não só em função de diferenças relacionadas com os contextos instrucional e regulador da prática, mas também em função de diferenças associadas a cada uma das relações que definem essas duas dimensões e de diferenças associadas ao conjunto dos indicadores relacionados com cada uma dessas relações. É possível, por exemplo, admitir que diferentes níveis de desempenho do professor possam traduzir não apenas diferenças no número de relações sociológicas da prática pedagógica relativamente ao qual o professor revela possuir orientação de codificação, mas também diferenças no grau de orientação de codificação relativamente a cada uma das características sociológicas usadas para definir a prática pedagógica.

Tomemos, como contexto de referência, a modalidade de prática pedagógica que estudos realizados pelo Grupo ESSA têm mostrado ser favorável à aprendizagem de todos os alunos (Morais *et al.*, 1993; Morais, Neves *et al.*, 2000; Morais & Neves, 2003; Pires, Morais & Neves, 2004). Esta modalidade de prática que, em projectos de investigação-ação (Rocha, 1995; Rocha & Morais, 2000; Afonso, 2002; Rosa, 2002; Afonso, Morais & Neves, 2002, 2005), se pretendia implementada pelos professores como resultado da sua formação, contém características sociológicas de uma prática mista, isto é, uma prática com classificações e enquadramentos fortes ou fracos

consoante aspectos específicos do contexto de ensino-aprendizagem. As figuras 3 e 4 mostram as características desta modalidade de prática pedagógica mista, nas suas dimensões instrucional e reguladora, quando se usam escalas de classificação e de enquadramento de quatro graus (C<sup>++</sup>, C<sup>+</sup>, C<sup>-</sup>, C<sup>--</sup>; E<sup>++</sup>, E<sup>+</sup>, E<sup>-</sup>, E<sup>--</sup>).

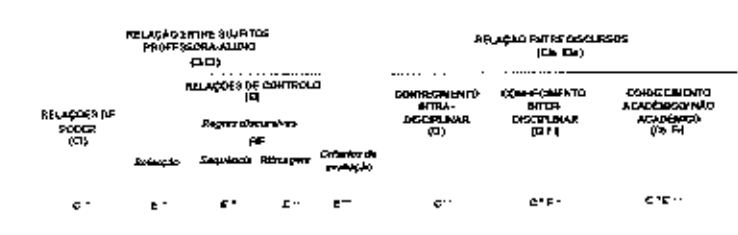


Figura 3 - Características de uma prática pedagógica mista: contexto instrucional (adapt. de Afonso, Morais & Neves, 2005)

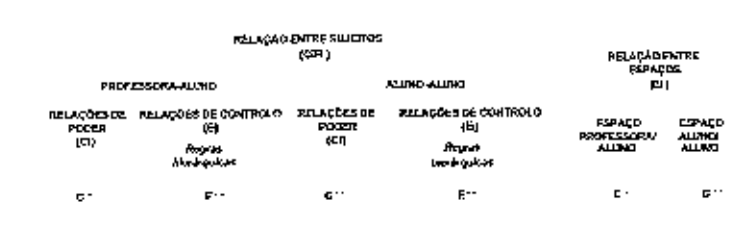


Figura 4 - Características de uma prática pedagógica mista: contexto regulador (adapt. de Afonso, Morais & Neves, 2005)

Consideremos agora, no contexto desta modalidade de prática pedagógica mista, o desempenho do professor quando este é, por exemplo, analisado em termos de orientação específica de codificação relativamente à *selecção*. De acordo com esta modalidade de prática, o enquadramento deverá ser forte (E<sup>+</sup>) quanto a esta regra discursiva, isto é, o professor deverá ter o controlo sobre a macro-selecção, mas deverá também dar aos alunos algum controlo sobre a micro-selecção. Se o professor reconhecer que esta característica deve ser valorizada na sua prática pedagógica, ele mostra

possuir regras de reconhecimento para a selecção, na relação professor-aluno. Se, além disso, o professor for capaz de dizer o que deve ser feito para concretizar essa característica e explicitar os princípios pedagógicos que fundamentam a importância deste tipo de relação na aprendizagem dos alunos, ele revela possuir também a realização passiva para a mesma característica. Se, ao intervir em sala de aula, implementar uma prática pedagógica em que essa característica está presente, o professor revela ainda possuir a realização activa para esta característica da prática pedagógica.

## Instrumentos de análise

### Aspectos gerais

Seguindo uma metodologia construtiva, baseada na relação dialéctica entre o teórico e o empírico, desenvolveu-se uma linguagem externa de descrição para análise do desempenho e desenvolvimento profissional dos professores, em que o conceito de orientação específica de codificação, que é parte da linguagem interna de descrição, serviu de referencial teórico e os 'textos' produzidos pelos professores em situação de entrevista e em contexto de sala de aula constituíram os principais elementos empíricos dessa análise. Para a construção dos instrumentos, começámos, então, por definir os indicadores que, em termos empíricos, corresponderiam às várias componentes da orientação específica de codificação, isto é, às regras de reconhecimento e de realização (passiva e activa). Tivemos também em conta os indicadores que serviriam para caracterizar cada uma das relações sociológicas que consubstanciam os contextos instrucional e regulador de uma dada prática pedagógica.

De forma a fazer uma articulação, quer ao nível conceptual, quer ao nível empírico, entre as diferentes componentes da orientação específica de codificação (regras de reconhecimento, de realização passiva e de realização activa), foi necessário definir previamente as relações sociológicas que seriam objecto de análise do desempenho do professor. Estas relações fazem parte de instrumentos usados, em várias investigações (por exemplo, Morais *et al.*, 1993, 2000; Morais & Neves, 2003), na caracterização de práticas pedagógicas implementadas por professores de vários níveis de escolaridade

(ver essas relações nas figuras 3 e 4). Os instrumentos continham, para cada relação, um conjunto de indicadores empíricos<sup>1</sup> e, para cada indicador, os descritivos correspondentes a graus de uma escala de classificação e/ou de enquadramento. Assim, quer as relações sociológicas, quer os conceitos de classificação e de enquadramento que usámos para caracterizar a prática pedagógica dos professores em contexto de sala de aula, e que nos deram o desempenho em termos de realização activa, foram igualmente usados para avaliar a posse das regras de reconhecimento e de realização passiva para o contexto em estudo.

### Regras de reconhecimento e de realização passiva

Os dados sobre as regras de reconhecimento e de realização passiva têm sido obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas aplicadas a professoras e educadoras de infância em projectos de investigação-ação (Afonso, 2002; Rosa, 2002; Afonso, Morais & Neves, 2005). Qualquer dos dois modelos de entrevista, construídos até ao momento, estava estruturado segundo uma série de questões, cada uma das quais centrada numa das relações sociológicas que definem os contextos instrucional e regulador de qualquer modalidade de prática pedagógica. Para cada uma dessas relações, eram apresentadas situações ilustrativas de modalidades de prática com características distintas, sendo os professores solicitados a indicar a situação ou situações que mais valorizavam (reconhecimento) e a justificar as razões da sua escolha (realização passiva). É importante notar que, nestes estudos, a apreciação da realização passiva foi limitada às razões dadas pelos professores para privilegiar características específicas. A outra dimensão da realização passiva, ou seja o que devia ser feito para ir de encontro a essas características (figura 2), não foi considerada nas análises.

Embora expressando diferenças na sua estrutura, as situações apresentadas nas entrevistas obedeciam a um mesmo padrão conceptual. Num dos modelos, a alternativa aparece expressa numa única frase, enquanto no outro é apresentada sob a forma de duas situações hipotéticas de intervenção pedagógica. A título de exemplo, indicam-se, para a regra discursiva *selecção*, as situações apresentadas nos dois modelos de entrevista.

*Entrevista 1*

Qual acha que deve ser a relação professor/aluno nas aulas:

Acha que, nas aulas, os alunos devem ajudar a escolher os assuntos a tratar e os materiais a utilizar ou acha que deve ser o professor a seleccionar todos os assuntos e materiais? Justifique.

*Entrevista 2*

Imagine os seguintes conjuntos de situações relacionados com o processo de ensino-aprendizagem em salas de jardim de infância:

*Situação A* – Estão a realizar-se actividades relacionadas com os seres vivos, nomeadamente animais. Decorrente da conversa entre duas crianças surgiu um problema – "As plantas são ou não são seres vivos?" As crianças colocaram o problema à educadora, que não forneceu resposta imediata. A educadora considerou que este problema deveria ser discutido em grupo, o qual passou a ser um conteúdo a tratar por todos. No dia seguinte, algumas crianças trouxeram materiais que ajudaram a aprofundar o conteúdo. Conjuntamente, a educadora e as crianças decidiram desenvolver actividades relacionadas com as plantas.

*Situação B* – O tema/projecto escolhido pela educadora relaciona-se com os animais. As crianças colocam algumas questões, nomeadamente referentes a aves. A educadora, porque está a abordar os mamíferos, ignora as questões das crianças, dizendo-lhes que disso se irá falar mais tarde. É ela que escolhe as actividades relacionadas com os animais e quando as crianças trazem materiais não os utiliza, pois o material é apenas escolhido e manuseado por ela.

Qual desta ou destas situações valoriza? Porquê?

Nos exemplos referidos, a alternativa está entre uma situação em que é dado algum controlo ao aluno sobre a selecção (primeira parte da frase na entrevista 1 e situação A na entrevista 2) e uma situação em que a selecção é apenas controlada pelo professor (segunda parte da frase na entrevista 1 e situação B na entrevista 2). Embora esteja patente, em qualquer dos casos, uma dicotomia entre um conjunto de características representativas de um enquadramento muito forte (controlo do professor) e um conjunto de características representativas de enquadramento muito fraco (controlo do aluno), a entrevista era conduzida de forma que a escolha não se cingisse a essa dicotomia mas pudesse também traduzir uma combinação possível de características presentes nas situações apresentadas. Tomando este exemplo concreto da selecção, eram possíveis respostas em que se tornasse evidente que o controlo poderia, nalguns casos, ser exclusivamente centrado no professor e, noutros casos, também centrado no aluno<sup>2</sup>.

Para analisar a posse das regras de reconhecimento e de realização passiva, construíram-se instrumentos com base nas respostas dadas pelos professores nas entrevistas. Considerando a relação dialéctica entre os conceitos que orientaram a análise e os dados empíricos obtidos através das várias respostas, definiram-se as categorias principais<sup>3</sup> a serem incluídas nos instrumentos. As figuras 5 e 6 mostram respectivamente os instrumentos de análise das regras de reconhecimento e de realização passiva. Cada um dos instrumentos é seguido de excertos das entrevistas aos professores para uma característica da prática pedagógica — regras hierárquicas (relação professor-aluno). É importante notar que a análise das respostas toma como referência as características da prática a serem implementadas pelos professores, como resultado da formação recebida. Os exemplos referem-se a uma prática pedagógica definida por um fraco enquadramento ao nível das regras hierárquicas na relação professor-aluno (ver figura 4).

*Instrumento de análise - Regras de reconhecimento (RC)*

INDICADOR	Não tem RC	Pode ter RC	Tem RC
CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	As características indicadas são diferentes/opostas das preconizadas pelo modelo teórico	As características indicadas são ambíguas/pruvas claras	As características indicadas são semelhantes às preconizadas pelo modelo teórico

*Exemplos de excertos das entrevistas - Regras hierárquicas (professora-aluno)*

*Não tem RC* - Às vezes ouço as razões deles [das crianças], mas neste momento os meus gostam muito de conversar e às vezes só lhes digo que não podemos estar a conversar muito e às vezes tento que me zangar com eles, para os mandar calar, e digo-lhes que estamos a perder tempo [...] eu não consigo fazê-los entender e que se têm trabalho não pode haver conversa [...].

*Pode ter RC* - Esta situação não ocorreu.

*Tem RC* - Por outro lado, dava-lhes qualquer trabalho e por exemplo pensava o tempo e eu tentava fazer-lhes ver que o tempo tinha passado e que para a próxima vez tinham que estar mais caladinhas [...] estou com mais atenção sobre o que estavam a fazer [...] porque depois passava o tempo e o trabalho ficava por fazer.

**Figura 5 - Instrumento para análise das regras de reconhecimento e exemplos de excertos referentes às regras hierárquicas (relação professora-aluno) (adapt. de Afonso, Morais & Neves, 2005)**

*Instrumento de análise – Regras de realização passiva (RLp)*

INDICADOR	Não tem RLp	Pode ter RLp	Tem RLp
RAZÕES APRESENTADAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA SELECIONADA	As razões apresentadas são diferentes das preconizadas pelo modelo teórico	As razões apresentadas são ambíguas/pouco claras ou não são dadas razões	As razões apresentadas são semelhantes às preconizadas pelo modelo teórico

*Exemplos de excertos das entrevistas – Regras hierárquicas (professora-aluno)*

*Não tem RLp* – A professora não dá qualquer justificação [a professora começa por não ter regras de reconhecimento – ver exemplo para *Não tem RQ*].

*Pode ter RLp* – A professora não apresenta qualquer justificação para a característica que seleccionou a que corresponde ao modelo teórico.

*Tem RLp* – Porque ao facto que é muito importante chamá-las [as crianças] à atenção [...] que não fizeram o trabalho como devia ser, elas agarram um balde de água fria ou ando chegam ao ciclo [2º Ciclo], [...] estão habituados a estar ali, e se no fim de uma hora não acabaram a ficha ou o trabalho que estão a fazer, não há problema nenhum, continua-se, não é?! E no ciclo [2º Ciclo] isso não vai acontecer, por isso temos que os chamar à atenção para os preparar... é uma maneira de se habituarem a fazer as coisas bem feitas.

**Figura 6 - Instrumento para análise das regras de realização passiva e exemplos de excertos referentes às regras hierárquicas (relação professora-aluno) (adapt. de Afonso, Moraes & Neves, 2005)**

Ambos os instrumentos foram usados para orientar a análise dos dados obtidos em qualquer dos modelos de entrevista. Contudo, houve necessidade de fazer alguns ajustes na análise, como consequência da especificidade de cada um dos estudos. Por exemplo, ao nível do 1º ciclo do ensino básico, onde tínhamos uma grande quantidade de dados sobre a observação na sala de aula, usou-se a posse de regras de realização activa como mais uma categoria indicativa da posse de regras de realização passiva e de reconhecimento. Assim, sempre que, relativamente a uma determinada característica da prática pedagógica, os dados da entrevista não eram claros quanto à posse de reconhecimento e/ou realização passiva, mas a prática da professora em sala de aula revelava claramente a presença dessa característica, admitiu-se que a professora não só teria a realização activa, mas também o reconhecimento e a realização passiva. Esta decisão prende-se com o facto de, teoricamente, a realização activa pressupor, como condição prévia, o reconhecimento e a realização passiva.

A análise das entrevistas do estudo ao nível do jardim de infância seguiu uma direcção diferente. Dado que, nesta investigação, os dados sobre a realização activa foram obtidos a partir de intervenções, em sala de aula, menos diversificadas e em menor número do que no 1º Ciclo, a posse de realização activa não foi usada como um indicador de reconhecimento e de realização passiva. Neste estudo, a posse de realização passiva foi tomada como um indicador importante para decidir da posse da realização activa. Assim, partiu-se da ideia que as educadoras apenas teriam regras de realização activa se, além de as suas práticas em sala de aula apresentarem características sociológicas favoráveis à aprendizagem das crianças, tivessem revelado, através da entrevista, a posse de realização passiva para essas características. Considerou-se que uma actuação em sala de aula consonante com o modelo de prática pretendido mas que é inconsistente, ou mesmo contraditório, com as justificações apresentadas na entrevista, para fundamentar este tipo de actuação, podia não indicar a posse de realização activa. Admitimos que esta situação de ambiguidade não oferecia garantias de que a prática implementada radicasse em princípios pedagógicos interiorizados pelas educadoras, isto é, de que a prática implementada correspondesse a uma intencionalidade pedagógica consistente.

Contudo, é possível admitir que as inconsistências verificadas, por vezes, entre os dados das entrevistas e os dados de observação das aulas sejam consequência da forma como foram concebidos e aplicados os instrumentos de análise do reconhecimento e da realização passiva. Pensamos, por exemplo, que a forma como foi analisada a realização passiva é ainda incipiente, centrando-se num aspecto um pouco restritivo desta componente da orientação específica de codificação. De acordo com o modelo teórico de que se partiu (figura 1), possuir realização passiva significa seleccionar os significados relevantes ao contexto. Nas entrevistas anteriormente referidas, os significados a serem seleccionados correspondiam a princípios pedagógicos que fundamentavam a importância de determinadas características da prática para uma aprendizagem de sucesso de todos os alunos. Contudo, seguindo o modelo da figura 2, devemos considerar outro nível de análise da realização passiva, de acordo com o qual os significados a serem seleccionados poderão também corresponder a formas de actuação em sala de aula.

Tomemos novamente, como referência, a regra discursiva *selecção*. Se tomarmos, como indicador da posse de realização passiva, os princípios pedagógicos que fundamentavam determinadas características da prática (como foi o caso das entrevistas já realizadas), as respostas dos professores deveriam referir, por exemplo, a importância para o interesse, motivação e envolvimento dos alunos, da sua participação na escolha de aspectos relacionados com a aprendizagem (micro-selecção), e a importância de o professor não delegar nos alunos a escolha, por exemplo, dos temas que serão objecto de estudo, dado que os alunos ainda não têm conhecimentos para tomar uma opção que tenha em conta as suas necessidades de aprendizagem. Se, no entanto, tomarmos, como indicador da posse de realização passiva, formas de actuação em sala de aula que permitam a concretização das características de uma prática de sucesso, então as respostas dos professores deveriam, por exemplo, referir que, ao abordar determinados assuntos, deverá ser o professor a indicar os temas e sub-temas e, dentro destes, permitir que os alunos coloquem questões e formulem problemas ou que os materiais devem ser seleccionados pelo professor com a participação dos alunos. Parece-nos que esta nova forma de análise empírica da realização passiva precisa ser mais amadurecida no sentido de se vir a utilizá-la em substituição da anterior ou como seu complemento. Mais do que duas formas alternativas de encarar a manifestação empírica da realização passiva, elas surgem-nos, de momento, como formas complementares que poderão conferir à análise da realização passiva um maior poder de discriminação o que, por sua vez, se poderá traduzir numa conceptualização teórica mais completa da realização passiva.

Também a análise do reconhecimento precisa ser melhorada. Por um lado, parece-nos necessário recorrer a um número mais diversificado de situações, de forma a evitar que as respostas sejam condicionadas por dicotomias que deixam, de certo modo, explícita a escolha valorizada pelo entrevistador. Embora as questões incluídas nos modelos de entrevista apresentados fossem apenas orientadoras do diálogo pretendido, permitindo que a escolha não fosse limitada pela dicotomia contida nas situações, a aplicação desses modelos por outros investigadores menos familiarizados poderá comprometer os objectivos da entrevista. Por outro lado, parece-nos que seria importante conceber situações na entrevista em que fosse possível

explorar melhor a relação entre posse/ausência de regras de reconhecimento e de regras de realização passiva. Por exemplo, nos modelos já construídos, a ausência de reconhecimento aparece necessariamente associada à ausência de realização passiva. Existe a possibilidade de se analisarem situações em que há reconhecimento, mas não há realização passiva, não existindo, todavia, a possibilidade de se analisarem situações em que, não havendo reconhecimento, possa haver realização passiva (um dos indicadores de ausência de realização passiva é mesmo a ausência de reconhecimento). Para evitar que isto ocorra, seria necessário criar um momento na entrevista em que, na ausência de regras de reconhecimento, estas fossem fornecidas ao professor. Este procedimento tem estado presente em entrevistas realizadas com alunos para apreciar a sua orientação específica de codificação (por exemplo, Câmara & Moraes, 1998) e que têm conferido à análise do desempenho um maior poder explicativo das diferenças observadas.

#### Regras de realização activa

Os instrumentos de análise das regras de realização activa são instrumentos que temos usado na caracterização da prática pedagógica em sala de aula e que têm sido objecto de sucessivas reformulações e adaptações, de forma a alcançar um nível cada vez mais elevado de especificação dos indicadores e das relações empíricas que definem os contextos em estudo. Dado que se pretende uma análise muito fina e rigorosa do desempenho e desenvolvimento profissional do professor, tem havido a preocupação de seleccionar indicadores que possam cobrir uma diversidade de situações desse desempenho em sala de aula e de especificar essas situações através de descritivos com um poder crescente de explicitação e de discriminação.

Como se afirmou anteriormente, os instrumentos de caracterização da prática pedagógica têm em consideração várias relações sociológicas que definem as dimensões instrucional e reguladora dos contextos de ensino-aprendizagem. Para cada uma dessas relações, os instrumentos contêm um conjunto de indicadores e, para cada indicador, os descritivos correspondentes a graus de uma escala de classificação e/ou de enquadramento.



Embora traduzindo um padrão semelhante, os instrumentos podem diferir quanto aos indicadores seleccionados para cada uma das características sociológicas em análise e quanto às escalas de classificação e de enquadramento utilizadas. Estas diferenças são função da especificidade dos contextos em estudo, do nível de profundidade da análise e da extensão da investigação.

Os indicadores correspondem a situações reais dos contextos pedagógicos em análise, isto é, são definidos com base em situações previamente observadas em sala de aula e que mostram ser as mais representativas do que ocorre nesses contextos. Assim, por exemplo, "Planificação/realização do trabalho experimental" e "Observações, interpretações e conclusões do trabalho experimental" são indicadores usados em contextos de aprendizagem científica, em que está presente a realização de actividades experimentais, e "Apresentação de trabalhos de grupo" é um indicador que apenas estará presente quando os alunos realizam trabalhos em grupo. Os graus das escalas de enquadramento e de classificação traduzem, em qualquer dos instrumentos, valores relativos e não absolutos, pretendendo cada grau traduzir uma determinada forma de actuação do professor em sala de aula.

As regras de realização activa, tal como as regras de reconhecimento e de realização passiva, têm sido analisadas para cada uma das características sociológicas da prática pedagógica. Com base na observação de aulas e na transcrição de gravações áudio e vídeo, procede-se à análise do desempenho do professor em sala de aula, tomando como referência os 'comportamentos-tipo' presentes nos instrumentos de caracterização da prática pedagógica que foram previamente delineados para cada um dos indicadores das diferentes características da prática. Para cada um dos indicadores relativos a cada uma das relações sociológicas, assinala-se o 'comportamento' do professor, traduzido num grau das escalas de classificação ou de enquadramento utilizadas. Os 'comportamentos' são anotados em quadros-resumo e, com base nas 'manchas' de pontos obtidas no conjunto dos indicadores de cada uma das características da prática, é possível ver a tendência da actuação do professor relativamente a essa característica. Este procedimento tem sido completado com a utilização das notas de campo do investigador. A tendência final da prática pedagógica traduz um compósito dos dois procedimentos.

O desempenho do professor, em termos de realização activa, é avaliado, tendo como referência as características da prática que são tomadas como texto legítimo no contexto pedagógico em estudo. Se tomarmos como referência a modalidade de prática pedagógica que, em projectos de investigação-acção, se tem levado os professores a implementar (ver figuras 3 e 4), ter realização activa significará ter um desempenho em sala de aula que revele características dessa prática.

Por exemplo, de acordo com essa prática, a posse de realização activa, para os critérios de avaliação, corresponderia a um valor de enquadramento muito forte ( $E^{++}$ ) e, no caso da ritmagem ou das regras hierárquicas (professor/aluno), a um valor de enquadramento muito fraco ( $E^{--}$ ). Para outras características, de que são exemplo a selecção e a sequência, a posse de realização activa corresponderia a um valor de enquadramento forte ( $E^+$ ), dado que, em termos destas duas regras, a prática a ser implementada, como texto legítimo nos contextos de aprendizagem que têm sido objecto de investigação-acção, deverá ser caracterizada por um enquadramento muito forte ao nível macro e muito fraco ao nível micro. É deste compromisso que resultará o valor de enquadramento.

