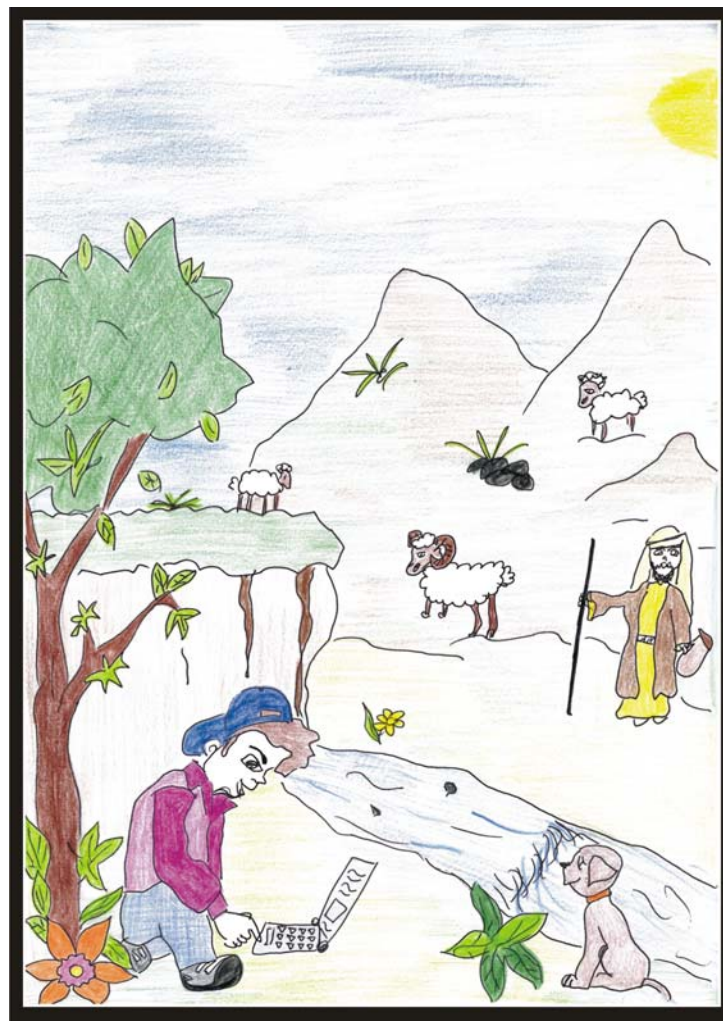


## A Educação em Meios Rurais e a Multiculturalidade

(O encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino no meio rural – um olhar crítico)



Alexandra da Silva Almeida

Orientação de Professora Doutora Teresa Noronha

Porto, 2007

## **Agradecimentos**

É com muita satisfação que expresso aqui o mais profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram a realização deste trabalho possível.

À Professora Teresa Noronha, pela confiança demonstrada ao aceitar orientar esta dissertação, e ao profissionalismo, seriedade, competência e disponibilidade demonstradas em todas as fases que levaram à concretização deste trabalho.

À minha família, especialmente aos meus pais e avó por todo o apoio, carinho, paciência e compreensão.

Aos colegas de profissão que tão gentilmente colaboraram dando o seu testemunho.

A todos os meus amigos pelo apoio e incentivo incondicional.

A alguém muito especial que já não se encontra na Terra.

Por último ao José pelo inestimável apoio que me deu, pela sua bondade e por tudo o que representa para mim.

**A todos:**

**Muito obrigado.**

Alexandra Almeida

*A Educação em Meios Rurais e a Multiculturalidade*

*(O encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meio rural)*

## **RESUMO**

O reordenamento do parque escolar originou o encerramento da maioria das escolas do primeiro ciclo com reduzido número de alunos. As zonas rurais foram as mais afectadas pois viram desaparecer a única esperança de sobreviverem à desertificação a que estão votadas. As crianças são conseqüentemente integradas em escolas maiores, multiculturais, nas quais, não raras vezes, a uniformização educativa teima em persistir por falta de meios.

O presente estudo tem como objectivo a análise das conseqüências do encerramento das pequenas escolas em meio rural: efeitos no espaço rural; resultados no processo educativo; nos valores e nas tradições; conseqüências para os docentes e, acima de tudo, no desenvolvimento das crianças.