De forma a tornar claro de que forma a realização activa foi avaliada, apresenta-se (figura 7) um exemplo para um indicador do instrumento que se construiu para analisar a prática pedagógica do professor no que se refere às regras hierárquicas (professor-aluno). Seguem-se dois exemplos de interacções na sala de aula, um dos quais indica a posse de realização activa para a característica em análise.

## Instrumento de análise - Realização activa (RA): Exemplo

INDICADOR	E <sup>+</sup>	E <sup>-</sup>	E <sup>-</sup>	E <sup>+</sup>
QUANDO SE DIRIGE AOS ALUNOS	A professora não recorre a qualquer tipo de justificações, utilizando um tom de linguagem imperativo	A professora utiliza controlo posicional, dando justificações com base em regras estabelecidas na escola/sala de aula	A professora utiliza um controlo pessoal apelando para razões relacionadas consigo própria	A professora usa um controlo pessoal apelando para atributos pessoais das crianças
Exemplos de transcrições				
E <sup>+</sup>	Criança - Oh mãe, agora posso ir beber água? Professora - Fala-me nos que já não precisas de beber na tua água. - Não tem RA			
E <sup>-</sup>	Professora - [...] Vamos lá pôr a nossa capacidade de atenção, de respeito pelos outros que estão ao nosso lado, para que ninguém fique prejudicado [...] e agora vão, sim, pegar na ficha de trabalho, proceder como se diz lá [...] entendem-se bem uns com os outros, esperando pela sua vez, está bem? E, sobretudo, lá tanto mais baixinho, só para o grupo está bem? - Tem RA			

Figura 7 - Extracto do instrumento para análise da realização activa referente às regras hierárquicas (professora-aluno) (adapt. de Afonso, Morais & Neves, 2005)

Na avaliação da posse de realização activa, introduziu-se, em investigações mais recentes, um novo critério na definição dos respectivos indicadores. Esse critério consiste em agrupar os indicadores em duas categorias que permitam discriminar entre o macro-nível e o micro-nível de análise. Este critério, que começou por ser aplicado à regra discursiva selecção para diferenciar entre macro-selecção e micro-selecção, está neste momento a ser utilizado para várias características da prática pedagógica (Silva, Morais & Neves, 2003). A ideia subjacente a esta discriminação tem a ver com o facto de haver indicadores mais directamente relacionados com aspectos gerais dos programas, enquanto que outros indicadores estão mais directamente ligados a aspectos específicos das relações pedagógicas. Se nos centramos em indicadores da regra discursiva selecção, "Temas/conteúdos científicos" é um exemplo de indicador relacionado com o macro-nível, enquanto que "Respostas às questões/comentários dos alunos" é um exemplo de indicador relacionado com o micro-nível. Agrupar os indicadores nestas duas categorias, confere maior rigor à análise da realização activa e pode, também, dar uma orientação mais precisa à construção de instrumentos de análise do reconhecimento e da realização passiva.

O facto de considerarmos o desempenho dos professores como traduzindo a orientação específica de codificação para um determinado contexto de prática pedagógica, significa que diferentes níveis de desempenho corresponderão a diferentes níveis de orientação específica de codificação. O diagrama da figura 8 traduz, de forma esquemática, a relação empírica que se estabeleceu entre as regras de reconhecimento, de realização passiva e de realização activa, de forma a atribuir, a cada uma das características da prática pedagógica implementada pelos professores, diferentes níveis (1, 2, 3 e 4) de orientação específica de codificação e, consequentemente, diferentes níveis de desempenho.

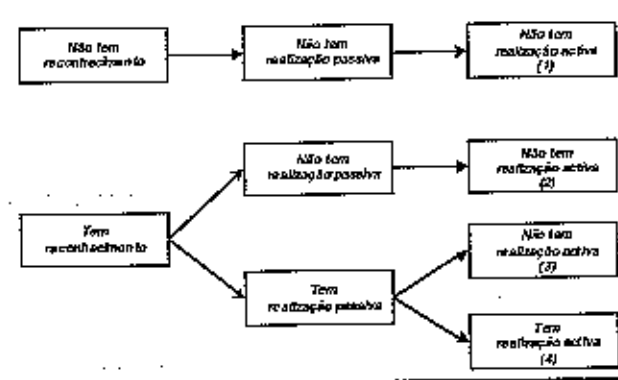


Figura 8 - Níveis de orientação específica de codificação dos professores

Os extractos que a seguir se transcrevem permitem exemplificar o nível de orientação de codificação (nível 3) que se revelou mais frequente numa investigação realizada no 1º ciclo (Afonso, 2002; Afonso, Morais & Neves, 2005), quando se considerou o desempenho das professoras relativamente às relações entre discursos (intra-disciplinar, inter-disciplinar, conhecimento académico/não académico). Os extractos foram retirados das entrevistas e das transcrições de aulas.

### Relações Intra-disciplinares

O que a professora Dulce afirma fazer e por que faz [Respostas às entrevistas].  
"Os conteúdos científicos são explorados de forma interligada" — TEM RECONHECIMENTO.

"Porque não os podemos [os conteúdos científicos] colocar em compartimentos estanques e este relacionamento só vai favorecer e dar utilidade à aprendizagem" — TEM REALIZAÇÃO PASSIVA.

O que a professora Dulce faz [Observação das aulas].

A professora solicita aos alunos exemplos de mudanças de estado que ocorrem no dia-a-dia. Uma das alunas intervém, referindo que quando se tira água do mar e se coloca ao sol, fica lá o sal em vez de estar água. A professora analisa o exemplo da aluna em termos de mudanças de estado e refere que "O sal estava dissolvido na água" mas não faz qualquer interligação com o estudo da dissolução das substâncias. — NÃO TEM REALIZAÇÃO ACTIVA.

### Relações Inter-disciplinares

O que a professora Cêu afirma fazer e por que faz [Respostas às entrevistas].  
"Relaciono os assuntos de ciências com os outros assuntos" — TEM RECONHECIMENTO.

"Porque assim posso despertar na criança um raciocínio mais lato e a mesma criança poderá, com mais facilidade, aplicar conhecimentos adquiridos em ciências noutras áreas e vice-versa" — TEM REALIZAÇÃO PASSIVA.

O que a professora Cêu faz [Observação das aulas].

A professora, em conjunto com os alunos, explora os resultados obtidos com a evaporação do álcool e da acetona. Quando comparam os níveis inicial e final daqueles líquidos, alguns alunos referem que o nível do álcool desceu 1 mm. Entretanto um aluno pergunta: É milímetros ou mililitros (que se deve pôr para indicar a descida do nível das substâncias)?

Ele escreveu milímetros. Escreveu um m e não um l — respondeu a professora. Os alunos e a professora continuam a discutir o que aconteceu ao álcool e à acetona sem qualquer referência a unidades de comprimento/volume que é um conteúdo da Matemática. — NÃO TEM REALIZAÇÃO ACTIVA.

### Relações entre conhecimentos académicos-não académicos

O que a professora Rita afirma fazer e por que faz [Respostas às entrevistas].  
"Ai, sim [relaciono os conhecimentos científicos com os conhecimentos do dia-a-dia]" — TEM RECONHECIMENTO.

"[Porque] ajuda-os a perceber melhor a matéria e ajuda-os a perceber o que se passa à sua volta... coisas que às vezes não compreendem e que os conhecimentos que lhes damos ajudam a perceber [...] é mais fácil aprenderem" — TEM REALIZAÇÃO PASSIVA.

O que a professora Rita faz [Observação das aulas].

Os alunos estiveram a analisar com a professora os constituintes do ar, que 'ar' é diferente do 'oxigénio' e que o oxigénio é usado em determinados fenómenos como por exemplo a combustão. Entretanto, um aluno refere que quando está muito tempo fechado, na sala ou no carro durante as viagens, "também fica com falta de ar" e tem "que abrir logo o vidro todo". A professora ouve o aluno mas não explora a sua intervenção em termos do que tinham estado a analisar em ciências, e começa a distribuir uma ficha de trabalho. — NÃO TEM REALIZAÇÃO ACTIVA.

Um aspecto que também deve ser tido em conta na análise do desempenho e desenvolvimento profissional dos professores refere-se à posse de disposições sócio-afectivas favoráveis à prática pedagógica a implementar. Nos trabalhos realizados até ao momento, esta é uma componente ainda pouco explorada e que merece ser desenvolvida em futuras investigações. Pensamos, na base do modelo teórico que tem orientado a análise do desempenho dos professores (figura 1), que será necessário compreender melhor se um desempenho em sala de aula diferente do modelo a implementar traduz, de facto, ausência de orientação específica de codificação para a característica da prática em análise ou se essa orientação existe e não se manifesta pela ausência de disposições sócio-afectivas favoráveis para essa característica. Poder-se-ia, em futuros trabalhos, explorar outras combinações entre orientação específica de codificação e disposições sócio-afectivas, complementando os níveis de desempenho baseados na orientação específica de codificação com esta outra dimensão.

A importância das disposições sócio-afectivas no desempenho do professor pode ser ilustrada através de opiniões dadas por professoras que, numa investigação realizada no 1º ciclo (Pires, 2001; Pires, Morais & Neves, 2004), revelaram uma boa competência profissional. Estas opiniões foram retiradas de relatos que se elaboraram no final da investigação:

"Várias... [as vantagens de realizar actividades experimentais em grupo]... a auto-confiança, a auto-motivação... a capacidade de relacionar assuntos... a generalização... foi reconfortante ver as crianças a construir o seu próprio saber, a clarificar os assuntos dando as suas razões e tirando dúvidas aos colegas, a estabelecer princípios gerais, a construir sínteses... empregando eles próprios a interdisciplinaridade na produção dos textos e na resolução de situações problemáticas... agora sinto-me mais responsabilizada a fazê-lo sem modo de perder tempo... os resultados obtidos não deixam lugar para dúvidas..."

Outra professora diz:

"Eles, assim, aprendem muito melhor... a fazer... a observar... a discutir uns com os outros... já reparou como dão melhores respostas... até os mais fracos respondem!... já viu!?"

E outra:

"Não imagina a facilidade com que os alunos perceberam os conceitos envolvidos... como concluíram facilmente... se não realizassem a experiência não chegavam lá..."

### Considerações finais

Discutir novas abordagens para o desenvolvimento dos professores implica uma avaliação séria e cuidada, baseada em instrumentos que possam ser aplicados em vários contextos de formação contínua e inicial de professores e em vários contextos de intervenção pedagógica, em diferentes níveis de escolaridade. Foi com a intenção de reflectir sobre novos caminhos de investigação e análise do desempenho dos professores que apresentámos e discutimos, neste artigo, o que já fizemos e o que pretendemos ainda fazer.

Na análise do desempenho profissional dos professores, é preciso não só tornar objectivo o que se pretende analisar, mas também dispôr de instrumentos com que proceder à respectiva análise. Na investigação que temos realizado, o desempenho dos professores é analisado em termos de orientação específica de codificação e, para esta análise, estruturámos e aplicámos guiões de entrevista e instrumentos de caracterização das práticas dos professores. O nível de profundidade e poder conceptual do modelo de análise do desempenho do professor, em função da orientação específica de codificação, ao oferecer a possibilidade de se proceder a análises finas e pormenorizadas desse desempenho, permite uma maior compreensão das dificuldades do professor na implementação de práticas pedagógicas potenciadoras de sucesso. Este é um aspecto crucial para a formação de professores, dado que é possível saber com maior precisão em que componentes do desempenho os professores revelam maiores dificuldades. É possível, por exemplo, distinguir dificuldades dos professores ao nível das suas ideias/representações sobre as práticas, se discriminarmos essas ideias em termos de posse de regras de reconhecimento e de realização passiva. É possível ainda distinguir dificuldades dos professores ao nível das suas práticas em sala de aula, ao discriminarmos essas práticas em função dos

contextos instrucional e regulador e, dentro destes, em função de vários níveis e de diferentes indicadores de cada uma das características sociológicas da prática pedagógica.

Contudo, é possível, no futuro, conferir um grau ainda mais elevado de rigor às análises que temos vindo a fazer. Se bem que a estrutura das entrevistas fosse concebida de forma a ser possível articular os dados sobre as regras de reconhecimento e de realização passiva com os dados relacionados com as regras de realização activa, ela necessita ser mais 'trabalhada', no sentido de tornar essa articulação ainda mais poderosa. Pensamos que um aspecto forte dessa estrutura é o facto de as entrevistas contemplarem questões dirigidas a cada uma das relações sociológicas que têm sido objecto de análise, na caracterização da prática pedagógica em sala de aula. Este aspecto permite dar consistência à análise da orientação específica de codificação, em função das suas componentes. Contudo, enquanto para o reconhecimento e para a realização passiva, a análise se tem dirigido para cada uma das relações no seu todo, na realização activa, a análise tem tido em conta cada um dos indicadores que, no seu conjunto, permitem definir cada uma das relações em análise. Para que a análise do desempenho dos professores, em função da orientação específica de codificação, ganhe uma maior consistência e poder explicativo, será, assim, importante que futuros instrumentos de análise do reconhecimento e da realização passiva passem a incluir questões que confirmem maior precisão à avaliação das ideias/representações dos professores, relativamente ao conjunto dos indicadores seleccionados para a análise de cada uma das características sociológicas da prática pedagógica. É também importante discriminar, no âmbito da realização passiva, dois níveis de ideias — os fundamentos que justificam a valorização de determinadas características da prática e as formas de actuar para concretizar, na prática, essas características.

Consideramos que os procedimentos que temos seguido na análise do desenvolvimento profissional dos professores poderão dar uma contribuição nesta área. Ao analisarmos esse desenvolvimento em termos da aquisição pelos professores de regras de reconhecimento e de realização, estamos a sugerir uma abordagem metodológica que dá a possibilidade de discriminar componentes específicas do desempenho do professor. Contudo,

contrariamente à aprendizagem dos alunos, onde já desenvolvemos vários estudos que conduziram a um maior rigor dos instrumentos de análise, os estudos equivalentes, ao nível da formação dos professores, representam apenas um primeiro passo. Pensamos que é necessário mais investimento nesta área.

### Agradecimentos

As autoras agradecem à Fundação para a Ciência e a Tecnologia, à Fundação Gulbenkian e ao Instituto de Investigação Educacional o apoio financeiro prestado para a realização deste estudo.

### Notas

1. Como exemplo, indicam-se indicadores usados numa investigação realizada em contextos de aprendizagem científica no 1º Ciclo do Ensino Básico (Morais, Neves, Afonso & Pires, 1997) para a regra discursiva selecção: Na exploração/discussão dos temas em estudo; Nos trabalhos/actividades a realizar; Na selecção dos materiais; Na utilização de modelos/esquemas; Na planificação/realização do trabalho experimental; Nas selecções espontâneas dos alunos; Nas observações, interpretações e conclusões do trabalho experimental; Nas perguntas dos alunos; Na apresentação dos trabalhos de grupo; Na pesquisa e consulta de livros/revistas/jornais; No final do estudo e na recapitulação dos temas.
2. Respostas deste tipo estariam de acordo com resultados de investigação sobre as características mais favoráveis à aprendizagem dos alunos, que sugerem que a selecção deve ser regulada por um enquadramento forte, como resultado de um enquadramento muito forte ao nível da macro selecção e de um enquadramento fraco ao nível da micro selecção.
3. O sistema de categorias usado para analisar a posse/ausência das regras de reconhecimento e de realização passiva foi o seguinte:

#### **Regras de reconhecimento**

##### *Não possui regras de reconhecimento*

- Indica características da prática pedagógica diferentes/opostas das características preconizadas pelo modelo teórico
- Indica características da prática pedagógica descontextualizadas/não consideradas no modelo teórico.

##### *Pode possuir regras de reconhecimento*

- Não indica as características da prática pedagógica — Sem elementos

- As características apontadas para a prática pedagógica são ambíguas/pouco claras.

- As características apontadas para a prática pedagógica são contraditórias

##### *Possui regras de reconhecimento*

- As características apontadas para a prática pedagógica são semelhantes às características preconizadas pelo modelo teórico

#### **Regras de realização passiva**

##### *Não possui regras de realização passiva*

- Não possui as regras de reconhecimento

- Embora indicando características da prática pedagógica semelhantes às características preconizadas pelo modelo teórico, apresenta justificações/explicações/argumentos que se opõem aos princípios que orientaram a definição do modelo teórico

##### *Pode possuir regras de realização passiva*

- Não apresenta justificações/explicações/argumentos para a prática pedagógica — Sem elementos

- As justificações/explicações/argumentos que apresenta para a prática pedagógica são ambíguos/pouco claros

- As justificações/explicações/argumentos que apresenta para a prática pedagógica são contraditórios

##### *Possui regras de realização passiva*

- As justificações/explicações/argumentos que apresenta para a prática pedagógica são consonantes com os princípios que fundamentam o modelo teórico

### Referências

- AFONSO, Margarida (2002). *Os Professores e a Educação Científica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Desenvolvimento de Processos de Formação*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (não publicada).
- AFONSO, Margarida; MORAIS, Ana Maria & NEVES, Isabel P. (2002). Contextos de formação de professores: Estudo de características sociológicas específicas. *Revista de Educação*, vol. XI, n.º 1, pp. 129-146.
- AFONSO, Margarida; MORAIS, Ana Maria & NEVES, Isabel P. (2005). Processos de formação e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo sociológico no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação* (proposto para publicação).
- BERNSTEIN, Basil (1990). *Class, Codes and Control, Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. Londres: Routledge.

- BERNSTEIN, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (edição revista). Londres: Rowman & Littlefield.
- CÂMARA, Maria José & MORAIS, Ana Maria (1998). O desenvolvimento científico no jardim de infância: Influência de práticas pedagógicas. *Revista de Educação*, vol. VII, n.º 2, pp. 179-199.
- DRIEL, Jan H. van; BEIJAARD, Douwe & VERLOOP, Nico (2001). Professional development and reform in science education role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 38, n.º 2, pp. 137-158.
- ENSOR, Paula (2004). Towards a sociology of teacher education. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. Londres: Routledge, pp. 153-167.
- MATOS, Margarida (2001). *Trabalho Experimental na Aula de Físico-Química do 3º Ciclo do Ensino Básico: Teorias e Práticas dos Professores*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (não publicada).
- MATOS, Margarida & MORAIS, Ana Maria (2004). Trabalho experimental na aula de ciências físico-químicas do 3º ciclo do ensino básico: Teorias e práticas dos professores. *Revista de Educação*, vol. XII, n.º 2, pp. 75-93.
- MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel P.; MEDEIROS, Ana; PENEDA, Dulce; FONTINHAS, Fátima & ANTUNES, Helena (1993). *Socialização Primária e Prática Pedagógica: Vol. 2, Análise de Aprendizagens na Família e na Escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel P.; AFONSO, Margarida & PIRES, Delmina (1997). *Caracterização da Prática Pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico (Contexto Instrucional e Contexto Regulador)*. Grupo ESSA, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel P. et al (2000). *Estudos para uma Sociologia da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Centro de Investigação em Educação da FCUL.
- MORAIS, Ana Maria & NEVES, Isabel P. (2001). Pedagogic social context: studies for a sociology of learning. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research* (Cap. 8). Nova Iorque: Peter Lang.
- MORAIS, Ana Maria & NEVES, Isabel P. (2003). Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, vol. 19, pp. 49-87.
- PIRES, Delmina (2001). *Práticas Pedagógicas Inovadoras em Educação Científica: Estudo no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (não publicada).
- PIRES, Delmina; MORAIS, Ana Maria & NEVES, Isabel P. (2004). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. *Revista de Educação*, vol. XII, n.º 2, pp. 119-132.
- ROCHA, Maria do Carmo (1995). *O Contexto da Sala de Aula na Aprendizagem do Discurso Regulador Específico: Um Estudo com Crianças do Primeiro Ciclo do*

*Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (não publicada).

- ROCHA, Maria do Carmo & MORAIS, Ana Maria (2000). A relação investigador-professor nos projectos de investigação-ação: Uma abordagem sociológica. In A. M. Morais, I. Neves et al, *Estudos para uma Sociologia da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Centro de Investigação em Educação da FFCUL, pp. 529-552.
- ROSA, Celeste (2002). *Actividades em Ciências no Jardim de Infância: Estudo sobre o Desenvolvimento Profissional dos Educadores*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (não publicada).
- SILVA, Preciosa; MORAIS, Ana Maria & NEVES, Isabel P. (2003). *Caracterização da Prática Pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico (Contexto Instrucional e Contexto Regulador)*. Grupo ESSA, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- SPODEK, Bernard & SARACHO, Olívia N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- WILSON, Suzanne & BERNE, Jennifer (1999). Teaching learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad & P. Pearson (eds.), *Review of Research in Education*. Washington: American Educational Research Association, pp. 173-209.

#### TEACHERS AS CREATORS OF SOCIAL CONTEXTS FOR SCIENTIFIC LEARNING: DISCUSSING NEW APPROACHES FOR TEACHER EDUCATION

##### Abstract

The study continues research developed by the ESSA Group (Sociological Studies of the Classroom) within the field of teacher education. Bernstein's theory of pedagogic discourse has provided the main conceptual framework and the concept of specific coding orientation has been used to evaluate the professional development of teachers involved in in-service teacher education programmes. The objective of this paper is to present what has been done to appreciate teachers' professional development in terms of recognition and realisation rules (specific coding orientation) to contexts of pedagogic intervention, discussing the meaning of that relation and the potentialities and

limitations of the methodological instruments which have been constructed to evaluate teachers' performance. A detailed and grounded description of the instruments is given, referring the theoretical and methodological assumptions that have guided their conception and application and giving examples to show how the analysis of the data was done. It is also discussed the extent to which the results of the application of these instruments can give suggestions for a progressive improvement of the external language of description developed in the context of teacher education.

#### Keywords

Teachers' professional development; Science education; Recognition rules; Realisation rules

### LES ENSEIGNANTS COMME CRÉATEURS DE CONTEXTES SOCIAUX POUR L'APPRENTISSAGE SCIENTIFIQUE: DISCUSSION SUR DES NOUVELLES APPROCHES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

#### Résumé

Cette étude donne continuité à l'enquête développée par le groupe ESSA dans le domaine de la formation des enseignants. La théorie du discours pédagogique de Bernstein a constitué le principal cadre conceptuel de l'enquête et le concept d'orientation spécifique de codification a été utilisé pour évaluer le développement professionnel des enseignants impliqués dans les programmes de formation permanente. La finalité de cet article est de présenter ce que nous avons fait pour apprécier le développement professionnel des enseignants en ce qui concerne à les règles de reconnaissance et de réalisation (orientation spécifique de codification) pour les contextes d'intervention pédagogique, en débattant le sens de cette relation et les potentialités et limitations des instruments méthodologiques qu'ont été élaborés pour évaluer le travail des enseignants. Nous faisons une

description circonstanciée et fondée de ces instruments, en se reportant aux présupposés théoriques et méthodologiques qu'ont conduit sa conception et application et nous donnons des exemples que montrent la manière comme nous avons analysé les données. Nous débattons aussi en quelle mesure les résultats de l'application de ces instruments nous suggèrent une graduel amélioration du langage externe de description que nous sommes en train de développer dans le contexte de la formation des enseignants.

#### Mots-clé

Développement professionnel des enseignants; Éducation scientifique; Règles de reconnaissance; Règles de réalisation

*Recebido em Outubro de 2004*

*Aceite para publicação em Setembro de 2005*

## Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento<sup>1</sup>

Aracy Alves Martins

CEALE — Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

### Resumo

Por considerar o texto de memórias como um gênero textual que tem potencialmente a possibilidade de trazer, para o tempo presente, práticas de literacia/letramento internalizadas, rememoradas justamente por terem sido marcantes, nas trajetórias de formação de leitores, neste texto são analisadas memórias escritas, que ressaltavam experiências de leitura e escrita, vividas na família, no grupo social, na instituição escolar, na vida acadêmica de estudantes dos cursos de Licenciatura das áreas de Letras e de Pedagogia, da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Esses estudantes puderam, na qualidade de (futuros) formadores de leitores, não somente entrever, nos eventos e nas práticas evidenciadas em suas memórias, as concepções de linguagem que subjazem ao ideário de uma época, mas também refletir sobre um processo de formação de leitores mais consciente e mais crítico, pensando em seus (futuros) alunos de ensino fundamental/ensino básico e ensino médio/ensino secundário.

### Palavras-chave

Eventos de literacia/letramento; Estratégias de leitura; Produção de textos

### Introdução

[...] Focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las — esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, o ali outro, bastante diferente — pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho (Street, 2003, p. 7<sup>2</sup>).

Este texto pretende focalizar as memórias enquanto instâncias de reflexão sobre práticas de literacia/letramento, vivenciadas e lembradas



como significativas, na escola e fora dela, nas aulas de leitura e escrita de alunos da graduação. Elegue-se este objeto por ser um gênero textual que permite perceber os discursos, as concepções de linguagem, de leitura e de escrita dos mediadores que permearam as lembranças desses alunos feitos autores, fazendo-os retratar a coexistência de práticas diferenciadas, ao longo da história e no momento presente de formação, apontando para uma necessidade prospectiva mais consciente e mais clara de um processo de formação de leitores na sociedade, assumindo-se os autores como [futuros] mediadores.

Fez-se a leitura e a categorização dos textos de memórias para uma análise temática em busca de uma "mensagem entrevista" (Bardin, 1977, p. 41) que pudesse contribuir para o processo de formação desses alunos-autores.

Está sendo tomado como *corpus* para análise um conjunto de textos do gênero textual memórias, escritos por alunos de duas turmas atendidas em disciplinas regulares do Setor de Linguagens, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da Faculdade de Educação da UFMG: da primeira turma, do Curso de Licenciatura em Letras<sup>3</sup>, da disciplina Prática de Ensino de Português, constam 15 textos, que procuravam responder a uma pergunta básica, na intenção de suscitar um "fluxo de memória" (Erante, 2000): "como me tornei leitor[a] e/ou produtor[a] de texto?"; da segunda turma, do Curso de Pedagogia, Ênfase Alfabetização, Leitura e Escrita, da disciplina Produção de Textos Escritos, consta a mesma quantidade de textos, com a intenção de retomar as experiências dos discentes no âmbito da produção textual, o que mostra a inevitabilidade de se relacionar a escrita com leitura e oralidade.

Considera-se aqui cada experiência como "evento de literacia" ou "evento de letramento", conforme descreveu Heath (1988, apud Street, 2003, p. 7), "qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos", no interior das práticas de uso efetivo da leitura e da escrita, ou mesmo das práticas de oralidade que remetem a essas duas primeiras, no ambiente familiar ou no grupo social dos sujeitos autores dos textos de memórias, assim como nas ocorridas no espaço escolar<sup>4</sup>. Por serem textos do gênero memórias, que transitam entre história e literatura, estas retomam os eventos, como será tratado mais adiante neste texto, com um olhar "do presente" (Soares, 1991, p. 37) e, portanto, com uma terminologia do presente.

Os dados detectados nos textos permitem-nos perceber que os alunos-autores, na maioria dos casos, referem-se a professores significativos que desejam mencionar nas suas memórias, ou seja, às lembranças que têm sobre as práticas daqueles que foram seus professores da área da linguagem. Há, porém, uma pequena porcentagem de textos em que os sujeitos, além de recordarem seus professores, também apresentam, na atualidade, lembranças que têm enquanto professores que também já são. Esse já é um olhar diferente, mais interrogativo, menos inquisidor, mais informado pelas experiências da prática cotidiana, conforme argumenta a pesquisadora Anne-Marie Chartier (1998, p. 67), quando considera a existência de uma competência docente produzida entre os professores, em função de critérios práticos, em atividades "escolhidas, testadas, perpetuadas ou abandonadas", a fim de amenizar as suas iminentes dificuldades no campo em que atuam.

Os textos de memórias, produzidos na primeira semana de aulas, a partir da discussão de alguns textos memorialísticos<sup>5</sup> e das perguntas anteriormente mencionadas, na verdade acabaram servindo de mote para práticas diversificadas, ao longo das atividades das duas disciplinas, separadamente. Fazendo uma síntese, considerando as diferenças entre as duas turmas, diversas foram as atividades suscitadas, a saber:

a) Busca, seleção ou garimpagem de práticas que, do ponto de vista dos autores, mereciam ser contadas, ou porque marcaram muito positivamente, ou porque incomodaram muito os leitores na ocasião em que se passaram, sem deixar de registrar aqui alguns poucos casos de disposição ao silêncio; b) apresentação de objetos que fizeram parte integrante das memórias desses sujeitos, tais como: brinquedos, fotos, poemas, versos, frases, cadernos, acrósticos, desenhos, fitas, dobraduras, discos, fitas cassetes, cartões, cartas, cartilhas, livros didáticos/manuais escolares, livros literários, etc., levados para a sala de aula, com todo o esmero que representava o envolvimento afetivo destes autores. Segundo Gee (2001, p. 723 e 719), os gêneros, as linguagens sociais e os modelos culturais presentes na interação existem em conjunção com modos de pensar, valorizar, sentir, agir, interagir, e em conjunção com vários "objetos de mediação", imagens, lugares e tempos, no interior daquilo que ele chama de "comunidades de prática". Esses mesmos objetos mais adiante se transformaram em ilustrações, nos momentos de editoração dos textos de

memórias; c) leitura, em pequenos grupos, dos textos de memórias dos alunos-autores, com o objetivo de identificar e caracterizar as concepções de linguagem subjacentes aos eventos de leitura e escrita proporcionados pelos grupos sociais, pelas famílias ou pelas escolas, segundo os relatos das memórias. Esse era o momento de se refinar o olhar, de se negociar a construção de uma base comum, para uma memória coletiva que se constrói a partir das memórias individuais. Nas duas turmas, os alunos se surpreenderam com uma variedade rica de "práticas" (Street, 2003, p. 3), ou com uma certa "atualidade", ou mesmo com a pertinência de alguns eventos de letramento vivenciados. A surpresa se dava ora por tais eventos serem antes considerados "tradicionais", ora por terem ocorrido em contextos "pouco letrados"; d) distanciamento do texto, enquanto se processavam várias leituras e discussões sobre diferentes concepções de linguagem e discursos sobre a leitura, por um lado, e sobre "eventos de literacia", por outro lado, vivenciados nas escolas do contexto do momento presente dos alunos, onde iriam desenvolver projetos de mediação de leitura e escrita; e) retomada do texto de memórias dos alunos, com um olhar mais informado não somente pelas reflexões teóricas, a partir dos textos lidos, mas também, e sobretudo, a partir de uma imersão dos alunos na prática cotidiana escolar, considerando, como Walter Benjamin (1992, p. 27), que "é a experiência, que temos oportunidade de adquirir quase diariamente, que nos determina a distância e o ângulo de visão". Pelo fato de os alunos estarem em fase de planejamento de um projeto de leitura e/ou de escrita a ser trabalhado com os alunos do ensino fundamental e/ou médio, esses oscilam, via de regra, entre dois extremos: a negação de práticas vivenciadas no passado e a construção de práticas de leitura e escrita, numa perspectiva interacionista, constrangidas pelas limitações contextuais, como, por exemplo: exiguidade de acervo, de atendentes, ou de equipamentos na biblioteca, para um uso produtivo e autônomo; f) trabalho com a macro e com a micro-estrutura do gênero textual memórias, buscando cada aluno-autor o melhor modo de expressar a sua subjetividade, de forma pertinente, coerente e coesa, entre as reflexões teórico-metodológicas, a história dos fatos e a percepção particular da realidade. Trabalho com a textualidade das memórias individuais, na intenção de construir, no interior de um suporte coletivo<sup>6</sup>, um discurso maior, para circulação posterior dos textos, ora como livro artesanal, irmão da narrativa, "forma artesanal de comunicação", como diria Walter Benjamin (1992, p. 37);

ora como livro virtual<sup>7</sup>, buscando alcance mais alargado e imprevisível. Nessa fase, acontece a troca de textos entre os estudantes, para o trabalho de 'revisão': produções de diferentes leituras, sugestões e questionamentos do conteúdo e da forma dos textos; g) trabalho de 'editoração', em que a materialidade do livro (formato, tamanho, papel, capa, letra, imagens, cores, etc.) é discutida, defendida e definida, a partir dos desejos da turma, em busca de um objeto significativo, apresentável e durável (em congruência com a noção de memória). Nesse período, trabalham as equipes de edição do livro de memórias, assim determinadas nas duas turmas: capa, apresentação, sumário, epígrafe, revisão de texto e normalização, editoração de texto, projeto gráfico, ilustrações, formatação, revisão final, revisão de prova, etc.; h) confecção de um livro de memórias, em trabalho interdisciplinar com a área de Artes, da Faculdade de Educação<sup>8</sup>, de forma artesanal, concretizando a fase de edição.

Assim, após oferecer ao leitor, nesta parte introdutória, a contextualização da experiência ora analisada, este texto apresenta, a seguir, uma reflexão sobre a importância do texto individual de memórias, em busca de uma leitura do social. Em continuidade, este texto se estrutura com base nas tendências temáticas apresentadas pelos textos de memória analisados: em primeiro lugar, nos eventos de literacia/letramento no ambiente social e familiar; em segundo lugar, baseia-se nos eventos de literacia/letramento no ambiente escolar, incluindo-se as perspectivas futuras vislumbradas pelos alunos em seus textos de memória, como a procurar construir uma outra base comum.

## 1. Memórias?

A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo) (Chauí, 2000).

É compromisso desta parte do texto procurar responder a duas questões básicas: Por que trabalhar com as memórias dos estudantes? Por que trabalhar com o gênero textual memórias?

Em se tratando da primeira questão, um dos objetivos das disciplinas seria refletir sobre a linguagem com base em usos concretos da própria linguagem, numa perspectiva a mais etnográfica possível, para depois nos

debruçarmos sobre eles, procurar "compreender aquilo que realmente acontece" (Street, 2003, p. 2). Interessava a esse trabalho reconhecer os discursos e as representações sobre a leitura e a escrita, construídos na infância, na adolescência e no momento presente dos alunos daquelas duas turmas, ou seja, procurar saber como "em diferentes lugares e momentos", por pessoas diferentes, com diferentes concepções, essa determinada realidade, o uso da leitura e da escrita, era "construída, pensada, dada a ler" (R. Chartier, 1990, p. 16).

A partir dos estudos sociológicos de Bourdieu, a respeito dos conceitos de capital cultural, de *habitus*, sabemos o quanto as novas gerações são "herdeiras" de "gostos de classe e estilos de vida" construídas na família e no grupo social de origem. Por sua vez, Berger & Luckmann (1985, p. 176) consideram duradoura a realidade interiorizada nas relações interpessoais, com tendência a persistir, porque vem carregada de alto grau de emoção, já que "a criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tomando-os seus". Sabemos que o adolescente busca reafirmar seus próprios valores, principalmente diante daqueles que o adulto — ou que o discurso pedagógico, com seus mecanismos de "controle" (Bernstein, 1996) — apresenta como verdade.

Cumpra-se, portanto, nesse trabalho com as memórias escritas pelos estudantes, em primeira mão, uma atividade de "valor sentimental" das memórias, antes daquelas de valor intelectual e profissional, conforme expressão de Zilberman (2005, p. 1):

*Memória* constitui, por definição, uma faculdade humana, encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objeto é um 'antes' experimentado pelo indivíduo, que o armazena em algum lugar do cérebro, recorrendo a ele quando necessário. Esse objeto pode ter valor sentimental, intelectual ou profissional, de modo que a memória pode remeter a uma lembrança ou recordação; mas não se limita a isso, porque compete àquela faculdade o acúmulo de um determinado saber, a que se recorre quando necessário.

Num segundo momento, com as atividades de "valor intelectual", tem-se como objetivo a caracterização e o estudo dos discursos e das concepções subjacentes àquelas práticas de leitura e escrita, relacionados a outras práticas registradas e analisadas por pesquisadores da área da linguagem e da educação, que pudessem dar suporte a uma reflexão. Esse se torna o período de maior duração, pois, na verdade, consiste na discussão do

conteúdo das disciplinas, considerando que as concepções desveladas nas práticas de letramento dos professores lembrados foram certamente construídas ao longo dos processos de formação a que esses professores tiveram acesso em sua trajetória.

Somente num terceiro momento, com preocupações mais teórico-metodológicas, são desenvolvidas as atividades de "valor profissional", recorrendo sempre às memórias escritas e aos pressupostos teóricos, tendo os universitários o objetivo de construir projetos de mediação em leitura e escrita a serem realizados, no ambiente escolar, com os alunos da escola básica.

Em se tratando, agora, da segunda questão, qual seja, por que trabalhar com o gênero memórias, alegam-se três motivos principais: pelo fato de as memórias se encontrarem num limiar entre história e estória, pelo fato de ser o estudante o narrador-observador da história e, finalmente, pelo fato de o cronista se transformar em narrador-protagonista. Por todos esses motivos, pensa-se em trabalhar com o gênero memórias enquanto estratégia de formação.

Explicitando melhor esses motivos, constata-se, a partir do primeiro, que os estudantes, ao lembrarem, afetivamente, os eventos de literacia, têm um sujeito coletivo (Nóvoa, 1992), plural, os seus professores, como protagonistas. Embora emprestando ao modo de contar o seu sentimento a respeito da interação que vivenciaram como personagens, não escrevem um texto de ficção, pois cada aluno retrata eventos, fragmentos representativos de um ideário pedagógico relativo a uma faixa da história da educação na área da linguagem, às "formações pedagógicas de leitura" (Dionísio, 2000, p. 101) e escrita de um período.

O que, no entanto, ocorre — segundo motivo — é que os estudantes escrevem a partir do seu ponto de vista, como um narrador-observador, com o olhar do presente, com o significado que o momento presente lhes confere, de certa forma observando, caracterizando, categorizando, valorando, avaliando, elogiando ou se queixando da situação vivenciada, à luz dos estudos realizados até então. Isso até certo ponto informa ao professor da disciplina o estado do conhecimento dos alunos, as questões que levantam, em que direção problematizam.

Finalmente — terceiro motivo — os estudos e discussões a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos e a premência de planejar/redimensionar/executar um projeto de mediação em leitura e escrita provocam nos estudantes deslocamentos que lhes conferem, muitas vezes, outros olhares. Cumpre-se, nesse caso, um quarto tipo de atividades, além das de valor sentimental, intelectual e profissional, e mais ligado a esta última: aquelas de valor "reflexivo" (Marinho, 2004, p. 32). O termo reflexivo pode ganhar, nessas circunstâncias, o sentido de caracterização do ato de pensar, ponderar, analisar, mas também o sentido de ser uma ação reflexa, aquela que recai sobre o sujeito que a pratica. Os estudantes escrevem inicialmente a respeito da ação de outros sujeitos, os seus professores, entretanto, no final, acabam refletindo sobre a sua própria prática: ou presumida (enquanto planejam o projeto de trabalho), ou efetiva (enquanto analisam o projeto executado ou em execução), ou futura (enquanto se pensam como profissionais). Nessa última etapa de atividades, muda-se o protagonista: o estudante é o professor, efetivamente ou potencialmente. Pelo menos, nesse processo de vivência do projeto, experimentalmente, o cronista se torna protagonista. Literalmente, nessa etapa, os estudantes passam de um discurso narrativo para um discurso dissertativo, com mais interrogação e prospecção, por causa do seu caráter reflexivo.

Ainda segundo Marinho (2004, p. 32), "é desafiadora a tarefa de tentar descrever os efeitos do ato de escrever sobre os sujeitos que escrevem suas memórias. Eles não apenas lembram, reconstituem, mas se constituem através dessa escrita".

Assim, os estudantes vão se constituindo professores.

## 2. Uma leitura dos textos de memórias: a interpretação da interpretação

A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto (Magda Soares, 1991, p. 16).

Se a memória é tudo isso, há ainda algumas especificidades a ressaltar nesses textos de memórias. Nesta parte do texto, serão categorizados trechos das memórias escritas, segundo temáticas que se

tomaram recorrentes, nos textos das duas turmas, no interior das temáticas gerais: as concepções de práticas de leitura e de escrita proporcionadas pelos familiares, pelo grupo social e pelos professores, vislumbradas através do olhar dos estudantes universitários.

Nesse sentido, Bourdieu (1989) argumenta a respeito da herança cultural sobre as crianças, na direção daquilo que os estudantes conseguiram apontar nos eventos lembrados: "a parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta" (p. 7).

Talvez, em virtude desse costumeiro "esforço metódico" do discurso pedagógico escolar, haja uma tendência, nos textos de memória desses estudantes universitários, em registrar com marcas afetivas positivas as práticas de literacia/letramento acontecidas na família e nos grupos sociais e, mais frequentemente, em sinalizar como negativas as práticas escolares, como se verá a seguir.

### 2.1. Eventos de literacia no ambiente familiar e/ou no grupo social

A partir da concepção de Street (2003, p. 7), este item se relaciona com "práticas de letramento", mais do que simplesmente com eventos de letramento visto que "o conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social". Segundo esse pesquisador, não podemos olhar para essas práticas de letramento apenas com o nosso olhar, mas precisamos perguntar às pessoas envolvidas o que elas consideram significativo para elas. "É impossível prever de antemão o que poderá emprestar significado a um evento de letramento e o que vai vincular um conjunto de eventos de letramento às suas práticas" (idem, p. 8). Tanto é assim que, entre os estudantes, o fato de ser ou não ser letrada uma pessoa ou uma comunidade pode ser encarado como uma certa desvantagem, mas também pode ser encarado com a naturalidade necessária, como nesse primeiro fragmento, advindo de uma universitária nordestina, que já fazia parte de um grupo de pesquisa sobre História Oral, contando diversos eventos de literacia, para dar uma noção das práticas de letramento/literacia do seu lugar de origem.

P - Como vinha de uma comunidade baseada na cultura oral, contadora de 'causos' [...] a lua e os vaga-lumes eram testemunhas das noites, principalmente das crianças. Nas casas, lampiões, candeeiros e fochos de lenha iluminavam as habitações [...] Nas noites enluaradas, os adultos contavam histórias, geralmente em volta de uma fogueira ou de um fogão a lenha. As histórias de assombração davam um medo que só! Na rua, a criançada brincava e se reunia em torno de uma fogueira para assar carvão de jaca, batata doce, banana roxa, para brincar de 'trisca', capota, 'roba' bandeira, entre muitas outras coisas. [...] A maior parte dos habitantes não sabiam ler ou escrever, valendo, no lugar, a palavra empenhada e um aperto de mão. A escrita não tinha muitos usos: poucos faziam dela um modo de se comunicar, expressar, etc. Afinal, havia crianças para darem recado, o sino da igreja para comunicar uma morte, os fogos nas casas para informar de um nascimento e as conversas no início da noite e no Sábado, na feira, para saber dos 'acontecimentos' [Leij].

Outros fragmentos relatam eventos da oralidade, numa interface com um ponto de vista letrado (observe-se o uso das palavras: *estudos, livros, não histórias decoradas*), encaminhando-os para a estrutura da narrativa, conhecimento, da área dos estudiosos da literatura, principalmente, (ver *histórias, em vez de 'causos', versão, personagens, cenário, etc.*).

L - A minha mãe não é uma pessoa de muitos estudos, porém, sempre me incentivou a estudar e vivia me contando histórias, histórias estas que me fascinavam pois não eram de livros ou decoradas, eram simplesmente fatos reais vividos no passado por minha avó ou por ela mesma [Ni].

L - Em outras ocasiões, era papai quem nos contava histórias. Geralmente à noite, depois que jantávamos, nos colocava sentadas em seu colo e nos fazia viajar por lugares que só existiam na sua imaginação; suas histórias eram maravilhosas, sempre inventadas. Uma mais do que todas nos fascinava. Era a história de um menino chamado Oriem. Garoto muito pobre, que, apesar de ainda ser uma criança, cuidava da mãe enferma. Papai, às vezes, mudava o final da história, tornando-a ainda mais excitante para nós, pois nunca sabíamos qual versão contaria [Cris].

L - Naquelas noites, sentados na sala, muitas vezes ao som da antiga radiola, nós a ouvíamos [evó] contar das viagens a cavalo, longas, que duravam dias; da tia Nata; das tardes ao pé do coqueiro; da matança de boi. E, assim, ia imaginando o cenário e as personagens (a maioria já enterrada) da infância dela [Sab].

Mas, na verdade, o que houve de mais marcante nesses episódios, retratando a família, foi um aflorar de sensações diversas — gosto, olhar, cores, tato, barulhos — associando-as a histórias e livros, com manuseio e acesso irrestrito a livros, com a leveza da palavra poética, com leituras

proibidas, como a envolver de emoções diferenciadas e de imaginação a infância e a puberdade desses estudantes autores, entre tias, irmãos, pais e mães, ou a despeito destes.

L - Lembro-me de, ainda muito pequena, ficar encantada com as histórias que mamãe contava. Aquelos momentos eram mágicos! Fim de tarde, o sol já posto, os últimos vestígios do dia dando lugar ao manto escuro da noite. Talvez seja por isso que a variação do dia me traga ao coração uma suave melancolia; nostalgia do tempo em que mamãe nos juntava, a mim e as minhas irmãs, na cama de casal — que naquela época me parecia enorme — e contava-nos histórias [Cris].

P - Aprendi a ler na primeira série, com o pré-livro *Os três porquinhos*. Foi uma delícia! Mas antes disso, eu já lia através dos olhos de minha mãe. Eu e meus irmãos costumávamos deitar em sua cama, para ouvi-la contar histórias. Desenvolvi o gosto pela leitura [Iza].

L - Posso considerar-me resultado da mistura da praticidade com a intelectualidade. Meu pai — filho de imigrantes italianos — é um homem ativo e trabalhador, sempre antenado às notícias dos jornais diários. Imagino, porém, que nunca tenha aberto um texto literário. Já minha mãe, professora e bibliotecária, teórica, sempre nos aproximou — eu e meu irmão — das obras literárias. Levava-nos à Biblioteca Pública Infantil e proporcionava-nos acesso irrestrito a livros, enciclopédias e dicionários [Sab].

P - [...] para rezarmos e depois nos contar histórias antes de dormir. As histórias eram o máximo. Como ele [pai] contava uma por noite, depois de um tempo já conhecíamos quase todas as clássicas como: *Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Rapunzel, Os três porquinhos, Os sete cabritinhos*, entre outras. Depois essas histórias foram sendo incrementadas com personagens fantásticos: um dia a Branca de Neve ia visitar os três porquinhos, no outro a Rapunzel tem uma briga feia com o lobo mau, ou coisas do tipo [Ra].

P - Mesmo não tendo dinheiro sequer para comprar comida direito, ele [pai] não abandonava os seus livros e discos de música clássica. Sempre que alguém entrava na nossa casa, podia encontrar diversos livros em capa dura, bem colorida e com o pequeno símbolo da Editora Globo. Havia livros para todos os gostos: *Sítio do Pica-Pau Amarelo, Sidney Sheldon, Eça de Queirós*, contos de fadas e outros. Os livros sempre estiveram de modo que eu e os meus irmãos pudéssemos pegá-los e manuseá-los [FCri].