A homogeneidade cultural já não existe e a adaptação à nova realidade torna-se imperiosa no ensino. Contudo, verifica-se um enorme desfasamento entre o currículo e os anseios dos alunos, entre os programas lectivos e os objectivos pretendidos; um desencontro entre os currículos e a multiculturalidade.

Alexandra Almeida

*Education in Rural Environment and Multiculturalism  
(The Closure of Small Rural Educational Establishments)*

**ABSTRACT**

The rearrangement of the school park caused the closure of most middle schools with short number of students. The rural areas were the most affected because they saw their only hope to survive the desertification they are doomed disappear. Children are consequently integrated in bigger, multicultural schools, in which, often, the educational uniformity persists, due to the lack of means.

The current study wishes to analyse the consequences of small rural schools closure: effects in rural environment; results in the educational process; in Portuguese values and traditions; consequences to teachers and, above all, to children development.

Cultural homogeneity does not exist anymore and the adaptation to the new reality is crucial in education. However, we are witnessing a huge disarrangement between students' study course and their wishes, between the curricular programme and the objectives wished; a distance between curriculum and multiculturalism.

Alexandra Almeida

*L'Éducation dans les régions rurales et la Multiculturalité  
(L'extinction des petites écoles des zones rurales)*

**RÉSUMÉE**

La réorganisation du réseau des écoles élémentaires a provoqué la fermeture de la majorité des écoles primaires comportant un nombre réduit d'élèves. Les régions rurales ont été les plus affectées car elles ont vu, ainsi, disparaître le seul espoir de survivre à la désertification.

Les enfants sont conséquemment intégrées dans des écoles plus grandes, multiculturelles, dans lesquelles, pas rarement, l'uniformisation éducative persiste encore faute de moyens.

Notre étude a eu comme objectif l'analyse des conséquences de la fermeture des petites écoles primaires rurales : effets sur l'espace rural ; résultats sur le processus éducatif ; sur les valeurs et les traditions; les conséquences sur les professeurs et, principalement, sur le développement des enfants.

L'homogénéité culturelle n'existe plus et l'adaptation à la nouvelle réalité devient impérieuse dans l'enseignement. Cependant, on vérifie un énorme déphasage entre les matières scolaires prévues et les aspirations des élèves, entre les programmes et les objectifs souhaités ; un décalage entre l'enseignement et la Multiculturalité.

## Índice

Introdução.....	10
<u>Primeira parte</u>	
<b>Capítulo I- Metodologia.....</b>	<b>16</b>
Capítulo II- Teorias da Educação à luz de Yves Bertrand .....	33
1. Teorias Espiritualistas .....	34
2. Teorias Personalistas .....	35
3. Teorias Psicocognitivas .....	38
4. Teorias Tecnológicas .....	41
5. Teorias Sociocognitivas .....	45
6. Teorias Sociais .....	47
7. Teorias Académicas .....	53
<b>Capítulo III- O contexto do processo de ensino-aprendizagem .....</b>	<b>56</b>
1. Sistema educativo .....	56
2. Taxonomias .....	60
3. Estratégias e actividades de ensino-aprendizagem .....	61
4. Métodos de ensino .....	63
5. Modelos de ensino .....	64
<b>Capítulo IV - Do Monoculturalismo ao multiculturalismo em Portugal: de uma escola monocultural para uma “escola para todos” .....</b>	<b>67</b>
1. Educação Multicultural .....	67
2. Clarificação de conceitos .....	68
3. Portugal e a tradição monocultural .....	69
4. Educação e Escola Multicultural .....	72

5. Intervenção dos pais e da comunidade .....	74
6. Formação dos professores para a educação multicultural .....	75
7. Multiculturalidade em contexto educativo .....	78
8. Multiculturalidade na ruralidade .....	80
9. Problemáticas da diversidade cultural e sua resolução .....	76
10. Políticas multiculturais .....	81
11. Pluralismo multicultural .....	83
12. Interculturalismo: solução ideal .....	84
13. Inovação curricular .....	84
14. Modelos de inovação .....	86
15. Currículo Multicultural .....	87
16. Obstáculos à Educação Multicultural .....	89