L - Era maravilhoso abrir as portas do seu guarda-roupa e ver as pilhas de livros, ali guardadas, todos dela [tia]. Ela os folheava, os abria, anotava coisas, ou simplesmente distraída lia versos de Drummond, que eu não entendia, mas sabia que deviam ser lindos, pois sua boca se mexia com tanta leveza que jamais poderia sequer sonhar que, mais tarde, descobriria que as palavras têm peso e que eu deveria ter cuidado com elas [Alex].

L - Não tínhamos muitos livros em casa, infantis menos ainda; por isso, minhas irmãs e eu — nessa época já alfabetizada — liamos os "livros proibidos": literatura inglesa e americana dos meus pais. Os dias de chuva, quando não podíamos brincar no quintal, eram os preferidos para tais leituras. Nós nos trancávamos em nosso quarto e passávamos ali horas lendo. Cada uma lia um capítulo em voz alta. Momentos mágicos! Parece que aconteceu ontem. Ainda posso ouvir o barulho da chuva batendo no vidro da janela, ver as paredes rosa do quarto, as três meninas enroladas num mesmo cobertor. Insuperável ternura! [Cris].

Confirma-se, nesses eventos, o quanto a representação da leitura está associada a textos literários (Dionísio, 2000), sejam eles de literatura oral, capturada em livros, sejam livros de pura ficção, como a coleção de Monteiro Lobato e sua invenção, o Sítio do Pica-pau Amarelo.

Em relação à escrita, nem tão abundantes foram os eventos do ambiente familiar ou do grupo social. O primeiro fragmento questiona uma das funções da escrita, de registro, desabafo, organização de pensamentos para uma adolescente, preferindo registrar tudo na memória, à moda dos gregos, atribuindo à memória uma periculosidade, não como um gênero textual, como neste texto:

P - Em casa, não tinha o hábito de escrever. Afinal, escrever para quê? Poderia escrever diários, mas achava isso um absurdo. Se eles eram para guardar segredos, quem iria guardar os diários? Achava um perigo. Preferia guardar meus segredos na memória [Iza].

Já o segundo fragmento retoma o valor de "registro" que a escrita ganha nas comunidades letradas, como a possibilidade de organização dos eventos de letramento vivenciados por uma criança, em um caderno de anotações e, finalmente, como um objeto concreto a ser guardado "carinhosamente", numa "estante", adereço de família de um meio letrado.

P - Eu tinha um caderno de anotações, onde minha mãe, que era professora, ia anotando junto comigo tudo o que vivia de significativo. Nesse caderno estão registradas músicas aprendidas, a experiência de trocar o berço pela cama, de aprender a pedir as coisas sem chorar, da tarde que passei na casa da vovó e outras vivências importantes que guardo com carinho até hoje na estante do meu quarto [Cas].

O terceiro fragmento relembra o papel de uma pessoa letrada, numa comunidade que desenvolvia práticas de letramento fundamentalmente orais, como vimos anteriormente neste texto. De fato, em determinado momento da sua história, várias comunidades<sup>9</sup>, por terem tido contato com comunidades

letradas, sentem a necessidade de práticas de literacia/letramento do mundo letrado, como se percebe a seguir:

P - [...] Por outro lado, fora do ambiente escolar, escrevia bastante. Ficava até com os dedos doendo de escrever cartas para parentes distantes de alguns moradores nova alegreenses que não liam nem escreviam. Aliás, quando vi o filme *Central do Brasil*, fiquei emocionada ao lembrar-me de que um dia, como Dora, ajudei pessoas que, pelas exclusões da vida, não tinham aprendido o domínio dessas ferramentas, a leitura e a escrita [Leij].

Se até esse momento dos textos de memórias, tratando da interação estabelecida com a família ou com o grupo social, em eventos de literacia/letramento, os estudantes se manifestaram afetiva e descontraidamente, alguns entretanto começam a aparecer, nos eventos seguintes, relativos às interações estabelecidas nas escolas, com professores, nos vários níveis de ensino, constituindo-se esta parte que se segue aquela de maior interesse para os objetivos deste texto.

## 2.2. Eventos de literacia no ambiente escolar

No tocante às práticas de leitura e escrita na escola, registrou-se, logo de início, um significativo número de textos de memórias cujos autores expuseram, fundamentalmente, não terem nenhum evento de literacia para contar. Segundo Zilberman (2005), "(...) as pessoas contam o que experimentaram, o que se aloja em sua memória. Quando querem esquecer experiências negativas, ficam sem ter o que contar" (p. 3). Assim se expressaram alguns alunos das duas turmas, revelando sentimentos de vazio, de vontade de sumir, de nostalgia, de dor, por exemplo:

P - Hoje, quando me recordo dos métodos utilizados sobre os assuntos redação, produção de texto e interpretação, me deparo com enorme vazio [Dani].

L - *Minhas memórias escolares*, logo essas, que sempre tentei apagar, deletar, sumir, ou qualquer verbo que consiga fazer com que esses momentos se apaguem [Alex].

L - As lembranças me envolveram em um universo mágico, e logo após, uma nostalgia amarga tomou conta de mim [Char].

L - [...] uma sensação estranha me envolveu. Uma tristeza que eu não sabia de onde vinha, mas doía no fundo do meu coração [Ve].

Até aqui esses trechos são somente impressões, sem um evento factível para justificar tal recusa ou aversão à lembrança. No fragmento seguinte, no entanto, a estudante, entre sentimentos de reconhecimento do aprendizado e de temor, procura concretizar, contextualizando com detalhes, a ação da professora, que cumpria, usando, legitimamente, quadro negro e giz e, não menos legitimamente, a régua, seu modo eficaz de ensinar estruturas da língua, com aprovação dos pais. Essa era a representação que a mestra tinha construído, ao longo da sua formação, sobre o que significava ser boa professora, numa turma cujos alunos se encontravam em diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem: a austeridade.

[...] A austeridade em pessoa. Na sala de sua casa reunia, em uma enorme mesa retangular ladeada por dois bancos compridos, alunos do cinco a quinze anos de idade em níveis de escolaridade diferentes, alfabetizados e a alfabetizar. Seu método era reconhecido como eficaz pelos pais, zelosos dos saberes dos filhos: "ou aprende ou dá-lhes de régua" – e que régua! Alcançava qualquer um, onde estivesse dentro daquela sala. Meu irmão, que também era seu aluno, ao defender-se de uma investida da mestra, ficou sem a unha de seu mínimo direito. Era a sua ferramenta pedagógica além do quadro-negro e giz. Assim aprendi a ler, a escrever, a identificar o sujeito das orações, as conjugações e alguns tempos verbais, a classificar as subordinadas adverbiais, uma lista de coletivos e outra de masculino/feminino de animais, ou seja, de substantivos epicenos. Foi um ano de muito aprendizado e maior temor ainda [Ve].

O depoimento a seguir não se refere à atitude de uma professora, mas, a uma representação da escola, ao imaginário do que deveria ser o ato professoral, incorporado por um pai, que buscou na memória individual e, provavelmente na memória coletiva do seu contexto, o rigor dos eventos de literacia com os quais foi alfabetizado, algumas décadas atrás. Essa era a representação que o pai da aluna tinha construído, ao longo de sua formação escolar: uma atividade sem sentido e com muito rigor.

P - Tenho muita dificuldade de me lembrar de práticas de leitura e escrita durante as séries iniciais, talvez não seja pela falta de memória e sim pela ausência de sentido de tais práticas nesse período. Eu não frequentei o Jardim ou a Pré-escola, etapas que considero o período mais lúdico da escolarização, pelo contrário, fui alfabetizada pelos meus pais, em especial pelo meu pai que utilizava o mesmo rigor sob o qual provavelmente também foi alfabetizado [Ale].

Assim, como se fora num exercício de Preferição — figura da retórica ou figura do pensamento em que o sujeito anuncia, deliberadamente, nada ter a

dizer, ou nada pretender dizer sobre tal ou qual temática, ao mesmo tempo em que, mais adiante, acaba fazendo isso —, mesmo estes alunos-autores que demonstraram dificuldade em se lembrar dos eventos de literacia/letramento, acabaram por relatar algumas práticas significativas, relacionadas aos três níveis de ensino: ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

### 2.2.1. Ensino Fundamental e Ensino Médio

O início do ensino fundamental é lembrado enquanto um momento de exercício de cópia, a que se atribui pouco sentido, com lembranças mais do campo da escrita do que da leitura, como bem representa o fragmento abaixo, para exemplificar:

P - Logo vieram as primeiras 'fichas de leitura'. Ainda me lembro bem de uma que copiávamos no início de todas as aulas. No final da ficha vinha o alfabeto em letras de 'ler' (caixa alta) e letras de 'escrever' (cursiva). Nós escrevíamos a ficha todos os dias, e agora, refletindo sobre isso, vejo que era algo automático, uma cópia que fazíamos todos os dias [Ra].

Mas as verdadeiras "fichas de leitura" seriam aquelas utilizadas em sala de aula para registro, comprovação e avaliação da leitura literária, realizada de forma extensiva pelos alunos fora da escola. Na tentativa de construir o 'gosto' pela leitura, as estratégias utilizadas pelos mediadores mais afastavam do que aproximavam os leitores das leituras. Além disso, registra-se o excessivo tratamento mecânico dos estudos gramaticais, suplantando o uso e a exploração das outras unidades do ensino de língua (oralidade, leitura e escrita). A exploração de estratégias de leitura são vislumbradas nos fragmentos das memórias dos estudantes, quando apontam lacunas na construção da compreensão leitora, nas práticas de letramento/literacia do cotidiano escolar: de acordo com os seus textos, os alunos sentem falta, por exemplo de exploração de conhecimentos prévios do contexto do aluno, elaboração de inferências, leitura das conotações, leitura dos vazios do texto (leitura nas entrelinhas), interpretação das ironias, extrapolação, leitura crítica, etc.

L - Das leituras dos tempos de ginásio e colegial, me lembro de preencher uma ficha dada pelo professor para todo e qualquer livro que líamos: dados biográficos do autor; estilo de época ou escola à qual pertencia; personagem principal; personagens secundários, idéia ou tema principal, e outras coisas no gênero. Uma análise que não passava da superfície do texto. Estávamos no

período da ditadura militar e não era permitido qualquer discussão que pudesse levar os alunos a desenvolver o raciocínio crítico e a perceberem a realidade [Vé].

L - *Floradas na Serra, O Médico e o Monstro, As Mil e Uma Noites*; autores como José de Alencar, Edgar Allan Poe, Júlio Verne; quanto tempo desperdiçado em procurar substantivos, adjetivos, advérbios em textos tão maravilhosos... Sim, a Gramática surgiu como destruidora do prazer de ler. Veio como um covão que jogou sobre meus restos mortais a última porção de terra para enterrar em mim o gosto pela leitura [Ra].

L - Não encontrei nenhum(a) professor(a) que me instigasse a ler nas entrelinhas de uma obra literária; que me pedisse para ir mais além da mera descoberta das personagens, o local onde se desenrola a história, etc. Os livros tinham potencial para maiores vãos [Ra].

No Ensino Médio, além de questionar a atribuição dos sentidos do texto apenas a partir do dicionário, quando há outras possibilidades contextuais, co-textuais e intertextuais para os leitores mesmos construírem sentidos, e além de questionar a caracterização dos 'estilos de época' em detrimento de uma análise mais profunda das obras, em contato direto entre leitores e obras, problemas já apontados em Lajolo (1993) e em Zilberman (1988), o autor do fragmento abaixo reforça uma ação escolar mais voltada para mecanismos do 'discurso regulador' que do 'discurso instrucional' (Bernstein, 1990), ou, ainda, mais voltada para mecanismos da avaliação do que para a produção de conhecimentos sobre a linguagem e sobre a literatura.

L - [No Ensino Médio] É claro que ainda destinávamos uma aula inteira para pesquisar no dicionário o significado das palavras em *Tracema, O Guarani* e *Esau e Jacó*, porém não antes de já termos lido e identificado os traços de um Romantismo ou Realismo que começavam a me fascinar. O que eu não entendia era o paradoxo entre as aulas de Literatura e suas avaliações. Era-nos oferecido o doce, mas proibido comê-lo. As avaliações continuavam muito superficiais em vista das aulas em que discutíamos os traços psicológicos em Machado de Assis. O prazer que crescia durante as aulas vinha a murchar quando era dia de prova [Ra].

Em se tratando de leitura extensiva, realizada fora de sala de aula, os estudantes registraram, na maior parte dos casos, uma desarticulação com a biblioteca da escola, quando esta existia, como insistentemente denuncia o segundo fragmento: uma lamentável ausência de uma biblioteca escolar, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Mesmo assim, sente-se, no depoimento do primeiro fragmento, abaixo, que o sujeito posto

em contato direto com os materiais escritos, a despeito das restrições de exercícios a cumprir, pode descobrir seu caminho rumo a uma autonomia de leitura, o que se garantiria mais ainda, certamente, se isso fosse possibilitado, com acervo variado, equipamentos adequados, uma mediação produtiva, utilizando estratégias também produtivas, abrangentes e libertadoras.

P - Outra atividade marcante ainda na 5ª série foi ler "O caso da borboleta Atiria", da coleção Vagalume. Apesar de essa leitura ser apenas para responder as atividades mecânicas do livro, foi através dessa atividade que "descobri" a biblioteca da escola. Primeiramente procurando pelos outros títulos da série e depois arriscando outros gêneros. A partir de então comecei a me sentir como uma leitora autônoma, que tinha a possibilidade de escolher as próprias leituras [Alc].

L - No segundo grau, mais uma vez, a biblioteca não fez parte do meu currículo [Rom].

P - Costumava pegar livros emprestados no carro-biblioteca, que semanalmente parava na porta da escola [Iza].

Somente um caso, o do terceiro fragmento, citou a experiência do carro-biblioteca, valorizando o fato de a escola ter feito uma parceria, conseguindo para suas mediações o projeto de uma universidade, como uma das estratégias para o alargamento da leitura dos alunos, dos professores e da comunidade.

No tocante à produção textual, os textos de memórias são mais lacônicos do que em relação à leitura. Fica visível um trabalho estrutural e estruturante, uma supervalorização das classificações gramaticais, sem uma articulação com a leitura e com a escrita, sentindo-se o aluno formatado em esquemas, sem contato com tipos e gêneros textuais diversos, em livros didáticos/manuais escolares desinteressantes, fazendo exercícios e redações, que valorizavam mais a ortografia e a pontuação, para serem avaliadas e corrigidas com rabisco vermelho.

P - Sempre tive um 'modelo' de como era uma produção de texto. Um texto contendo início, meio e fim, ou melhor, introdução, desenvolvimento e conclusão. Sabia que os textos podiam ser narrativos, descritivos ou dissertativos e que existiam vários outros tipos de textos, mas nunca ou muito pouco tive contato com eles [JuG].

P - Na terceira e quarta série, às vezes fazíamos redações. Havia alguns exercícios que eram para continuar a história começada pela professora. Em outros, deveríamos escrever de acordo com as figuras propostas. Mas era tão chato receber as correções em vermelho! Era uma vitória para quem conseguia sair ileso, sem um vermelhinho sequer na redação [JuR].



P - Ao ingressar no ginásio, o de que mais me recordo são os livros didáticos. Esses eram feios e desinteressantes; as produções de texto giravam em torno daquilo que o livro propunha, produções que enfatizavam a ortografia e a pontuação. Fui perdendo o gosto por ouvir histórias e, antes de iniciar o gosto pela escrita, fui me desinteressando. Se fazia, era porque pertencia ao ritual de frequentar a escola. Mas coisa mais desinteressante era produzir textos. Mesmo que esses fossem pequenos, eram bobos, descolados da minha realidade, fora que a professora se interessava mais pela mecânica da aquisição do saber fazer que pelo gosto que nós poderíamos estar adquirindo [Cri].

P - Quando iniciei o ginásio, não tive nenhuma surpresa agradável; ao contrário: mais gramática. Odiava português. Tudo era fragmentado. Aprendemos a conjugar os verbos, depois aprendemos os pronomes, adjetivos, advérbios, complemento nominal, complemento verbal, verbete (não sabia pra quê) etc, etc. A professora pedia que produzíssemos textos, mas não falava de que forma essa "gramática" entrava na constituição dele [Cri].

Delineada fica acima a caracterização do trabalho que se fazia em sala de aula, enfaticamente questionado por Geraldí (1984), quando, na década de oitenta do século XX, aponta em suas pesquisas as diferenças entre redação (com as características reconhecidas acima pelos estudantes) e produção de texto (que pressupõe a atuação de um autor, e interação com outros sujeitos, no processo de produção), reforçado pelas produções de Costa Val (1991), que trata fundamentalmente da textualidade e, mais tarde, em 2004, acrescenta o processo discursivo. O fragmento abaixo faz alusão a diferenças existentes entre fazer composição sobre gravuras, fazer redações sobre temáticas alheias aos alunos e produzir textos, num processo interativo entre professores-leitores (e não apenas avaliadores) e alunos-autores, através de comentários sobre os textos produzidos (Evangelista *et al.*, 1998).

P - Na escola, não houve um trabalho sistemático, por parte das professoras, em série nenhuma, para desenvolver a nossa habilidade de produzir textos. Fazer composições era o meu verdadeiro TORMENTO. Os temas geralmente eram do tipo: Um passeio no campo, Se eu fosse... um passarinho, borboleta, ou outra coisa qualquer que eu nunca quis ser. Sem falar na redação de volta das férias. Era realmente um tédio. Eu sempre tive a maior dificuldade para começar a escrever. Geralmente ficava enrolando, pensando, sofrendo e, quando faltava pouco tempo para o término da atividade, eu escrevia qualquer coisa sem graça no papel. Pior ainda era quando a professora estipulava um mínimo de linhas. Nesse caso eu aumentava o tamanho da letra na tentativa de 'esticar' o assunto. No meu entendimento, minhas composições eram péssimas, mas eu nunca soube da avaliação das professoras. Deviam ser razoáveis para elas, porque não recebia do volta nem elogios, nem outro comentário qualquer. Acho que a gramática e a ortografia compensavam a falta de criatividade [Iza].

A autora desse mesmo texto de memórias teve o cuidado de registrar uma experiência em produção de textos considerada por ela positiva, enfatizando as práticas de literacia que mediaram a sua constituição de sujeito-autor, em outro momento da sua trajetória:

O prazer de escrever eu tive no 2º grau, no Magistério, com um professor de Fundamentos da Educação II, disciplina que reunia Filosofia, Sociologia e História da Educação. Com esse professor, liamos alguns clássicos como Montaigne, Danto, Voltaire, Marx e discutíamos acontecimentos históricos e políticos no Brasil, sob uma outra ótica, que eu nunca havia visto antes. Com base nas leituras e discussões, produzíamos textos argumentativos. Estávamos argumentando para um professor, é verdade, mas ele dava-nos um retorno. Essa experiência foi importante para mim, porque deu-me a certeza de que alguma coisa eu era capaz de escrever. Foi com esse pensamento que enfrentei os concursos para trabalhar e, mais tarde, o vestibular [Iza].

Esse professor trabalhava "sob uma outra ótica", sob uma outra concepção: produção de textos argumentativos a partir da leitura de filósofos, por uma perspectiva interacionista, pelo menos numa interação professor/aluno, para que o aluno monitorasse o seu processo de produção. Essa aluna sentiu o seu processo de constituição enquanto sujeito, para cumprir as demandas sociais do seu contexto: emprego e estudos universitários.

### 2.2.2. Ensino Superior

É natural que alguns alunos com uma formação de leitores tal como a que se analisou até o momento neste texto, apresentem algumas dificuldades de interação, de leitura ou de produção, também ao ingressar na universidade. O sujeito não se liberta facilmente de hábitos arraigados ao longo dos anos.

L - Hoje, 15 anos depois, ainda sinto o reflexo do acontecido, tenho dificuldade em me posicionar em sala de aula. O silêncio passou a ser meu companheiro escolar e, por mais que eu tente reverter a situação, não consigo [Char].

L - Atualmente leio pouco. O cotidiano é uma correria intensa. Sempre estou lendo algum material necessário para as disciplinas que estou cursando e raramente leio sem compromisso [Ken].

Entretanto, nos fragmentos de memória, abaixo, pode-se perceber o movimento que se operou na percepção desses alunos, a partir da entrada na

universidade, relativamente a práticas de leitura, principalmente à leitura literária, relacionando-a, ou não, com os conhecimentos lingüísticos. Alguns alunos chegam a afirmar que "aprenderam a ler", ou seja, apenas no ensino superior, conseguiram construir conhecimentos sobre a leitura e a escrita numa perspectiva discursiva, passando a considerar, por exemplo, a situação de enunciação, a intencionalidade, as várias possibilidades de leitura. Uma aluna considera que, dessa forma, vai-se desfazendo, paulatinamente, a "penumbra do pouco entendimento" sobre as práticas de leitura e escrita.

L - Foi esse amor que me trouxe até aqui, à Faculdade de Letras. Foi por ser apaixonada por elas [as letras] que estou aqui, suando para tentar montar um quebra cabeças que há tempos eu havia lido questão de desmontar. Fui capaz de estudar a Gramática Normativa nas aulas de Português e depois na Faculdade, sem deixar que isso destruísse minha paixão pelos livros de Machado de Assis ou de Érico Veríssimo [Alex].

L - Aprovada [no vestibular], tive outra grande surpresa com o curso. Não imaginava que fosse tão bom. Aqui sim, aprendi a LER.

[...] Na faculdade aprendi a ler além do texto; a perceber as várias possibilidades de leitura e interpretação de um mesmo texto; as sutilezas do autor ao dizer ou não dizer sobre algo que envolva a narrativa; sua intenção e ideologia. Foi somente aqui que experimentei aquele encantamento que vi nos olhos e rostos dos meus colegas lá na sala da professora X. Sinto como se a cada dia uma cortina se abrisse ou um véu casse desfazendo a penumbra do pouco entendimento. Uma luz clareando progressivamente cada página que viro. Tem sido a alfabetização de minha alma [Ve].

Quanto às práticas de produção textual, percebe-se o quanto essas atividades são tomadas como um processo, do qual os sujeitos participam, interagindo e influenciando os outros na produção de sentidos, considerando-se a situação de enunciação: o autor, seus objetivos e intencionalidades; o leitor e seus objetivos e expectativas; o texto e suas potencialidades discursivas; os gêneros e as possibilidades de funcionamento social dos textos em épocas e lugares diferentes; os suportes e suas especificidades; o mercado, os diferentes públicos e as regras de circulação dos textos; as instituições e as propostas de mediação, por exemplo:

P - Na faculdade me deparei com novas formas de produzir textos e com pessoas tão boas e até melhores do que eu nessa arte. Conheci os textos científicos, descobri que havia regras de uma tal de ABNT para a produção dos textos, que há um gênero para cada finalidade e que também há uma linguagem diferenciada de acordo com o público ao qual se destina o texto.

Também descobri que a minha habilidade para produzir textos não está pronta e acabada e que na verdade nunca estará [FCri].

O fragmento de memória, abaixo, sintetiza aspectos relacionados aos eventos de leitura e aos eventos de escrita, lançando mão de uma estratégia de meta-texto, utilizando o texto de memórias para falar dele mesmo, ao mesmo tempo em que considera a experiência do presente como momento importante na trajetória de formação da autora enquanto leitora.

P - A exceção foi a disciplina [...], quando tive novamente contato com textos literários, e a disciplina [...], que tem atribuído sentido às atividades de escrita. Considero que essas duas disciplinas são responsáveis pelo resgate dos aspectos da funcionalidade e da subjetividade que permeiam os processos de leitura e da escrita. Nesse sentido, já estão incluídas em minhas memórias como práticas significativas de leitura e escrita em sala de aula pela importância no meu processo de formação como educadora [Aic].

Chegados a esse momento, todos, professores e estudantes universitários, se tornam personagens significativos no processo de construção de conhecimentos sobre as práticas de letramento/literacia. Sentem-se (sentimo-nos) no âmago de um processo de formação, enquanto sujeitos que se constituem leitores e produtores de textos, na busca de sua autonomia, para conquistar, construir ou consolidar um lugar social.

### 2.3. Perspectivas futuras

Esta última subdivisão do texto, é dedicada às palavras dos alunos, ao se perceberem personagens principais, enquanto (possíveis) mediadores de outras trajetórias de formação:

L - Agora, por ironia do destino, sou professora também. Porém, tenho consciência e experiência dos traumas e fracassos que o professor provoca e intitula o aluno como responsável.

Ensinar, definitivamente, é uma tarefa árdua. No entanto, cabe a nós transformarmos a escola em um ambiente acessível, agradável e proveitoso e não reproduzirmos uma mentalidade, ainda existente, de um lugar de "perda de tempo", castigo, sofrimento, angústia... [Char].

L - Os contatos que tive com a escrita e a leitura foram proveitosos a fim de que eu pudesse, hoje, me perceber menos avesso ao ato de ler e mais disposto a ajudar a quem sofre o que sofri em quinze anos de escolarização básica [Ra].

Houve quem atentasse não somente às discussões e decisões teóricas ao longo das sessões, mas também ao processo de produção textual que vivenciou ao escrever sua trajetória de leitura e escrita, apontando para a possibilidade de formação de outros leitores.

L - Gostaria de ressaltar que a produção deste texto foi útil no sentido de, com base nas experiências vivenciadas por mim, poder refletir sobre o papel do educador no processo de ensino/aprendizagem da escrita e também sobre a formação de novos leitores [Ken].

Nessa etapa, estudantes e professores universitários se equiparam quanto às funções: são formadores de leitores, mesmo que em níveis de ensino diferenciados.

### Conclusão: "o que se pressente?"

[...] de facto não existe nenhuma narrativa em que não se possa pôr a pergunta: e o que é que se segue? O romance, pelo contrário, não admite que se dê o mais pequeno passo para além daquela fronteira demarcada pela palavra "Fim", na sua última página, altura em que convida o leitor a reflectir sobre o sentido da vida que se pressente (Walter Benjamin, 1992, p. 46).

Se a última subdivisão do texto foi dedicada aos estudantes universitários, esta espécie de conclusão é dedicada a pesquisadores, professores universitários e às instituições responsáveis pela produção de conhecimento no campo da leitura e da escrita. Pelos fragmentos dedicados à formação de leitores na graduação, pode-se perceber que esses objetivos, já previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, a partir, por exemplo, dos princípios gerais para a avaliação dos livros didáticos/manuais escolares<sup>10</sup>, estão sendo postergados, sendo trabalhados efetivamente apenas no ensino superior, configurando-se uma formação de leitores, com características metacognitivas (Kleiman, 1989), ou seja, com autonomia e consciência por parte do leitor, demasiadamente tardia.

Na experiência de escrita registrada neste texto, constata-se justamente o contrário do que se vem registrando em outras experiências e estudos. Se nesta experiência, ressaltou-se, nas memórias de algumas alunas e alunos, a constituição crítica do sujeito-autor, mesmo que tardiamente na graduação, no estudo realizado, em Portugal, pelo projeto

"Literacias Contextos, Práticas, Discursos", sobre a constituição do leitor de literatura, o que se verifica é que não parece existir capacidade transformadora significativa da Universidade na constituição da identidade do leitor de literatura, que parece ficar cristalizada até o final do Ensino Secundário/Ensino Médio<sup>11</sup>. No tocante às práticas de produção textual, esse estudo português constata que, no ensino superior, são escassas as práticas planejadas de escrita.

De uma forma ou de outra, continua sendo insatisfatório o trabalho realizado no tocante a práticas de leitura e escrita nos diversos níveis de ensino.

Quando os educadores da área da Linguagem e Educação se debruçam sobre o seu objeto de trabalho no ensino superior: a formação de professores — que, por sua vez formam leitores e formam outros leitores —, hemos de nos fazer várias perguntas. Entre elas, que tipos de leitores estamos formando, em nossos eventos de literacia/letramento, em qualquer grau de ensino, pensando nas demandas culturais, sociais e econômicas que as sociedades cada vez mais letradas impõem aos sujeitos alunos (e também aos sujeitos professores)?

Acontece que, além de nos fazer perguntas, hemos de nos lançar em busca de respostas para as lacunas que os relatórios do PISA, em âmbito internacional, e os relatórios de avaliações nacionais vêm denunciando principalmente nesses últimos anos<sup>12</sup>. Hemos também de nos lançar em busca de investigar como as "práticas locais de letramento" vêm ocorrendo nas escolas de ensino básico, conforme sugere Street (2003, p. 4):

Examinar as implicações de tudo isso sobre o desenho de programas, incluindo a pesquisa anterior a eles das práticas locais de letramento e sobre currículos, pedagogia e avaliação surge como sendo tarefa da maior importância, que exige em primeiro lugar uma conceitualização mais desenvolvida das questões teóricas e metodológicas envolvidas no entendimento e na representação das "práticas locais de letramento".

Este texto termina, mas pesquisadores e instituições formadoras não de continuar perguntando e tentando responder, trabalhando com objetivos claros, com um olhar perscrutador, procurando, a partir do conhecimento das práticas de literacia/letramento, dar sentido à vida (nossa e de outrem) "que se pressente", ou seja, repensando essas práticas, em benefício dos leitores

em formação, conforme argumenta Maria de Lourdes Dionísio (2000, p. 404), em sua pesquisa sobre o manual de Português, "A construção escolar de comunidades de leitores":

Se os objetivos do ensino da leitura visam a formação de sujeitos capazes de ter consciência dos seus esquemas mentais e, pelos textos, reorganizá-los, se visam tornar os alunos em sujeitos críticos, capazes de elaborar, expandir, construir e criticar; se as práticas escolares de leitura aspiram à construção de uma comunidade de leitores caracterizada por competências que estejam para além da capacidade de decodificar textos [...] a análise conduzida [...] obriga a repensar as condições a que são submetidos os alunos no seu processo de formação enquanto leitores.

A partir do presente estudo, persistem algumas questões: que representações terão construído os professores em formação, ao longo de sua trajetória? No meio dessa "penumbra", mencionada em um dos textos de memória, quantas oportunidades sociais e individuais o sujeito terá perdido, antes de chegar à universidade? Além disso, no ensino superior, na formação inicial e continuada, por qual tipo de construção de leitores e de produtores de textos estão passando os nossos [futuros] professores? Que práticas adotar no sentido de que o trabalho com a leitura e escrita em sala de aula vá se tornando mais claro para os sujeitos-alunos, a fim de que a "penumbra" vá se desvanecendo mais cedo, em relação aos níveis de ensino?

Se o que estabeleço uma diferença entre "eventos" e "práticas" é justamente uma intencionalidade e uma consciência a respeito de episódios de letramento, este trabalho aponta para a necessidade de um investimento no ensino superior, a fim de que se possa refletir<sup>13</sup>, em catadupa, em cadeia inversa, sobre as práticas de literacia/letramento vivenciadas, na interação entre professores e alunos do ensino básico/ensino fundamental e do ensino secundário/ensino médio, em busca da constituição de uma consciência crítica, na construção efetiva de uma "comunidade de leitores" (idem, *ibidem*), bem como de alunos-produtores de textos e de discursos significativos, no contexto em que vivem, seja qual for o seu nível de escolaridade.

## Notas

1 Esta é uma versão revista e desenvolvida do texto que foi apresentado, sob o título *Eventos de Literacia nas Memórias de Professores*, no VIII Congresso Internacional

Historia de La Cultura Escrita, Alcalá, Espanha. Agradeço a Marilês Marinho (CEALE/FAE/UFMG – Brasil) a importante contribuição para este trabalho.

- 2 Texto apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', em outubro de 2003.
- 3 Por essa razão, no início de cada fragmento de texto de memórias da turma do Curso de Licenciatura em Letras, aparecerá como código a letra L (Letras — Leitura e Escrita), enquanto que, no início dos textos da turma de Pedagogia, aparecerá como código a letra P (Pedagogia — Produção Textual).
- 4 Os textos de memórias reportam-se a momentos históricos em que essa terminologia — literacia ou letramento — ainda não existia socialmente enquanto tal, vindo a surgir nos campos de pesquisa da área, pelo menos no Brasil, apenas ao longo das décadas de oitenta a noventa (Soares, 1998), final do século XX.
- 5 Foram dados a ler, inicialmente, para discussão nas turmas, fragmentos de memórias, como: uma crônica que reflete sobre a aula de Português, em três momentos históricos: Fernando Sabino, *A Última Flor do Lácio* (1984). *Gente*. Rio de Janeiro, Record, pp. 96-102. Trechos da trilogia literária autobiográfica de Bartolomeu Campos Queirós, *Indoz* (1988), Belo Horizonte: Migulim; *Por parte de pai* (1995), Belo Horizonte, RHJ; *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1998), Belo Horizonte, Migulim. Um texto científico, Magda Becker Soares (1991), *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez.
- 6 Os títulos escolhidos por sugestões/votação para os dois conjuntos de textos, livros de memórias, que, no primeiro caso [Letras], ressaltou a tentativa de tessitura para o estabelecimento de uma base comum, e, no segundo caso [Pedagogia], focalizou a importância dos fragmentos das experiências particulares, foram os seguintes: L — *Tecendo Memórias*; P — *Retalhos de Memórias*.
- 7 A turma de Pedagogia tinha decidido montar um livro para circular na Internet, no entanto, no processo das discussões, algumas alunas convenceram os demais alunos da importância afetiva e atávica de lidar com o texto materializado e possuir um objeto nas mãos para guardar, para mostrar para seus filhos e alunos do presente ou do futuro (algumas delas já eram mães e professoras). Decidiram fazer, ao mesmo tempo, um livro virtual e um livro artesanal.
- 8 Agradeço a contribuição, nas duas turmas, da professora Amarilis Coragem, do Setor de Linguagens/DMTE/FAE/UFMG.
- 9 Exemplo disso são comunidades indígenas no Brasil, envolvidas com os compradores de madeira, principalmente na Região Amazônica, que têm que se instrumentalizar para não serem enganadas nos 'negócios' (termo oriundo do mundo letrado e capitalista, bem diverso no universo indígena).
- 10 Seria objetivo dos manuais escolares do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático/MEC/Brasil) e do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio/MEC/Brasil), procurar explorar, no ensino fundamental (básico) e no ensino médio (secundário), a compreensão leitora, a autonomia na produção textual, propondo aos alunos, por exemplo: além de localizar informações, levantar e chocar hipóteses, fazer generalizações e sínteses, desenvolver a capacidade de inferir, argumentar, pesquisar, produzir, criticar, portanto (ver <http://www.fnde.gov.br>).

- 11 Cf. "Mundos e Palavras do Literacia" (2005), Relatório final do referido Projeto, organizado por pesquisadores da Universidade do Minho e da Universidade do Algarve: Maria de Lourdes Dionísio, António Branco & Rui Vieira de Castro, cujos dados podem ser encontrados em António Branco (2005).
- 12 Ver, por exemplo, relatórios do PISA (Programme for International Student Assessment), do SAEB-BR (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e do GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), Ministério da Educação-PT, em países de língua portuguesa, como Brasil e Portugal, nos quais os índices de compreensão leitora dos jovens de 15 anos não têm sido considerados satisfatórios, conforme mostram OCDE, 2000; OECD, 2000; GAVE, 2004.
- 13 "Refletir", aqui ganha dois sentidos: seja no sentido de se fazer uma reflexão, uma ponderação, uma consideração, uma análise, com prudência, tino, discernimento, a partir de observação atenta de eventos e práticas; seja no sentido de fazer eco, recair, incidir, repercutir.

## Referências

- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BENJAMIN, Walter (1992). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Lesskov. in W. Benjamin, *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Trad. de Maria Amélia Cruz, Lisboa: Relógio D'Água, pp. 27-57.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas (1985). *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- BERNSTEIN, Basil (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando G. Pereira. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (1983). Gostos de classe e estilos de vida. In R. Ortiz (org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia* (Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi). São Paulo: Ática.
- BOURDIEU, Pierre (1989). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*, (10), dez., pp. 3-15.
- BRANCO, António (2005). A "Leitura Literária" e a *Outra* nas Vozes do Currículo e dos programas. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/São Paulo [no prelo].
- CHARTIER, Anne-Marie (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation: Les Savoir de la Pratique – un Enjeu pour la Recherche et la Formation*, n° 27, pp. 67-82.
- CHARTIER, Roger (1990). *A História Cultural: entre Práticas e Representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: DIFEL, Editora Bertrand Brasil.
- CHAUÍ, Marilena (2000). A memória. In Marilena Chauí, *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática.
- COSTA VAL, Maria da Graça (1991). *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- COSTA VAL, Maria da Graça (2004). Texto, textualidade e textualização. In J. L. Tápias Ceccantini; R. F. Pereira & J. Zanchetta Jr.(orgs.), *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Língua Portuguesa*, v.1. São Paulo: UNESP, Prograd.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- ERRANTE, Antoinette (2000). Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e modos de lembrar o contar. *História da Educação*, FaE/UFPel, n° 8, pp. 141-174.
- EVANGELISTA, Aracy Martins; CARVALHO, Gilcinei; LEAL, Leiva; COSTA VAL, Maria da Graça; STARLING, Maria Helena & MARINHO, Marildes (1998). Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Cadernos Intermédia*, v. 3, ano 2. Belo Horizonte: CEALE/Formato.
- ME/GAVE (2004). *Resultados do Estudo Internacional: PISA 2003*. Lisboa: ME/GAVE.
- GEE, James Paul (2001). Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44:8, May, pp. 714-25.
- GERALDI, João Wanderley (1984). *O Texto na Sala de Aula: Leitura & Produção*. Cascavel: ASSOESTE.
- KLEIMAN, Ângela (1989). *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes.
- LAJOLO, Marisa (1993). *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática.
- MARINHO, Marildes (2004). Tatu bota tumati: escrita, memória e formação de leitores. In G. Paulino & R. Cosson (Coords.), *Leitura Literária: a Mediação Escolar*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, pp. 29-38.
- NÓVOA, António, org. (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2003). *Conhecimentos e Atitudes para a Vida. Resultados do PISA 2000*. São Paulo: Moderna.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- SOARES, Magda Becker (1991). *Metamemória-memórias: Travessia de uma Educadora*. São Paulo: Cortez.
- SOARES, Magda Becker (1998). *Letramento: um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- STREET, Brian (2003). Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento, <http://www.unlssi.org.br/portal/arquivos/biblioteca/12>, acessado em 18.06.2005.
- ZILBERMAN, Regina (2005). Memória entre oralidade e escrita. *Relatório de Pesquisa, CNPq*, PUCRS.
- ZILBERMAN, Regina (1988). *A Leitura e o Ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto.

**TEACHERS' MEMORIES: LITERACY EVENTS AND PRACTICES****Abstract**

This text focuses on the memories as reflective tools as remembered by undergraduate students of Letters and Pedagogy from Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil. The texts show meaningful literacy practices both in schools and in other contexts, as well as in these students' reading and writing classes. The memory texts were used as textual genre which facilitates the understanding of language, reading and writing concepts of the mediators that permeated the memories, making them relate the coexistence of different practices, throughout history and at the present time of their education, pointing to the need of more conscious and clear practices for educating readers in society, assuming the authors as (future) mediators.

**Keywords**

Literacy events; Reading strategies; Texts production

**MEMORIAS DE PROFESORES: PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA****Resumen**

Este texto enfoca las memorias como objeto de reflexión a partir de las prácticas de lectura y escritura recordadas como significativas, tanto en la escuela como fuera de ella, en las aulas de lectura y escritura, por alumnos de las licenciaturas de Letras y Pedagogía, en la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Utilizamos estos textos memorísticos por ser un género textual que permite percibir las concepciones de lenguaje, de lectura y de escritura transmitidas por los mediadores que impregnaron los recuerdos de los alumnos o alumnas, y que retratan la coexistencia de prácticas diferentes, a lo largo de la historia y en el momento presente de su formación, señalando hacia la necesidad de un proceso de formación de lectores más consciente y más claro, que permita a los propios autores asumirse como (futuros) mediadores.

**Palabras clave**

Prácticas de lectura y escritura; Estrategias de lectura; Producción de textos

*Recebido em Junho de 2005*

*Aceito para publicação em Novembro de 2005*

## **Subvertendo a exclusão escolar: a mediação didática dos gêneros discursivos no ensino da escrita**

Wagner Rodrigues Silva

Universidade Federal do Tocantins, UFT, Brasil

Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

### **Resumo**

Concebido como objeto de ensino em atividade de produção textual, o gênero discursivo é analisado como instrumento de mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento do discente. Nessa perspectiva, a instauração de necessidade de produção textual para propósitos específicos atribui uma função diferencial à escrita na escola, resultando na modelização de práticas de letramento para posteriores usos da escrita em situações sociais determinadas. No âmbito da modelização de gêneros, a atividade de reescrita mediada pelo professor também é caracterizada como dispositivo para eliminação da exclusão do aprendiz provocada pela escola.

### **Palavras-chave**

Gênero discursivo; Letramento; Reescrita; Sócio-interacionismo

### **Introdução<sup>1</sup>**

A exclusão escolar pode ser visibilizada pela incapacidade do aluno realizar atividades tipicamente escolares no espaço da sala de aula, bem como pela inaptidão dos mesmos para agir com sucesso em situações sociais envolvendo o uso da língua escrita e falada<sup>2</sup>. A primeira limitação é percebida facilmente pelos educadores em contexto de ensino, pois, devido a resquícios de práticas da tradição pedagógica, as habilidades necessárias para um bom

desempenho escolar continuam sendo supervistorizadas. A segunda limitação apresentada ganha fôlego com as recentes discussões sobre práticas pedagógicas para o letramento, propostas pelas diretrizes curriculares brasileiras vigentes. Nesse sentido, a exclusão está sendo concebida como um fenômeno também provocado por práticas pedagógicas autoritárias, uma vez que mudanças e transformações propiciadoras de avanços na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno não são provocadas.

O fenômeno da exclusão pode ser ignorado ou compreendido como fatalidade por educadores. Por um lado, a invisibilização desse fenômeno explica-se pela dificuldade dos educadores reconhecerem a ineficácia do trabalho pedagógico por eles desenvolvido; por outro lado, o reconhecimento é admitido devido à atribuição da responsabilidade pela exclusão a fatores biológicos e sociais que fogem ao campo de atuação escolar. Esses posicionamentos frente à questão apresentada são caracterizados como subterfúgios dos educadores para a não-admissão da ineficácia da prática pedagógica vigente.

A subversão da exclusão, desejada e esperada por educadores, governantes e comunidade, pressupõe o reconhecimento da necessidade de transformação do exercício da docência, estando a responsabilidade pela virada almejada na dependência de esforços coletivos. Dentre os esforços necessários, destaco o papel da universidade no tocante ao desenvolvimento de pesquisas colaborativas em escolas de séries iniciais, uma vez que, além de resolver problemas imediatos e desenvolver teorias, tais pesquisas também podem contribuir para a formação de professores reflexivos.

Objetivando mostrar a plena possibilidade de sucesso de alunos excluídos pela escola em que estudam, investigo, neste texto, as possíveis implicações da assunção da noção de gênero discursivo como instrumento semiótico de mediação para a aprendizagem e desenvolvimento de uma 6ª série projeto, caracterizada como *fracassada* (Perrenoud, 2001) pela visão fatalista da comunidade escolar. No âmbito dessa investigação, destaco a importância do trabalho de mediação realizado pelo pesquisador durante uma atividade de reescrita textual em aula de língua materna.

A fundamentação teórica para a investigação realizada é oriunda basicamente de duas áreas de conhecimento: psicologia da educação e estudos da linguagem. Na primeira, são utilizados os trabalhos que tematizam

a abordagem sócio-interacionista da educação, como Baquero (2001), Oliveira (1997) e Vigotski (2003; 2001a; 2001b). Na segunda, são selecionados trabalhos que, com enfoque essencialmente teórico, discutem a função da linguagem na interação cotidiana e a concepção de gênero discursivo, como Bakhtin (2002; 2000) e Martin (1997), e, com enfoque aplicado ao ensino de língua materna, discutem o trabalho didático a partir da noção de gênero discursivo, como Schneuwly & Dolz (2004).

### 1. Caracterização do corpus

O corpus utilizado na investigação proposta faz parte da pesquisa de doutorado que desenvolvo no campo dos estudos aplicados da linguagem. Na pesquisa, analiso como a professora colaboradora inova a prática de ensino de língua portuguesa a partir da assunção das noções de texto e de gênero discursivo como objeto de ensino e unidade de análise, respectivamente, numa escola estadual no subúrbio da cidade de Campinas, no Estado de São Paulo. O trabalho pautado nessas noções demanda uma ressignificação das práticas de leitura, produção de texto e gramática, conforme orientam as diretrizes curriculares brasileiras para o Ensino Fundamental II (PCN, 1998). A unidade didática elaborada pela professora e pelo pesquisador tinha como temática o gênero rótulo, não pressupondo que esse tenha sido o único gênero discursivo contemplado, mas entrevistas, receitas, instruções de uso, notícias, dentre outros gêneros também foram trabalhados.

A professora colaboradora da pesquisa passou por um curso de formação continuada de professor em serviço, desenvolvido numa grande universidade estadual paulista. As orientações curriculares mencionadas foram o eixo teórico do conteúdo trabalhado no curso de formação continuada. Desenvolvido no segundo semestre do ano de 2003, este curso fez parte da primeira etapa de um projeto do governo do Estado de São Paulo denominado *Teia do Saber*. Nessa primeira etapa do projeto, assumi a turma que a professora colaboradora frequentou, portanto acredito que, sem vínculos oficiais, a intervenção realizada na escola foi uma extensão do curso mencionado. Em outras palavras, as orientações teórico-metodológicas desenvolvidas durante os dez encontros de oito horas que compuseram o curso foram postas em prática durante a intervenção realizada na escola, em quase todo o primeiro semestre do ano de 2004.



Os alunos da 6ª série E fazem parte projeto do governo do Estado denominado *Projeto ABC*, que, separando numa mesma turma os alunos da mesma série com sérios problemas de aprendizagem, é proposto para recuperar a defasagem de aprendizagem. Utilizo a denominação *excluídos* para caracterizar os alunos da 6ª série E, justificando-se tal escolha pela posição ocupada por eles na organização social do espaço escolar. De forma estigmatizada, os alunos dessa turma são separados dos demais estudantes da instituição. Um registro, no diário de campo, da fala de uma mãe, na reunião de pais, evidencia tal estigmatização. O registro *Uma mãe diz que, na sala do filho, tem de tudo, é o ninho* traça com pontilhados fortemente delineados a divisão do espaço social. No cotidiano brasileiro, a expressão "ninho" é utilizada para caracterizar um lugar habitado ou freqüentado por pessoas de todo o tipo, as quais, muitas vezes, são comparadas a cobras venenosas, daí a expressão análoga "ninho de cobra".

Os pressupostos teóricos referentes à organização do espaço social propostos por Bourdieu (2001, p. 27) são úteis para evidenciar a razão da escolha da denominação atribuída aos educandos. Para o autor, todo espaço social encontra-se dividido, o que é provocado pelo que denomina de *capital simbólico*<sup>3</sup>. Considerando as declarações explícitas e oficiais dos educadores atuantes na escola, nos termos de Bourdieu (2001, p. 149), o baixo *capital cultural* ou, mais especificamente, *capital escolar* proporciona a delimitação do espaço na instituição. Faltam aos alunos dessa turma os saberes escolares, autênticas credenciais para transitar do lado oposto do espaço. Para corrigir um erro, que acredito ter sido produzido pela própria instituição, vinte e dois alunos são separados numa minúscula classe para desfrutarem de um trabalho supervisionado "especial".