## Segunda parte

Problema: O encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino rurais e suas implicações .....	91
Capítulo I - Reordenamento da rede escolar encerra 1500 escolas .....	92
1. Ministério pretende melhores condições de aprendizagem .....	92
2. Gestão das Escolas Primárias: apontamento histórico .....	95
3. Centralização v/s Descentralização da administração escolar .....	97
4. Soluções para a resolução da crise das escolas nas zonas rurais .....	99
5. Inconvenientes do reagrupamento pedagógico .....	108
6. Benefícios das pequenas escolas .....	108
7. Escola Nova ou «Pedagogia da Estrutura e da Comunicação» .....	109
8. Novas Políticas Educativas .....	110

9. Agrupamento de Escolas .....	111
10. Escolas Básicas Integradas .....	113
<b>Capítulo II - A Educação nos meios rurais .....</b>	<b>114</b>
1. Rural e urbano .....	114
2. Escola e Ensino Rural .....	120
3. Comunidade no processo educativo .....	122
4. Educação Uniformizada e Educação Cultural .....	123
5. Discurso Político e Discurso Pedagógico em Portugal: resenha histórica.....	129
6. Identidade profissional dos docentes .....	130
7. Diversificação e Divisão do Ensino .....	131
<b>Capítulo III – Encerramento : sim ou não? .....</b>	<b>132</b>
1. Sindicatos contra critérios de encerramento .....	132
2. Critérios “economicistas” .....	133
3. Negociação com as comunidades .....	134
4. Pais reagiram com protestos .....	135
5. Encerramento será solução correcta? .....	136
6. Opiniões .....	137
Conclusão .....	140
Bibliografia .....	142



*“A educação é um acto de amor, por isso um acto de coragem.  
Não pode temer o debate. A análise da realidade.  
Não pode fugir à discussão criadora, sob a pena de ser uma farsa ...”*

Paulo Freire, Educação como Pátria da Liberdade

### **Introdução**

O presente texto tem como principal objectivo clarificar as implicações do encerramento das escolas rurais do 1º ciclo do ensino básico com reduzido número de alunos. Revela, ainda, o panorama actual da educação num Portugal cada vez mais multicultural, onde tantas vezes reina a primazia do individualismo e da excelência académica, sem se atentar na igualdade de oportunidades. Determo-nos-emos sobre a educação multicultural na ruralidade, com especial atenção sobre as crianças, a nossa principal preocupação. Sem receio de debate e sem fugir à “discussão criadora” propomo-nos a analisar a realidade para que a entendamos e possamos melhorar para bem das nossas crianças.

O nosso texto divide-se em duas grandes partes: a primeira parte focaliza-se no enquadramento teórico e a segunda no problema em questão. Começamos por definir a metodologia da qual nos servimos para a elaboração desta investigação, passando às teorias da educação, ao contexto do processo de ensino-aprendizagem e concluímos com uma abordagem ao multiculturalismo. Na segunda parte desta tese, debruçamo-nos sobre o reordenamento do parque escolar recentemente efectuado pelo governo, desenvolvendo a seguir a realidade rural e o ensino nessas zonas mais isoladas, Por fim, enumeram-se as reacções e as opiniões de responsáveis e actores do processo de ensino-aprendizagem: professores, sindicatos e encarregados de educação.

## Objectivo da Investigação

### a) Problema de Investigação

**Pergunta de partida:** Quais as implicações do encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meios rurais? Defrontamo-nos com conceitos heurísticos (cf. Gil:274).

Portugal é hoje um país menos homogéneo do que há uns anos atrás, quando se limitava a ser um país de emigrantes. Actualmente, Portugal é um país de acolhimento e é preciso sensibilizar a sociedade portuguesa para viver com uma nova faceta: a da multiculturalidade.

A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação. É o que se verifica no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo.

De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projecto civilizatório, que exclua ou subjugue as minorias culturais.

De outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma colectividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

O carácter monocultural da escola e a consequente desigualdade de oportunidades provocada pela indiferença relativamente às particularidades dos contextos sócio-culturais de origem dos alunos, sublinham a necessidade de proceder a uma mudança nas atitudes, nas metodologias, nas pedagogias e nos currículos, na organização administrativa e pedagógica, de forma a realizar

os princípios democráticos da justiça social. Tarefa essa, sem dúvida, da responsabilidade dos professores e educadores, mas também e sobretudo do Ministério da Educação.(cf. Cardoso, 1996).

As relações interculturais constituem-se não apenas entre grupos e sujeitos de identidades culturais diferentes, mas na própria formação de cada sujeito e de cada grupo na medida em que as suas acções e manifestações adquirem significados ambivalentes ao referirem-se simultaneamente a padrões culturais diferentes.