Para justificar o baixo rendimento desses alunos na escola, é comum os professores sobreporem a limitação dos saberes escolares a comportamentos e atitudes de familiares dos estudantes rechaçados pelas coordenadas sociais de boa conduta. As limitações dos saberes escolares apontadas pelos professores são morosidade para realizar atividades, problemas de grafia e incapacidade de produzir textos, ao passo que os comportamentos e atitudes apresentados como justificativas das limitações são problemas de alcoolismo, prostituição, espancamento e exploração de trabalho infantil.

Especificamente para este trabalho, é utilizada, como estratégia para coleta de dados de pesquisa, uma atividade proposta pela professora de língua portuguesa do ano letivo anterior ao que foi realizada a coleta do *corpus*, uma vez que as atividades realizadas no momento anterior e durante a intervenção são comparadas nesta investigação. A atividade foi reproduzida do caderno da turma arquivado na escola, sendo essa prática ainda utilizada durante as aulas por professores e alunos para registrar as atividades propostas.

Diferentes versões de um texto do gênero notícia produzido por um aluno (GC) durante a intervenção realizada na escola e a transcrição de um momento da interação entre o pesquisador (P) e o aluno produtor da notícia, durante a atividade de reescrita do texto desse gênero, também são utilizadas como *corpus* para a investigação realizada. A atividade de reescrita foi realizada no laboratório de informática da escola, portanto o computador foi utilizado como uma ferramenta auxiliar na atividade.

O texto do discente utilizado na análise foi selecionado devido ao registro da gravação da interação entre o pesquisador e o aluno. A gravação aconteceu de forma espontânea, pois o gravador para registrar a aula foi posicionado ao lado do computador em que o aluno estava reescrevendo o texto. Apenas durante a interação, o pesquisador percebeu o fato, levando-o a tomar as devidas precauções para registrar todo o processo.

O aluno envolvido na pesquisa estuda desde a primeira série na escola em que foi coletado o *corpus* e não possui repetência alguma no histórico escolar. Ele é caracterizado pelos professores como um dos melhores alunos da turma. No ano letivo anterior, também fez parte de uma 5ª série do *Projeto ABC*, turma em que foi proposta a atividade supramencionada que também foi selecionada como *corpus* para este trabalho. Nascido na cidade de Campinas, o aluno é o filho mais novo de um casal com quatro filhos, sendo as idades 31, 28, 21 e 12 anos. Durante a intervenção, o aluno residia num bairro na mesma região em que a escola está localizada; o pai do aluno, sempre caracterizado como alcoólatra pelos educadores, encontrava-se desempregado, enquanto que a mãe vendia uma bebida láctea denominada *Yakult*.

## 2. Processo de desenvolvimento e aprendizagem segundo Vigotski

O aspecto de interesse da psicologia que distingue os humanos das demais espécies animais, segundo os postulados teóricos vigotskianos, são os denominados *processos* ou *operações elementares e superiores*. Os primeiros dispensam o planejamento, caracterizam-se por ações reflexas ou reações automatizadas, sendo comuns às espécies animais, ao passo que os segundos são identificadores da espécie humana, uma vez que são caracterizados pelo planejamento, controle e liberdade do indivíduo para agir em sociedade.

Esses processos superiores são complexificados ao longo da vida do homem por intermédio do uso de *signos* e *instrumentos*, os quais, em termos vigotskianos, são concebidos como elementos mediadores. Para essa linha teórica, os estímulos não motivam uma resposta direta, mas elementos mediadores emergem como mecanismos intermediários em situações que exigem resolução de problemas. Os processos superiores ou avançados, nas palavras de Baquero (2001, p. 90), são constituídos pelo *caráter crescentemente descontextualizado dos instrumentos de mediação envolvidos em sua formação e pelo domínio com maior grau de consciência e vontade das próprias operações intelectuais*.

Os signos são compreendidos como elementos portadores de conteúdo semântico, daí a função de nomear ou classificar desempenhada por eles. Os instrumentos, por sua vez, são espécies de ferramentas que auxiliam na ação humana sobre o espaço social. Nas palavras de Oliveira (1997, p. 30), *os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos naturais*. Os signos, segundo a autora, *são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas*. Os signos são denominados de *instrumentos psicológicos* por Vigotski (2001a), uma vez que auxiliam na organização e planejamento do pensamento.

Caracterizada como um sistema de signos historicamente e culturalmente determinado, a escrita é um dos principais instrumentos de mediação na sociedade letrada. Na abordagem marxista proposta por Bakhtin (2002), no campo da filosofia da linguagem, a palavra escrita ou falada possui

uma natureza ideológica, permitindo a indexação de valores e conflitos sociais na estrutura lingüística. Através do uso da língua nas interações sociais, o indivíduo age sobre o interlocutor, sofre transformações motivadas pela presença do outro e transforma a própria língua utilizada como elemento de mediação nas situações de comunicação. Em síntese, *aquilo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser* (Bakhtin, 2002, p. 49).

As ações e retroações motivadas pelo uso de signos em atividades de comunicação remetem à função do professor na interação em sala de aula. A interação instaurada evidencia a relação construída entre o professor e os alunos, provocando algum efeito na aprendizagem e desenvolvimento desses últimos, não significando que os professores saiam ilesos da situação. As estratégias de mediação, refletidas em atividades didáticas e na fala do professor, podem ser configuradas como desafios que se adiantam ao conhecimento possuído pelos alunos, desencadeando a aprendizagem. As interações entre os próprios alunos em sala de aula também são situações motivadoras da aprendizagem e do desenvolvimento. A ênfase na compreensão da aprendizagem como resultado do contato do homem com seus semelhantes num espaço construído sócio-historicamente é um dos aspectos centrais de identificação desta proposta teórica designada como *sócio-interacionismo*.

Na interação social, ocorrem os processos denominados *intersubjetivos*, responsáveis pela aprendizagem. Os adultos ou pessoas mais experientes, utilizando-se de signos ou instrumentos, fazem a atividade de mediação responsável pela interiorização de conceitos ou práticas. Tal aprendizagem, iniciada na coletividade, tem continuidade na mente do indivíduo, configurando o processo denominado de *intrasubjetivo*. Em sala de aula, o trabalho de mediação do professor deveria funcionar desta forma, pois, após exposições, conversas e discussões, espera-se que os alunos internalizem o conteúdo trabalhado, garantindo-lhes autonomia.

Para ilustrar esses processos, retorno a explanação sobre a transição dos operações elementares para as superiores ou avançadas, propostas por Vigotski (2001a). De acordo com o autor, a exposição da criança a falas sociais, originárias de diálogos com atores mais experientes, possibilita o desenvolvimento da chamada *fala egocêntrica*, que corresponde a

enunciados oralizados cuja função é orientar a ação executada pela criança. Ou seja, as ações são oralizadas à medida que são executadas. Num estágio mais avançado, essa fala egocêntrica é internalizada, daí o termo *fala interior*. Responsável pelo planejamento da ação e controle do comportamento, a fala interior possibilita o envolvimento da criança em atividades complexas.

Nesta breve revisão dos fundamentos teóricos vigotskianos, destaco não apenas o processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem no homem, mas também o fato da linguagem exercer um papel *sine qua non* na aprendizagem e desenvolvimento de qualquer habilidade constitutiva da atividade social humana. Para Vigotski, a linguagem desempenha a função de *comunicação* e de *generalização*. A primeira é responsável pela interação entre os falantes nas diversas situações de comunicação, ao passo que a segunda é responsável pelas atividades de classificação e categorização (Baquero, 2001, p. 50; Oliveira, 1997, p. 42). No bojo dessas concepções, encontra-se a noção de linguagem como atividade ou forma de ação na sociedade.

A própria acepção vigotskiana de signo lingüístico exemplifica o dinamismo da linguagem, pois, além de ser utilizado como instrumento de mediação durante a comunicação, o signo sofre transformações, daí as noções de *significado* e *sentido* propostas na teoria. Ao discutir tais noções, Oliveira (1997, p. 50) afirma que o primeiro *consiste no núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam*. O segundo, por sua vez, *refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo*. Esse último é uma evidência da instabilidade constitutiva da linguagem, uma vez que os falantes transformam a língua durante o uso, dando-lhe a cada instante um novo sopro de vida, uma nova carga ideológica, conforme Bakhtin (2002).

Para o sócio-interacionismo, a aprendizagem e o desenvolvimento não são processos totalmente independentes, nem podem ser concebidos como intrinsecamente dependentes, uma vez que se corre o risco de cair num velho problema pedagógico, o da disciplina formal, que condiciona o desenvolvimento da criança à aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Apesar de afirmar que a aprendizagem não é desenvolvimento, Vigotski (2003; 2001b) afirma que este último processo sucede o primeiro. Nas

palavras do autor, *a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança características humanas não-naturais, mas formadas historicamente* (Vigotski, 2003, p. 115). Um outro argumento contrário ao problema da disciplina formal, podendo ser de grande proveito para o trabalho escolar, é o fato de que *o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola*. Ainda utilizando as palavras do autor, destaco que *qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia* (Vigotski, 2003:110), o que precisa ser considerado pelo professor no processo de ensino, daí a importância do constante diagnóstico para observar habilidades possuídas pelo aprendiz e para planejar novos conhecimentos a serem assimilados.

O trabalho escolar, orientado por duas noções de níveis de desenvolvimento, propostas por Vigotski (2003; 2001b), pode ser bastante proveitoso, pois permitem a otimização do desenvolvimento do discente. O primeiro é denominado de nível de desenvolvimento *real* ou *efetivo*. Nomeia as funções que já amadureceram, que são produtos finais do desenvolvimento do indivíduo. O segundo é denominado de nível de desenvolvimento *potencial*. Nomeia as funções passíveis de serem exercidas pelos indivíduos com a ajuda de pessoas mais experientes. A autonomização do indivíduo para desempenhar as funções ainda não amadurecidas ocorre por via da *imitação*, que, na interpretação de Oliveira (1997, p. 63), *não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros*. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do sujeito é denominada por Vigotski (2003, p. 112; 2001b, p. 112) de *área* ou *zona de desenvolvimento proximal* – ZDP. O professor precisa atuar nessa área para que a aprendizagem e o desenvolvimento de fato ocorram.

Dado o interesse da investigação realizada neste texto e o uso de argumentos relacionados a fatores biológicos e sociais para justificar a inexistência de aprendizagem de alunos caracterizados como fracassados pela escola, destaco o risco que incorrem os docentes de não realizarem um trabalho na área de desenvolvimento proximal do aprendiz, mas subjugarem o nível de desenvolvimento real do discente, o que resulta num percurso contrário ao que o trabalho diferencial é proposto. O próprio fato de separar

os piores alunos numa mesma turma, configurando uma espécie de homogeneização, pode prejudicar a aprendizagem, pois, juntos aos demais alunos, situações desafiadoras mais diversificadas surgiriam na interação, podendo impulsionar o desenvolvimento. Em situações desse tipo, a afirmação de Vigotski (2003, p. 117) de que *o bom aprendiz é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento* precisa ser constantemente lembrada.

Apresentados os conceitos centrais da abordagem sócio-interacionista e pensando nas possíveis contribuições do ensino de língua materna para o desenvolvimento do aluno, evitando a exclusão escolar, chamo a atenção para o trabalho de mediação realizado em sala de aula. Em aulas de língua portuguesa, as atividades escolares propostas deveriam servir como bons modelos do uso adequado da língua escrita ou falada em diferentes situações sociais da vida cotidiana.

### 3. Gênero discursivo como objeto de ensino e instrumento semiótico

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN, 1998), diretrizes curriculares vigentes para o ensino de língua materna no Brasil, orientam técnicos e professores para revisão e elaboração de propostas didáticas que possibilitem o uso da língua escrita e falada em diferentes situações sociais dentro e fora da escola. No documento, é proposta uma formação que possa ir além do que é identificado como modelo tradicional de alfabetização, compreendido por atividades simples e mecânicas com a escrita, características do espaço escolar. Nesse sentido, é orientada a proposição de atividades com a *escrita verdadeira*<sup>4</sup>, a qual possibilita a inserção dos alunos em práticas sociais de uso da escrita enquanto tecnologia e sistema simbólico, configurando-se como práticas factuais de *letramento* (Kleiman, 2001, p. 19)

Em resposta à necessidade de inserção dos alunos em práticas de letramento, os PCN (1998, p. 20) apresentam o *texto* como unidade de análise e o *gênero discursivo* como objeto de ensino. A assunção dessas categorias é justificada pela adequação do enunciado produzido ao gênero, uma vez que, como afirma Bakhtin (2000, p. 301), todos os enunciados dispõem de

uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo, os gêneros do discurso. Quaisquer enunciados, falados ou escritos, produzidos na cadeia da interação verbal, são textos que se moldam aos gêneros, os quais, por sua vez, são espécies de modelos semióticos construídos cooperativamente pelos usuários da língua nas atividades de interação. Neste trabalho, uma das teses defendidas é que os gêneros são instrumentos facilitadores dos denominados processos ou operações mentais superiores propostos nos postulados vigotskianos.

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2000, p. 280), são compostos por *unidade temática, estilo, construção composicional e funcionalidade*, estando todos esses elementos intrinsecamente relacionados e determinados por enunciados passados e futuros. A unidade temática corresponde ao assunto abordado na materialidade lingüística; o estilo pode ser lingüístico ou individual, estando o primeiro relacionado às escolhas lingüísticas identificadores do gênero, enquanto o segundo corresponde aos usos lingüísticos identificadores do produtor. Diferentemente do estilo, atrelado ao nível microtextual do gênero, a construção composicional define a organização da macro estrutura textual do gênero, organização de parágrafos e partes. A funcionalidade designa a utilidade ou objetivo proporcionado pela escolha do gênero discursivo.

O texto é uma estrutura lingüística gramaticalmente articulada que possui uma unidade significativa. A articulação gramatical dos elementos lingüísticos no texto é responsável pela *coesão textual*, também contribuindo para a construção do sentido produzido na interação entre a materialidade lingüística e o leitor, o qual aciona diversos conhecimentos adquiridos na história de vida, durante o momento da leitura. A coesão textual, atrelada à organização de informações no enunciado, corrobora a *coerência textual*, unidade de sentido expressa. A existência de textos está condicionada à incorporação de gêneros discursivos (Koch, 2002).

A apropriação de diferentes gêneros discursivos como habilidade de uso da língua falada e escrita pelo homem, em situações diversas de comunicação, está subjacente à proposta curricular para o letramento, o que é bastante coerente, haja vista que os gêneros são modelos de contextos culturais orientadores da ação do homem no espaço social (Martin, 1997). Esses modelos funcionam como signos, pois representam situações de

produção textual resultantes de uma elaboração histórica constante que ocorre pelo uso da própria linguagem. A instabilidade constitutiva dos gêneros discursivos é um aspecto destacado, pois eles sofrem transformações para atender às necessidades de interação cada vez mais complexa da sociedade letrada.

Considerando a abordagem pedagógica para o letramento do aluno, os gêneros discursivos são concebidos como *instrumentos semióticos* (Schneuwly & Dolz, 2004), pois podem ser utilizados como elementos de mediação entre o sujeito e a situação de comunicação. Adequando as produções textuais faladas e escritas a esses instrumentos semióticos, configuradores das situações de comunicação, o aprendiz pode tomar parte das efetivas práticas de letramento. Nessa perspectiva, concordo com Baquero (2001, p. 38) ao afirmar que *os instrumentos semióticos parecem estar orientados principalmente para o mundo social, para os outros. A linguagem, como exemplo de um dos instrumentos semióticos mais versáteis e desenvolvidos, reúne a potencialidade de poder ser dirigido e utilizado com funções e características diversas.*

Esse novo encaminhamento dado às aulas de língua materna pode ser esclarecido por Schneuwly & Dolz (2004, p. 75), pois consideram os gêneros discursivos como *megainstrumentos que fornecem um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.* Dada a natureza do espaço escolar, as atividades de ensino podem simplificar a essência da proposta do trabalho com gêneros, que, como foi ressaltada, é aproximar as atividades escolares das práticas efetivas de uso da tecnologia da escrita no cotidiano. A esse respeito, destaco três desdobramentos, mencionados por Schneuwly & Dolz (2004, p. 76), que ocorrem no trabalho com gêneros na escola, uma vez que esses instrumentos semióticos, além de serem utilizados para comunicação, também são utilizados como objeto de ensino e aprendizagem: *desaparecimento da comunicação; escola como lugar da comunicação; negação da escola como lugar da comunicação.*

O primeiro desdobramento corresponde à prática em que são produzidos gêneros tipicamente escolares, como a narração e a dissertação, além do trabalho com os textos clássicos da literatura. Nessa prática, a noção de gênero é achatada e, de fato, o trabalho é realizado unicamente com o

texto, sempre visando à avaliação das capacidades do aluno. O segundo desdobramento é caracterizado pela transformação da situação de comunicação na sala de aula num espaço de geração de gêneros. A produção desses instrumentos não é enfocada como objeto de ensino, mas procura-se criar necessidades de produção de gêneros para circular na escola. O terceiro desdobramento corresponde à prática em que os gêneros são trabalhados tais quais são encontrados fora da escola. Situações de circulação de gêneros na vida cotidiana são reproduzidas na escola, como se não houvesse desdobramento algum. As práticas subjacentes a esses diferentes desdobramentos não são excludentes, são complementares.

#### 4. Análise dos dados: subvertendo a exclusão

Antes de analisar a atividade fundamentada na noção de gênero discursivo desenvolvida na 6ª série E, chamo a atenção para as atividades desenvolvidas com a mesma turma de projeto no ano anterior. Seguindo a orientação da coordenação para o primeiro bimestre, os professores trabalharam os conteúdos disciplinares em torno do assunto tematizado numa reportagem do jornal da cidade, que noticiava a morte de uma anta por ter ingerido um saco plástico deixado no local por visitantes do bosque do município.

Reproduzo abaixo uma atividade representativa do trabalho desenvolvido pela professora de língua portuguesa com os alunos da turma em que foi realizada a intervenção. Na ocasião, eles estavam na 5ª série projeto. Eis a atividade reproduzida do caderno piloto arquivado na escola:

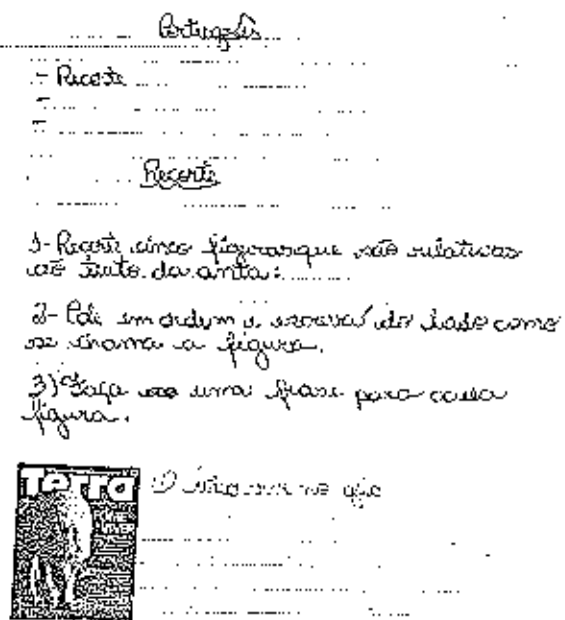


Figura 1 - Atividade do caderno piloto

A observação da atividade permite caracterizá-la como autenticamente escolar, uma vez que a comunicação desaparece completamente numa situação de sala de aula em que as questões sejam propostas. A primeira questão está restrita a uma simples atividade de recorte e colagem, pois, se o objetivo for trabalhar compreensão textual, pouco acrescenta ao aluno. Em resposta à questão, foi colada a figura da capa de uma revista com um lobo do gelo. Tirando o fato de um animal estar presente na capa da revista, a figura pouco está relacionada ao bosque da reportagem, haja vista que o lobo do gelo não é característico das regiões tropicais, como o Brasil, e a figura não tematiza o inadequado comportamento humano praticado. A segunda questão parece ser bastante confusa, pois não está claro qual é ordem solicitada, nem tampouco quais os nomes das figuras. Na figura colada pelo aluno, por exemplo, não há identificação, restando a dúvida se o aluno teria que nomear ou se teria que encontrar figuras com títulos. A terceira questão, que, de fato,

podia levar o aluno a produzir algo, está limitada à produção de frases sem funcionalidade alguma. Dificilmente se afirma *O lobo vive no gelo* fora de um contexto cultural de comunicação específico.

Observada a primeira atividade, resta perguntar em que essa atividade poderia contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos do denominado *Projeto ABC*. A atividade estaria realmente proporcionando uma aprendizagem que se adiantasse ao desenvolvimento do aluno? Como colaborar para a subversão da exclusão com tal atividade? Nenhuma das questões propostas como exercício possibilita um trabalho orientado pela noção de gênero discursivo, não há situação de comunicação como modelo a ser imitado pelos alunos, afinal, desconsiderando o texto sobre a anta tomado como ponto de partida para o exercício, o trabalho limita-se ao nível da frase.

É difícil admitir, mas a atividade reproduzida pode ter sido bastante útil para manter os alunos ocupados e gastar todo o tempo da aula, ainda que os estudantes se aborçam com a falta de propósito do exercício. Por outro lado, temo que atividades desse tipo sejam a última carta tirada da manga de professores inconformados por não poderem ensinar gramática, conteúdo disciplinar que lhes proporcionava segurança e dava razão às aulas de língua portuguesa (Silva, 2004). Nesse sentido, reitero a importância do diálogo entre as escolas e as universidades para subverter a exclusão provocada.

Analisada uma atividade representativa do trabalho realizado na turma de projeto antes da intervenção feita, investigo as possíveis contribuições das atividades orientadas pela noção de gênero do discurso para a aprendizagem e desenvolvimento dos discentes. O texto do gênero notícia foi produzido por GC para ser publicado no jornal intitulado *Jornal 6ª E*, que foi criado durante a intervenção realizada. Dito isso, a escola passou a ser o lugar da comunicação, pois foram criadas necessidades de escrita, levando os alunos a produzirem textos de diferentes gêneros para circular na instituição e na família. Inserindo os alunos nessas práticas, procurou-se dar-lhes maior autonomia para usar a língua escrita e falada em situações específicas.

Antes da solicitação da produção da notícia, foram desenvolvidas diversas atividades de interpretação de diferentes textos de rótulos, dando ênfase à funcionalidade das informações contidas no gênero. Uma entrevista sobre o hábito de leitura de rótulos, elaborada pelos alunos e realizada com os pais, foi uma outra atividade que forneceu informações para os alunos produzirem a notícia. Após realizarem a entrevista, as respostas foram



Acréscimo e supressão de passagens textuais também foram realizadas com o uso do computador enquanto instrumento de mediação. No primeiro parágrafo da versão final, por exemplo, o aluno acrescentou uma informação sobre os demais bairros onde reside a minoria dos entrevistados (*Uma pequena parte ficou dividida entre os bairros de Jardim Aeroporto, Dic III, Rosalina, Vista Alegre, todos da região Ouro Verde de Campinas*). Uma supressão realizada pelo discente corresponde às últimas pergunta e resposta explicitadas no final da segunda coluna da notícia no jornal (*Você avalia a validade antes de comprar o produto? Todos responderam que sim*). Na décima linha da primeira versão, estava escrito: *you avalia a validade a maioria respondeu que sim e quase ninguém respondeu que não. E então fizemos outra pergunta. O produto pode estar vencido a maioria respondeu que sim ninguém respondeu que não*. Observa-se que, além de suprimir parte do texto, o aluno complementa a pergunta com a expressão *antes de comprar o produto*.

O título posto na versão final da notícia (*Alunos da 6ª E realizam entrevista para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores*) foi produzido pela professora do aluno no momento da edição do jornal. Durante a reescrita, o aluno foi chamado a atenção sobre o título atribuído ao texto (*Texto sobre a pesquisa*), porém não conseguiu modificá-lo, o que é justificado pela falta de orientação específica para o propósito. Na realidade, o título da versão final prepara o leitor para ler a notícia, do contrário, ficaria a leitura bastante prejudicada sem o título atribuído.

Analisados os aspectos gerais referentes ao trabalho de mediação realizado, passo a investigar um pequeno momento representativo da interação entre o pesquisador (P) e o aluno (GC) referente à correção de aspectos da micro estrutura textual do gênero. Acontecendo através do uso da língua enquanto instrumento de mediação, a interação objetiva modelar a notícia como instrumento semiótico para utilização pelos alunos em futuras situações de comunicação. Essa atividade de mediação ocorre por meio do que é denominado *atividades epilingüísticas*, nos estudos da linguagem. Essas atividades são compreendidas como *práticas que operam sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novos significados* (Franchi, 1987, p. 41).

ressalto que as diretrizes curriculares brasileiras orientam que o ensino de gramática tradicional seja reconfigurado pelas atividades epilingüísticas, as quais podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno (PCN, 1998, p. 48; Silva, 2003).

Apresento adiante um momento da interação que representa de forma significativa o denominado processo intersubjetivo a que fez referência Vigotski (2001a). Nesse momento da interação, destaco as referências feitas pelo pesquisador a conteúdos trabalhados em outros momentos que podem auxiliar o aprendiz a substituir o conectivo e utilizado em excesso pelo discente. Eis a segunda parte da interação<sup>7</sup>:

#### Interação

1. P: Antes disso, vamos ver aqui, a maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e quinze anos de idade ...
2. GC: Cinquenta ...
3. P: Cinquenta, e trabalha no serviço doméstico e eles moram no Dic ... Pra não repetir E, E...
4. GC: Dic III ...
5. P: Como que a gente faz?
6. GC: Pra não repetir?
7. P: Pra não repetir E, E, lembra que você disse que queria aqui colocar um ponto antes do eles?
8. GC: Ahm ...
9. P: Lembra?
10. GC: Ahm ...
11. P: Quer dizer que pode corrigir aqui esse E, E trabalham, a maioria tem entre trinta e cinquenta anos de idade e trabalha no serviço doméstico ... tira o E e coloca o quê?
12. GC: Coloca ... idade ...
13. P: Quando a gente, lembra aquele exercício que a gente fez da pontuação? Quando vai citar várias coisas ...
14. GC: Quando vai citar, dois pontos ...
15. P: Quando vai citar, dois pontos, mas quando a gente está separando vários elementos que foram citados?
16. GC: Ponto e vírgula ...
17. P: Ponto e vírgula é no caso daquelas instruções, né?
18. GC: É ...
19. P: E dentro da instrução, numa frase?



20. GC: Vírgula ...
21. P: Vírgula, ahm ...
22. GC: Então tiro o E e coloco vírgula? ... tiro o E e coloco vírgula ... ((modificando))
23. P: Ahm ... a maioria dos entrevistados da pesquisa tem, continua tendo ...
24. GC: Aonde que você parou? ...
25. P: Lê o início ...
26. GC: A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico, vírgula, tiro o E e coloco vírgula, eles moram, moram ...
27. P: É moram, aqui?
28. GC: É ...
29. P: Olha, a maioria tem, trabalha ...
30. GC: Mora, tira o M ...
31. P: Tira o M ...
32. GC: Pode tirar o E e colocar vírgula ... ou está certo assim?
33. P: Ai, você deixa o E porque é a última coisa que você vai citar, não é? A maioria dos entrevistados tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico e ...

As estratégias utilizadas para levar o aluno a solucionar o excesso do conector e são leitura de passagens textuais problemáticas e questionamento do aluno quanto a uma possível solução para a inadequação identificada, como se pode observar nas falas 3 (*Cinquenta, e trabalha no serviço doméstico e eles moram no Dlc ... Pra não repetir E, E...*) e 11 enunciadas por P (*Quer dizer que pode corrigir aqui esse E, E trabalham, a maioria tem entre trinta e cinquenta anos de idade e trabalha no serviço doméstico ... tira o E e coloca o quê?*), quando P lê a passagem a ser reescrita e insiste em fazer pergunta a GC. Motivado pelo pesquisador, o acionamento do conhecimento interiorizado pelo aluno é algo a ser destacado nesse momento da interação, pois o saber acionado possibilita a correção do problema lingüístico.

As perguntas que retomam os usos de sinais de pontuação estudados anteriormente a partir do gênero instrução de uso pelos alunos caracterizam a interação como verdadeiras atividades epilingüísticas. As questões levantadas por P, como é perceptível na fala 13 (*Quando a gente, lembra aquele exercício que a gente fez da pontuação? Quando vai citar várias coisas ...*), parecem não serem suficientes para possibilitar GC chegar a uma resposta correta, pois o aluno aciona sinais de pontuação não adequados

para substituir o conectivo, como pode-se observar nas falas 14 (*Quando vai citar, dois pontos ...*) e 16 (*Ponto e vírgula ...*). Apenas na terceira tentativa, falas 19 a 22 (*P: E dentro da instrução, numa frase? / GC: Vírgula ... / P: Vírgula, ahm ... / GC: Então tiro o E e coloco vírgula? ... tiro o E e coloco vírgula ...*), o aprendiz encontra a solução para o uso excessivo do conectivo.

Ainda no tocante à interação, destaco as falas 26 (*A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico, vírgula, tiro o E e coloco vírgula, eles moram, moram ...*) e 32 de GC (*Pode tirar o E e colocar vírgula ... ou está certo assim?*), pois, generalizando a orientação para o uso da vírgula, o aluno iria empregá-la na única situação em que o conector e permaneceria, última oração coordenada. A generalização do emprego do conector é impedida pela mediação do pesquisador, podendo ser observada na fala 33 (*Ai, você deixa o E porque é a última coisa que você vai citar, não é? A maioria dos entrevistados tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico e ...*).

Diferentemente da primeira atividade analisada neste texto, proposta por uma professora de português para os alunos na 5ª série projeto, a atividade produção textual realizada durante a intervenção parece ter um objetivo claro. Os momentos de escrita, visando a uma possível publicação no jornal da turma, devolvem à escrita a função que perdera nas aulas de língua materna, uma vez que as produções textuais reencontram os leitores. A atividade de reescrita instaura o verdadeiro diálogo entre alunos e professores, pois os enunciados encontram interlocutores atentos.

A produção da notícia certamente possibilitou situações de aprendizagem e desenvolvimento, pois a atividade criou situações desafiadoras para o aluno, sem subestimar o conhecimento por ele possuído. As observações realizadas pelo pesquisador parecem levar o aluno a realizar esforços na denominada zona de desenvolvimento proximal, uma vez que são realizadas procuras de novas versões lingüísticas, as quais são encontradas durante a interação. O gênero notícia pôde ser observado como megainstrumento, pois, além de ter possibilitado o trabalho de leitura, produção e análise lingüística, foi apresentado como instrumento semiótico de referência para as práticas de uso da escrita no mundo fora da escola.

## Considerações finais

A investigação realizada neste trabalho mostrou que a exclusão dos alunos da 6ª série E pode ser subvertida e que um forte suporte teórico é necessário para preparar atividades que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Os discentes não são fracassados como afirmam os educadores da instituição, mas, na realidade, o fracasso pode ser atribuído à própria escola. Dado o exposto, as atividades nas aulas de língua materna deveriam servir de modelo para o bom desempenho dos discentes em situações de comunicação espontânea na sociedade, uma vez que, quando a funcionalidade dessas atividades está restrita à dinâmica da instituição escolar, os alunos podem realmente fracassar na vida.

As atividades interativas parecem ser bastante importantes para a aprendizagem e desenvolvimento do discente, pois, dialogando com professores e amigos de turma, saberes possuídos são acionados, enquanto que saberes novos são internalizados. Como mostra o momento da interação analisado, o professor pode utilizar diferentes estratégias para solucionar situações problemas com os alunos, como propor perguntas e soluções alternativas ou insistir na leitura de passagens textuais inadequadas para que o aluno perceba a inadequação lingüística.

Acredito que o professor precisa aprender a refletir sobre a própria prática docente, evitando justificar o baixo aprendizado do aluno com adversidades por eles enfrentadas fora dos muros escolares. A escola deve instrumentalizar os alunos para se inserirem nas práticas sociais de uso da língua falada e escrita, pois, assim fazendo, as redomas erigidas estarão demolidas, restando-lhes uma caminhada desafiadora em direção ao horizonte.

## Notas

- 1 Este texto contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a escrita, desenvolvidas no âmbito do projeto integrado *Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino* (CNPq n.º 520427/2002-5).
- 2 Texto apresentado ao Departamento de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – UNICAMP/IEL – como qualificação na área de psicologia da educação, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite – UNICAMP/FE.

3 Nas palavras do autor, o capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor (Bourdieu, 2001, p. 107).

4 Essa expressão é utilizada por Leite (2001, p. 25), ao falar de concepções de escrita que se opõem ao modelo tradicional de alfabetização.

5 O título da notícia trabalhada é *Brasileiros não entendem informações das embalagens de alimentos* ([http://jornalnacional.globo.com.site.jsp; 25/11/2003](http://jornalnacional.globo.com.site.jsp;25/11/2003)).

6 \*Texto sobre a pesquisa

Os entrevistados da pesquisa a maioria tem entre 30 e 50 anos de idade e a maioria dos entrevistado trabalho no serviço domestico

Eles moram a maioria no dic VI Campinas E então nos saímos fazendo esta seguinte pelo Dic VI Campinas S. P. Você le o rótulo quando vai as compras. A maioria respondeu que sim e a entrevistados só respondeu que não. E depois nos saímos no mesmo bairro fazendo a seguinte pergunta você avalia a validade a maioria respondeu que sim e quase ninguém respondeu que não. E então fizemos outra pergunta. O produto pode estar vencido a maioria respondeu que sim ninguém respondeu que não. E então pergunto que é importante ler o rótulo a maioria respondeu assim para que não comprasse produtos vencidos e então (incompreensível) e então nos perguntamos assim você já usou os serviço de atendimento al consumidor a maioria das pessoas usa o serviço de informações do consumidor e nenhuma dos entrevistados (incompreensível) usaram o serviço de informações do consumidor.

Para casa/como montar um porta traco".

7 Para a transcrição da interação oral, utilizo as convenções normais da língua escrita e as seguintes convenções de transcrição: *Itálica*: passagem lida do texto do aluno; MAIÚSCULA: ênfase na fala; « » comentário do analista; ... pausa.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail (2000). *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, Mikhail (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10ª ed. São Paulo: Hucitec/Annablume.
- BAQUERO, Ricardo (2001). *Vygotsky e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação*. Campinas: Papyrus.
- FRANCHI, Carlos (1987). Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, n.º. 9. pp. 5-45.
- KOCH, Ingedore G. V. (2002). *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez.
- MARTIN, James (1997). Analysing genre: functional parameters. In F. Christie & J. Martin (orgs.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London and Washington: Cassel, pp. 3-39.

- LEITE, Sérgio A. da S. (2001). Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In S. A. da S. Leite. (org.). *Alfabetização e Letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas*. Campinas, SP: Katedu/Arte Escrita, pp. 21-45.
- OLIVEIRA, Marta K. de (1997). *Vygotsky: Aprendizagem e Desenvolvimento: um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II, (1998). Brasília: MEC.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim & colaboradores (2004). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SILVA, Wagner, R. (2004). A prática de análise lingüística no livro didático: uma proposta pós-PCN. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL. v. 43(1), pp. 35-49.
- SILVA, Wagner, R. (2003). *Gramática no Texto Injuntivo: Investigando o Impacto dos PCN*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL/DLA.
- VIGOTSKI, Lev S. (2003). *A Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, Lev S. (2001a). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, Lev S. (2001b). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotski; A. R. Lúria & A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 8ª ed. São Paulo: Ícone, pp. 103-142.

#### SUBVERTING SCHOOL EXCLUSION: THE DIDACTIC MEDIATION OF DISCOURSE GENRE IN THE WRITING TEACHING

##### Abstract

Conceived as a teaching object in the textual production activity, the discursive genre is analyzed as mediation instrument for the student's learning and development. In this perspective, the need for textual production for specific purposes confers a differential function to writing in the school, which results in the modeling of literacy practices for further writing uses in determined social situations. In the genre's modeling scope, the teacher's mediated

rewriting activity is also characterized as a mechanism to prevent the exclusion of the student promoted by the school.

##### Keywords

Discursive genre; Literacy; Rewriting; Sociointeractionism

#### CONTRE L'EXCLUSION A L'ECOLE FONDAMENTALE: LA MEDIATION DIDACTIQUE DES GENRES DU DISCOURS A L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT

##### Résumé

Dans cet article nous considérons les genres du discours comme des instruments sémiotiques de médiation dans le processus d'enseignement-apprentissage-développement de l'écrit en langue maternelle chez des élèves brésiliens de l'école fondamentale. Nous argumentons en faveur de l'utilisation didactique du genre comme un recours de modélisation des pratiques de production écrite valorisées par la société et comme un puissant facteur d'inclusion des élèves des milieux défavorisés dans les activités de la salle de classe.

##### Mots-clé

Genre du discours; Littéracie; Socio-intéracionisme

Recebido em Novembro do 2004

Aceite para publicação em Julho de 2005

---

**dissertações e  
projectos de investigação**



## Dissertações de Doutoramento

Ana Maria Carneiro da Costa e Silva (2005). *Formação e construção de identidade(s): um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Desenvolvimento Curricular)

### Resumo

Este trabalho assume como eixo central a relevância da formação na sociedade contemporânea. Dominados pela urgência da intervenção formativa que decorre dos apelos à "aprendizagem ao longo da vida", as organizações e os indivíduos vêm-se confrontados com um modelo de "sujeito aprendente", cuja incidência nos merece particular atenção.

Neste trabalho, incide-se num estudo de caso — uma equipa multidisciplinar da administração pública — no qual se perscrutam as lógicas subjacentes aos processos de formação, quer dos indivíduos e suas disposições, quer da organização e seus dispositivos, lógicas que se articulam com o trabalho e a profissão e dão conta de (pre)disposições diversificadas por parte dos indivíduos.

O estudo inscreve-se no paradigma de investigação qualitativa. Tendo sido mobilizadas um conjunto de técnicas e instrumentos no acesso à informação, privilegiam-se as narrativas biográficas, centradas nas trajectórias de formação e profissionais, como especialmente pertinentes para o acesso aos significados relevantes do ponto de vista dos indivíduos e das suas experiências biográficas.

A epistemologia interpretativa que orientou a análise dos dados de investigação através do recurso à categorização emergente, à comparação constante e à análise estrutural do discurso permitiu a construção de um texto analítico-interpretativo que visa dar conta de diversas categorias emergentes dos discursos e dos sentidos vividos nas trajectórias biográficas individuais. Salientam-se como elementos relevantes, emergentes da experiência vivida e dos sentidos expressos, lógicas diversificadas e trajectórias idiossincráticas, mas todas elas entrelaçadas por relações densas entre espaços-tempos de formação e espaços-tempos de trabalho. São espacialidades e temporalidades frequentemente heterogéneas; no entanto, povoadas de

ações e interações que contribuem para dinâmicas identitárias (re)construídas no âmbito de negociações intensas entre o interior e o exterior, entre expectativas e possibilidades, entre identidade para si e identidade para o outro, ao longo das trajectórias biográficas singulares que desafiam a um olhar crítico para os desígnios da educação e da formação.

Luísa Augusta Vara Miranda (2005). *Educação online: interação e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Tecnologia Educativa)

#### Resumo

As mudanças aceleradas que estão a ocorrer nos vários sectores da sociedade, principalmente a nível tecnológico, colocam os cidadãos perante uma diversidade de novos problemas, com vários graus de complexidade, os quais exigem novas competências, novas estratégias e permanente adaptação ao mundo envolvente. A dinâmica da sociedade de informação e do conhecimento conduz à definição e utilização de novas estratégias de vida, à construção de novos saberes e de novas formas de gestão assim como de fontes de conhecimento, de novos modos de aprender e de actualização, numa perspectiva de formação permanente ao longo da vida.

No sentido de contribuir para a evolução, a inovação e a integração das tecnologias de informação e comunicação na sociedade, desenvolveu-se uma reflexão, acerca do tema educação *online*, orientada, principalmente, a partir da revisão bibliográfica e da execução de procedimentos no âmbito de um estudo de caso, que envolveu na sua implementação 32 alunos do ensino superior e uma plataforma de ensino e aprendizagem, designada por *alfamat*. Esta plataforma, suportada pela Internet, entre outras características, disponibiliza ferramentas de comunicação síncrona e de comunicação assíncrona.

Constituíram preocupações deste estudo compreender a adequação da plataforma *alfamat* ao processo de ensino e de aprendizagem e analisar as percepções dos alunos relativamente à sua utilização e adaptação aos estilos individuais de aprendizagem.

A questão de investigação que orientou o estudo foi: "os ambientes de aprendizagem *online* são adequados ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino superior, tendo em conta os seus estilos de aprendizagem?". Dos vários temas desenvolvidos a partir desta questão foi dada particular ênfase aos seguintes: as percepções dos alunos acerca dos ambientes de aprendizagem *online*; a interação entre os alunos em ambientes de aprendizagem *online*; as percepções dos alunos acerca da adequação da plataforma *alfamat* aos estilos de aprendizagem.

Os principais resultados foram obtidos em contexto real de ensino e aprendizagem, com a utilização da plataforma *alfamat*, como apoio à implementação de um curso de ensino presencial. Os instrumentos de recolha de dados foram construídos e validados no contexto do estudo, sendo os dados organizados e analisados pela autora no âmbito da abordagem de estudo de caso que orientou os trabalhos de investigação.

Dos resultados obtidos salienta-se a apreciação muito favorável pelos sujeitos do grupo de estudo da adequação do ambiente *alfamat* à consecução dos objectivos de ensino e aprendizagem, reforçando com aspectos positivos a complementaridade de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona na mesma plataforma. Os alunos valorizaram a metodologia usada, discutindo os assuntos da disciplina de um modo bastante profundo em fóruns de discussão e de um modo mais espontâneo e natural em *chat*. As intervenções dos alunos, sob a orientação da professora, geraram uma dinâmica de partilha de informação, de negociação de sentido dos conceitos e de construção conjunta de conhecimento. Salienta-se o reconhecimento, pelos alunos, da adequação dos ambientes *online* aos seus estilos de aprendizagem, contudo há alunos que se sentem mais confortáveis em fóruns, enquanto outros manifestam idêntica opinião relativamente ao *chat*.

## Dissertações de Mestrado Janeiro a Junho de 2005

AFONSO, Maria Isabel Bexiga (2005). *Os currículos de História no ensino obrigatório em Portugal, Inglaterra e França*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de História).

AFONSO, Rui Walter Moreira Pires (2005). *Análise da integração de múltiplos formatos no software educativo multimédia*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

ALVES, Fernando Manuel Calheiros (2005). *Estudos de estruturas musicais em ambiente hipermédia*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

BARROCO, José Alves (2005). *As bibliotecas escolares e a formação de leitores*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

CARDOSO, Maria Helena Gonçalves (2005). *Práticas de avaliação em Língua Portuguesa: representações da disciplina em testes escritos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

COELHO, Ana Maria Ferraz Silva Fraga (2005). *Manuais escolares de Matemática do 1º ciclo: contribuição para a compreensão do processo de adopção*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

COSTA, Maria Lurdes Gomes (2005). *Compreensão leitora e rendimento escolar. Um estudo com alunos do 4º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

DOMINGUES, Maria Conceição Gomes Antunes (2005). *Formação em Educação para a Saúde. Estudo com profissionais de enfermagem*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação para a Saúde).

FERREIRA, Clarisse Maria Araújo Silva (2005). *A empatia histórica ao tema da "censura no Estado Novo em Portugal": um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de História).

FERREIRA, Susana Maria Castro (2005). *Estruturação díptica da gramática de regras do agrupamento de escolas como organização*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Sociologia da Educação e Políticas Educativas).

FIGUEIREDO, Carla Santos (2005). *Resolução de problemas e pensamento crítico — estudo correlacional com alunos do 6º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

GONÇALVES, Teresa Santos Maduro (2005). *Aprendizagem cooperativa e tutoria de pares em contexto escolar. Implicações para o desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

LIMA, Deniso Maria Domingues (2005). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da Filosofia da Educação*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

LUÍS, Noémia Maria Lourenço (2005). *Concepções dos alunos sobre respiração e sistema respiratório — um estudo sobre a sua evolução em alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

MAGALHÃES, Sandra Isabel Rodrigues (2005). *Programa de formação de professores de Ciências focado na perspectiva ciência-tecnologia-sociedade e no desenvolvimento do pensamento crítico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

MARTINHO, Isabel Silva (2005). *O Colégio Andaluz e a educação feminina — um contributo para o estudo do ensino primário particular em Santarém (1923-1975)*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

MEIRELES, Delfina Costa (2005). *Acolher, proteger, educar — Casa de Trabalho Sagrado Coração de Jesus de Carcavelos (1920-1972)*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

MEIRELES, Sara Maria Oliveira Martins Pereira Silva (2005). *O estudo acompanhado e o desenvolvimento de métodos de trabalho de estudo: um estudo efectuado numa turma do 9º ano*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

MESTRE, Maria Francisca Martins (2005). *Ensino do desenho industrial — a escola Afonso Domingues (1884-1900)*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

MORAIS, Maria Anjos Lima Félix Carvalho (2005). *Formação para a cidadania e educação histórica: perspectivas de professores em formação*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de História).

MOREIRA, César Augusto Pereira (2005). *Ciência-Tecnologia-Sociedade: Implicações para o processo ensino/aprendizagem decorrentes da planificação, comunicação e avaliação em projectos CTS, com alunos do 3º e 4º ano e professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

MOREIRA, Manuel Augusto Rocha Campos (2005). *Trabalho colaborativo e reflexão para o ensino da multiplicação e da divisão: um estudo com 3 professores do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

MOREIRA, Maria Gorete Fernandes (2005). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de História).

PAIVA, Maria Madalena Freitas Matos (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês — um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Inglês).



PEDROSO, Maria Isabel Graça Teixeira (2005). *O ensino laboratorial do tópico "Momento linear": um estudo com alunos do 11º ano*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Física e Química).

PEREIRA, Antero Henriques (2005). *A escola do terceiro Universo — um estudo do impacto do site do Agrupamento de Escolas de Amarante na Comunidade Educativa*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

REIS, Paulo Manuel Jorge (2005). *A construção e a avaliação do projecto curricular de Escola/Agrupamento: contributo da referencialização*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

RIBEIRO, Maria Emília Castro (2005). *Os museus e centros de ciências como ambientes de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

SANTOS, Maria Beatriz Gomes (2005). *Educação alimentar na escola: avaliação de uma intervenção pedagógica dirigida a alunos do 8º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Biologia e Geologia).

SILVA, Álvaro António Teixeira (2005). *Ensinar e aprender com as TIC — um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Cabeceiras de Basto*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

SILVA, Maria Dores Ferreira (2005). *Processos de luto e educação*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

SILVA, Nuno Miguel Pinto (2005). *Perspectivas de avaliação na disciplina de Matemática, de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

SILVA, Rosa Maria Ferreira Mourão (2005). *TPC's quês e porquês: uma rota de leitura do trabalho de casa, em língua inglesa, através do olhar de alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

SIMÕES, Alcino Oliveira (2005). *Avaliação de sites de Matemática e implicações na prática docente: um estudo no 3º CEB e secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

SOUSA, António Adelino Abreu (2005). *Aplicação da teoria da flexibilidade cognitiva ao 1º ciclo do ensino básico: um estudo sobre a qualidade do ambiente*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

TEIXEIRA, Ana Paula Félix (2005). *Estratégias de auto-regulação na aprendizagem em História: estudo no 2º C.E.B.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de História).

VIEIRA, Maria Alexandra Nogueira (2005). *Educação e sociedade da informação — uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Sociologia da Educação e Políticas Educativas).

## **Projectos de investigação**

### **Cognição e Aprendizagem em História e Ciências Sociais**

**Coordenador:** Isabel Barca

#### **Equipa de investigação**

Isabel Barca, Ana Catarina Simão, Júlia Castro, Carmo Barbosa, Marília Gago, alunos do mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História

#### **Objectivos**

- 1 Promover a compreensão de estratégias cognitivas e níveis de progressão na construção do conhecimento histórico e social.
- 2 Repensar a aprendizagem da História integrando os dados que vêm sendo fornecidos pela investigação no campo da cognição.

#### **Enquadramento teórico**

O projecto enquadra-se na linha de investigação sobre cognição e aprendizagem situada, em vários países da Europa e América, e consequentes implicações na Educação Histórica. Aspira a contribuir para o estabelecimento de uma rede nacional, com ligações internacionais, de uma comunidade científica ligada à Educação Histórica e a disseminar os seus resultados entre os professores portugueses.

Os estudos em desenvolvimento propõem-se explorar, sistematicamente e numa abordagem essencialmente qualitativa: a) ideias de alunos, em diversos anos de escolaridade, sobre a História (conceitos de segunda ordem) e em História (conceitos substantivos); b) ideias de professores, de diversos graus de ensino, sobre a História e o Ensino da História; c) concepções de História e Educação Histórica subjacentes às propostas curriculares e aos manuais de História.

**Tarefas já realizadas**

1. Exploração de ideias de alunos, nos vários ciclos de escolaridade, acerca da objectividade em História, do uso da narrativa e de diversos tipos de evidência;
2. Exploração de ideias de alunos, nos vários ciclos de escolaridade, acerca de conceitos substantivos da História;
3. Exploração de ideias de futuros professores (4º ano universitário) acerca da História;
4. Exploração de concepções de educação histórica subjacentes às propostas curriculares;
5. Exploração do uso da evidência apresentada no manual de História, por alunos do 3º ciclo de escolaridade.

**Textos produzidos**

BARCA, Isabel (2000). *O Pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (org.), (2001). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (2001). Prospective teachers' ideas about assessing different accounts. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol 1, n 3, pp. 7-20.

BARCA, Isabel (2002) Direct observation and history: the ideas of Portuguese students and prospective teachers. Paper presented at the 2002 AERA Meeting, New Orleans, USA. Vancouver: Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia. In <http://www.cshc.ubc.ca/v1ewpaper.php?1d=89> [2003.02.03].

BARCA, Isabel (org.), (2003). *Educação Histórica e Museus*. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CiEd, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (2003). *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. *Revista História*. Porto: Departamento de História, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nº 2 (nova série).

BARCA, Isabel (2004). Entre o Pensamento e a Acção: uma Experiência Construtivista com Futuros Professores de História. *Actas do 4º Congresso Internacional de Educacion Superior*. Havana: Ministerio de Educacion Superior.

BARCA, Isabel (2004). Os jovens portugueses e a História. *Perspectiva*, *Revista do Centro de Educação da UFSC*, vol. 22, nº 2, pp. 381-403.

BARCA, Isabel (2004). Para uma Educação Histórica de Qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CiEd, Universidade do Minho.

BARCA Isabel & GAGO, Marília (2003). Aprender a pensar em História. Um estudo com alunos no 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), pp. 239-261.

BARCA, Isabel, MARTINS, Isabel, GARRIDO, Laura, DIAS, Paula & RIBEIRO, Tânia (2002). Investigating cognition: What is Time? Euroclio – European standing Conference of History Teachers' Associations. <http://www.eurocliohistory.org/investigatingcognition.htm> [2002.01.08].

CASTRO, Júlia (2003). Na encruzilhada das competências específicas em História. *O Ensino da História*, Boletim da Associação de Professores de História, III série, nº 23-24, pp. 17-21.

GAGO, Marília (2001). *Concepções de alunos sobre a variância da narrativa histórica*. Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.

GAGO, Marília (2003). Os alunos de 5º e 7º ano são competentes perante diferentes versões do passado? *O Ensino da História*, Boletim da Associação de Professores de História, III série, nº 23-24, pp. 21-24.

GAGO, Marília & BARCA, Isabel (2003). Rumor ou verdade em História? Concepções de alunos portugueses. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion*, nº 8, (vol. 10) Ano 7, pp. 786-796.

GONÇALVES, Roque (2003). *O uso da internet na exploração de fontes históricas*. Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.

RIBEIRO, Flávio (2002). *O pensamento arqueológico na aula de História*. Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.

PARENTE, Regina (2004). A narrativa na aula de História. Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.

SARDOEIRA, Olga (2003). A televisão e a aprendizagem da História: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade. Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.

SIMÃO, Ana C. (2003). Que História ensinar? *O Ensino da História*, Boletim da Associação de Professores de História, III série, nº 23-24, pp. 24-28.

#### Balanço

O Projecto tem sido de vital importância para a emergência e desenvolvimento da pesquisa em cognição histórica, no país. Tendo como ponto de arranque o primeiro trabalho de doutoramento em Educação Histórica sobre o pensamento histórico de alunos portugueses (apresentado à Universidade de Londres em 1996), integra o primeiro estudo de doutoramento na mesma área apresentado em Portugal (Universidade de Évora, em 2001), bem como a primeira dissertação de Mestrado, defendida na Universidade do Minho, no mesmo ano. Este último trabalho insere-se, como projecto de ensino, no Curso de Mestrado em Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Ainda no âmbito deste projecto de investigação, concluíram-se até à data oito dissertações de mestrado, encontrando-se mais sete em desenvolvimento ou a aguardar provas de defesa. Existem ainda quatro trabalhos de doutoramento em curso.

Para além da produção decorrente de estudos sistemáticos de pós-graduação, outros produtos de investigação têm sido publicados pela equipa, resultantes quer de estudos individuais, quer da interacção com outros projectos de pesquisa, quer de trabalhos de investigação-acção desenvolvidos na disciplina de Metodologia do Ensino da História, nos cursos de pós-graduação.

A divulgação dos trabalhos no país conta especialmente com a organização das Jornadas Internacionais em Educação Histórica, que se

realizam na Universidade do Minho com a colaboração dos mestrados do 1º ano curricular, e com o Congresso anual e publicações da Associação de Professores de História. No plano internacional, têm-se reforçado laços de cooperação com a comunidade do mesmo campo de pesquisa, através da participação em seminários, simpósios e painéis de congressos e em publicações. Esta cooperação desenvolve-se, em particular, com investigadores de universidades do Reino Unido (Londres e Lancaster), Estados Unidos (Cincinnati e Boston), Canadá (British Columbia) e Brasil (UF Paraná e U. E. Pernambuco), numa perspectiva de consolidação de uma rede internacional de investigadores em educação histórica.

---

## noticias



## Reuniões Científicas

### Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia

O Congresso Galaico-Português é uma das facetas mais significativas do convénio estabelecido entre as Universidades do Minho e da Corunha, em 1995, tendo vindo, ano após ano, a estender-se a toda a Espanha e Portugal, ao mesmo tempo que vai sendo cada vez mais significativa a participação de congressistas de países da América Latina e, muito particularmente, do Brasil. Nesta VIII edição, realizada na Universidade do Minho nos dias 14, 15 e 16 de Setembro de 2005, participaram quatro centenas de congressistas, provenientes da generalidade das Universidades e Institutos Superiores Politécnicos de Portugal, de todas as Universidades da Galiza, de Universidades de outras Regiões de Espanha e do Brasil.

Trata-se de um congresso que pelas suas temáticas reúne académicos, investigadores e um conjunto alargado de profissionais do ensino, da educação e da psicologia. Integrando a Educação uma panóplia de objectivos e concretizando-se em contextos e através de processos de marcada complexidade, antecipar-se-á a diversidade de congressistas presentes. Por outro lado, reconhecendo-se os contributos transdisciplinares na análise e resolução dos problemas educacionais, tendo estes impacto a nível dos indivíduos, dos grupos, das organizações e da comunidade em geral, este Congresso pela sua abrangência acaba por atrair investigadores e profissionais bem diferenciados em termos de interesses e de posicionamentos teóricos, técnicos e filosóficos.

Numa das áreas contempladas nesta VIII edição, intitulada "Temas transversais do currículo", as comunicações apresentadas salientam a necessidade da escola, cada vez mais, resistir à tendência reinante de menor co-responsabilização de tantas outras instituições de socialização pela formação integral dos indivíduos. A escola, nos nossos dias, assume um papel imprescindível de formação, que ultrapassa o currículo formal, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências nos domínios do "saber ser" e do "saber estar com os outros". Assim, integraram-se aqui várias reflexões teóricas e relatos de experiências no terreno sobre a educação ambiental, a educação para a saúde, a educação para os valores e a educação sexual, entre outras.

Na área da "Tecnologia e comunicação educativa" estiverem em foco as questões do uso educativo da *internet* e das modalidades de aprendizagem on-line (*e-learning*), temas que primam pela grande actualidade e relevância, criando quer expectativas positivas quer reacções negativas à sua volta. A sociedade da informação, não coincidindo necessariamente com "sociedade de conhecimento", apela a um uso adequado das novas ferramentas de registo, acesso e processamento da informação, ao mesmo tempo que alerta para algumas vicissitudes, nem sempre positivas ou traduzindo reais vantagens, nesse processo.

A terceira área designou-se "Necessidades educativas e adaptações curriculares". Trata-se de uma área tradicionalmente confinada às dificuldades de aprendizagem, às deficiências cognitivas e às realidades do ensino especial, tendo emergido neste Congresso a abertura a experiências educativas dirigidas aos alunos mais capazes, mais talentosos ou com características de sobredotação. Para toda esta diversidade de alunos, todos eles com direitos a uma "escola inclusiva", vários trabalhos apresentados tomaram a "flexibilidade curricular" e os "currículos alternativos" como mecanismos de suporte à diferenciação pedagógica e à satisfação das "NEEs" de todo e cada um destes alunos particularmente diferenciados nas suas características.

Uma quarta área teve a ver com os estudos e os relatos de experiências de "mediação", entre a comunidade, a família e a escola. Considerou-se que no quadro dos modelos ecológicos do desenvolvimento e da educação, importa atender aos contextos de referência e de pertença dos alunos, às relações e interações entre os vários subsistemas do modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner. Como temas de referência, emergiram as problemáticas do bem-estar e qualidade de vida das crianças, dos maus-tratos infantis e dos abandonos escolares, problemas estes de ampla envolvência familiar e social, e cuja complexidade aconselha abordagens multidimensionais e sistémicas, ou seja, um espaço particular para a "mediação social".

A quinta área, designada por "Processos e estratégias de aprendizagem", corporizou um volume substancial de trabalhos, facto também registado nas edições anteriores do Congresso. Integraram-se, aqui, estudos nos domínios dos processos e estratégias de aprendizagem, falando-se

logicamente de processos pedagógicos de ensinar e aprender, nos métodos de estudo, nos processos cognitivos envolvidos nas aprendizagens bem e mal sucedidas, assim como nas metodologias específicas de ensino para determinados subgrupos de alunos ou para determinadas disciplinas curriculares.

A sexta área, designada "Interculturalidade e educação" reflecte a aposta em não circunscrever o Congresso às escolas e ao ensino-aprendizagem na sala de aula. Falar em educação é alargar horizontes, fixar missões e objectivos mais latos para as instituições educativas. No seu seio, estiveram em destaque trabalhos orientados para a questão dos grupos étnicos, da mobilidade e inclusão social, e da diversidade cultural, emergindo como curiosidade neste Congresso alguns trabalhos versando a problemática da educação para a morte.

A sétima área reportou-se aos "Modelos e dispositivos de formação". As questões das competências científicas e pedagógicas integraram esta área de comunicações, contemplando quer a formação inicial quer a formação contínua, considerando-se esta última como uma exigência face às mudanças técnico-científicas, às mudanças sócio-culturais, aos novos desafios e solicitações à escola e à educação, devendo por isso ter o devido impacto na carreira e no desenvolvimento profissional dos formandos.

A oitava área abordou as "Políticas e práticas de avaliação", animando o debate na matéria a discussão em torno das diversas concepções sobre avaliação, objectivos e formatos, em particular quando passamos a incluir, para além dos alunos, os professores, os departamentos e as próprias escolas. Por outro lado, reflectindo a autonomia crescente das escolas, debateu-se a avaliação como "prestação pública de contas" e os indicadores recolhidos para se apreciar a qualidade das práticas educativas e a eficiência das instituições.

A nona área temática agregou trabalhos sobre o "Desenvolvimento vocacional e a orientação para a carreira", aqui ganhando particular relevância as questões dos projectos de vida e os processos como os sujeitos os elaboram, implementam e redefinem, num conceito mais desenvolvimental, interactivo e identitário da orientação vocacional. Os trabalhos apresentados afastam-se da leitura "traço-factor" mais clássico, ou seja, na crença do "encaixe" entre características individuais e exigências do

posto de trabalho, assumindo-se a carreira, menos como "descoberta" e mais como uma faceta da identidade em construção.

Finalmente, a décima área reportou-se ao "Ensino Superior" e o número substancial de trabalhos apresentados, num crescendo observado ao longo das últimas edições deste Congresso, reflecte a importância crescente desta área nas investigações dos académicos presentes. Tratando-se de um subsistema em acentuada agitação e instabilidade, com vários temas em análise, por exemplo, a autonomia e financiamento, a organização e funcionamento pedagógico, a avaliação e qualidade dos cursos ministrados, a reestruturação dos cursos e dos níveis de ensino à luz da Declaração de Bolonha..., vários dos trabalhos apresentados debateram os processos de transição do ensino secundário para o ensino superior por parte dos alunos, os seus processos de adaptação e de aprendizagem, a qualidade da sua formação e do seu desenvolvimento psicossocial, as práticas pedagógicas instituídas e a instituir, a organização dos estágios profissionalizantes e as saídas para o mercado de trabalho.

Os interessados podem encontrar um bom número dos trabalhos apresentados nas Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, editadas em CD-Rom. Trata-se de um extenso volume, contendo os resumos das 470 propostas de comunicações apresentadas e os 294 textos completos enviados, num total de 3915 páginas, mas fácil de manusear dadas as funções interactivas do CD.

**Bento D. Silva**

Coordenador da Comissão Organizadora — Universidade do Minho

### 12º Congresso Internacional da *International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)*

Realizou-se, no passado mês de Julho, em Sydney, na Austrália, o 12º congresso da *International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)* cujo tema "Desafios para a Profissão: Perspectivas e Caminhos para os professores, para o ensino e para a formação de professores" proporcionou a reflexão e o debate por parte das cerca de duas centenas de participantes de todo o mundo. Cinco ideias centrais nortearam os trabalhos ao longo do congresso: o estabelecimento de conexões através, por exemplo, de práticas inclusivas que contemplam a diversidade, a cidadania e o auto-conhecimento; a criação de comunidades de aprendentes nas escolas e nas salas de aula, bem como em salas de aulas virtuais, através de parcerias entre escolas, entre escolas e universidades, e com as comunidades locais; a promoção da credibilidade através da aprendizagem e avaliação autênticas; o fomento da criatividade através do empenho de alunos e professores na aprendizagem e na resolução de problemas e da sua capacidade de iniciativa; o desenvolvimento da competência dos professores, dos formadores de professores e dos alunos.

Que relação se pode construir entre teoria e prática? Que valores centrais estão subjacentes às comunidades de aprendentes? Que valores orientam a nossa prática? Como promover a credibilidade e assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem? Que estratégias e práticas podem promover o pensamento crítico e criativo nos alunos e nos professores e sustentar a energia dos professores para a mudança? De que modo a construção e a avaliação do conhecimento influenciam o sentido de competência dos indivíduos? Que práticas promovem a competência pessoal e profissional com vista ao desenvolvimento do sentido de auto-eficácia e de sucesso? Estas foram algumas das questões discutidas nas conferências plenárias e nas sessões de trabalho ao longo dos quatro dias do congresso. São de destacar as intervenções de Geert Kelchtermans, da Universidade de Louvaina, Bélgica, com o tema "Professional commitment beyond contract: teachers' self-understanding, vulnerability and reflection"; de Jennifer Gore, da Universidade de Newcastle, Austrália, "Improving pedagogy: the challenges of moving teachers towards higher levels of quality teaching" e de Pam



Grossman, da Universidade de Stanford, EUA, "Unpacking practice: developing a language for teacher educators".

Nos dois dias anteriores ao congresso (2 e 3 de Julho de 2005) teve lugar um conjunto de actividades destinadas aos estudantes de pós-graduação, organizadas pela Universidade Católica Australiana, sendo de sublinhar as sessões de esclarecimento e workshops sobre metodologia da investigação qualitativa, nomeadamente a análise de dados e questões de fiabilidade e credibilidade da investigação. O próximo congresso terá lugar no Canadá, na Universidade de Brock, em 2007.

A ISATT (<http://www.ipn.uni-kiet.de/projekte/isatt/>) foi fundada em Outubro de 1983, na Holanda, tendo como principais objectivos promover, discutir e divulgar investigação sobre os professores e sobre o ensino e contribuir para a teorização neste domínio no sentido de promover a qualidade da educação através da melhoria do ensino e das oportunidades de desenvolvimento profissional. No âmbito do trabalho desenvolvido pela ISATT está ainda a revista internacional *Teachers and Teaching: Theory and Practice* (6 números por ano).

**Maria Assunção Flores**

Membro eleito da Comissão Executiva da ISATT — Universidade do Minho

## Publicações Recebidas

### Revistas

- Análise Psicológica*, n.ºs 1 e 2/04  
Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Apogeo*, n.º 27-28/04  
Lisboa: Associação de Professores de Geografia
- Avaliação Educacional*, n.º 30/04  
Brasil: Fundação Carlos Chagas
- Boletín das Ciências*, n.º 57/05  
Espanha: Asociación dos Ensinantes de Ciências de Galicia
- Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 21 – n.º 3/04  
Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Física
- Cadernos de Educação*, n.º 21/03  
Brasil: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas
- Comunicações*, n.º 1/04  
Brasil: Universidade Metodista de Piracicaba
- Didáctica de las Ciencias*, n.º 18/04  
Espanha: Dept. Didáctica de les Ciències Experimentals i Socials – Universitat de València
- Educação em Debate*, n.º 43 e 44/02  
Brasil: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
- Educação e Pesquisa*, n.º 3/04  
Brasil: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- Educação & Sociedade*, n.ºs 88 e 89/04  
Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade
- Educar*, n.º 34/04  
Espanha: Universitat Autònoma de Barcelona
- Educare/Educare*, n.º 16/04 e n.º especial de 2004  
Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco
- Gestão em Ação*, n.ºs 2 e 3/04  
Brasil: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
- Historia Agrária – Revista de Agricultura e Historia Rural*, n.º 34/04  
Espanha: Universidad de Murcia
- Historia de la Educación*, n.º 21/02  
Espanha: Universidade de Salamanca
- Humanística e Teologia*, Tomo XXV – Fasc. 3, 2004  
Porto: Faculdade de Teologia do Porto
- Integrar*, número especial 2003/2004  
Portugal: Instituto de Emprego e Formação Profissional

*Letras de Hoje*, n.º 137 e 138/04

Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

*Movimento*, n.º 6/02

Brasil: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

*Papeles Salmantinos de Educación*, n.º 3/04

Espanha: Facultad de Pedagogía – Universidad Pontificia de Salamanca

*Papers – Revista de Sociologia*, n.ºs 73 e 74/04

Espanha: Universitat Autònoma de Barcelona

*Perspectiva*, n.º 2/04

Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina

*Psychologica*, n.º 37/04

Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra

*Psicologia, Educação e Cultura*, n.º 2/04

Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos

*Quaestio*, n.º 1/04

Brasil: Universidade de Sorocaba

*Revista Brasileira de Educação*, v. 10 n.º 2/04

Brasil: Universidade Estadual Paulista

*Revista da FAEEBA*, n.º 20/03

Brasil: Universidade do Estado da Bahia – UNEB

*Revista de Ciências de la Educación*, n.º 198-99/04

Espanha: Instituto Calasanz de Ciências de la Educación

*Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 70/04

Coimbra: Centro de Estudos Sociais

*Revista de Educación*, n.º 335/04

Espanha: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 47/04

Espanha: Universidad de Zaragoza

*Revista Portuguesa de Filosofia*, Fasc. 4 de 2004 e Fasc. 1 de 2005

Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa

*Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.º 02/03

Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

*Ricerche Pedagogiche*, n.º 154/05

Itália

*Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 45 e 46/04

Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

*Revista Portuguesa de Psicossomática*, n.º 2/04

Portugal: Sociedade Portuguesa de Psicossomática

*Temps d'Educació*, n.º 27 e 28/03

Espanha: Universitat de Barcelona – Institut de Ciències de l'Educació

*Zetetiké*, n.º 21 e 22/04

Brasil: Faculdade de Educação da UNICAMP

## Avaliadores da Revista Portuguesa de Educação 2004/2005

Nestes últimos dois anos, a Revista Portuguesa de Educação contou com o apoio de um largo conjunto de investigadores que, ao disponibilizarem-se para com ela colaborar através da emissão de pareceres, têm contribuído para assegurar e reforçar a sua qualidade científica e editorial. Por isso, a Direção da Revista testemunha aqui, publicamente, o seu agradecimento aos seguintes investigadores:

### Afrânio Mendes Catani

Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo, Brasil

### Albano Estrela

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

### Alberto Filipe Araújo

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

### Alberto Melo

Associação In Loco

### Almerindo Janela Afonso

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

### Ana Cristina M. Lopes

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

### António Mendes dos Santos Moderno

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

### António A. Neto Mendes

Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

### António Branco

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Algarve

### António Cachapuz

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

### António Moreira

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

### António Nóvoa

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

**António Simões**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

**Bártolo Paiva Campos**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Carla Machado**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Carlinda Leite**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Carlos Vitar Estêvão**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Conceição Nogueira**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Elfrida Ralha**

Departamento de Matemática da Universidade do Minho

**Eugénio Silva**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Flávia Vieira**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Glória Ramalho**

Ministério da Educação – GAVE

**Helena Araújo e Sá**

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

**Isabel Alarcão**

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

**João Lopes**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**João Pedro da Ponte**

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

**Jorge Adelino Costa**

Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

**José Alberto Correia**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

**José António Brandão S. Carvalho**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**José Augusto Pacheco**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Justino Pereira Magalhães**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

**Laura Santos**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Laurinda Leite**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Leandro Almeida**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Licínio C. Lima**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Luísa Alonso**

Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

**Luísa Álvares Pereira**

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

**Magda Becker Soares**

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Manuel Barbosa**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Manuel Matos**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Manuela Ferreira**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Maria Alfredo Moreira**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Maria da Conceição Duarte**

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Maria de Fátima Chorão Sanches**

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

**Maria do Céu Taveira**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Maria Teresa Estrela**  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

**Paulo Dias**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Pedro Silva**  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

**Rui Vieira de Castro**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Teresa Freire**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Teresa Sarmento**  
Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

**Virgínio Sá**  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Avaliação dos artigos**

**Dimensões**

**Capa**

**Resumos e palavras-chave**

**Quadros e figuras**

**Notas**

**Agradecimentos**

**Referências**

**Provas**