No plano político evidencia-se o desafio de se promover a igualdade de direitos e de oportunidades para todos os indivíduos e grupos sociais e, simultaneamente, garantir o direito à diferença pessoal e cultural.

No plano social, o de favorecer o desenvolvimento autónomo de sujeitos individuais ou colectivos e, ao mesmo tempo, construir relações sociais de respeito e solidariedade.

No plano educativo, o de desenvolver a disposição para explicitar e elaborar os conflitos, de modo a fortalecer a identidade pessoal e cultural e, concomitantemente, construir processos de entendimento e cooperação entre os grupos sociais diferentes (cf. Fleuri, 1996).

Espera-se que os professores adquiram conhecimentos, desenvolvam atitudes e competências que lhes permitam ser críticos relativamente ao conhecimento académico dominante e usar o conhecimento pessoal e cultural dos alunos como “ponte” para o conhecimento escolar e, ao mesmo tempo, ajudá-los a ultrapassar as suas próprias fronteiras culturais e educar para uma cidadania interdependente, necessariamente intercultural.

É preciso construir novas políticas públicas para que o campo não seja mais visto como um espaço atrasado, mas sim como um lugar fundamental para o desenvolvimento do país, como de facto é e propor novos olhares, voltados ao reconhecimento e valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais. (cf. Mançano:2000).

É, no fundo, aquilo para que aponta a Recomendação da Conferência Internacional da Educação realizada em Genève em Setembro de 1992 e onde os Ministros da Educação aceitaram como definição da interculturalidade “o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e o estabelecimento de

*relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas, tanto no interior de um país como do mundo*”(cf. Conselho da Europa, 1994:8).

Com este estudo pretendemos analisar as transformações do sistema educativo em Portugal até aos dias de hoje e perceber a educação nos meios rurais. Repensar o lugar da escola, dos seus agentes e do currículo na construção de uma educação intercultural, relações entre as culturas e a cultura escolar, respostas que a escola tem dado às culturas diversas presentes nas sociedades, papéis que os professores podem ter no desenvolvimento do currículo e especificamente quando ele pretende atender à diversidade e potencialidades da educação intercultural na renovação de um currículo que concretize o princípio da “escola para todos”.

Relativamente às limitações deste estudo elas são várias, pois este é um estudo que se limita a algumas escolas encerradas e implica, portanto, a disponibilidade de professores e alunos na sua participação.

Limita-se a professores do 1ºciclo porque têm o papel importantíssimo de preparar os alunos com a formação base necessária para uma adequada inserção social, num tempo de mudanças e de dimensão pluriétnica e pluricultural.

Assim podem orientar-se segundo os seguintes pontos:

- Qual o papel da escola num contexto multicultural que politicamente pretende não ser racista, nem elitista, nem etnocêntrico e neste contexto como serão e deverão ser as aulas e a avaliação?
- O que é que professores e alunos poderão fazer face às diferenças para conseguirem uma eficácia óptima no processo de ensino e aprendizagem?
- Qual a sua postura no momento?
- Como é que as crianças se manifestam e reagem às dificuldades de aprendizagem e quais as implicações que acarreta o encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meios rurais?

No plano de investigação, numa primeira fase, foi realizada a revisão da literatura mais adequada para o entendimento do problema em análise. Assim foi utilizada uma metodologia qualitativa fundada na pesquisa documental e etnográfica.

Na segunda fase foram ouvidos os depoimentos de professores que têm experiência em escolas com poucos alunos, dos sindicatos e dos encarregados de educação, procedendo-se à sua análise de conteúdo e realização de entrevistas e sua análise.

Os sujeitos da investigação são portanto professores do 1º ciclo do Ensino Básico de algumas escolas do interior cujas turmas têm um número muito reduzido de alunos ou que já foram encerradas.

## ***Primeira Parte***

*O meu pensamento sou eu próprio; e eu sou um produto do meu trabalho, da minha dor, pois todo o esforço é dor, excesso, desejo que se intensifica para ultrapassar a sua esfera.*

Teixeira de Pascoaes

## Capítulo I - Metodologia

### Projecto de Investigação

Ao iniciar-se um projecto de investigação, deve começar-se por identificar a informação disponível e reflectir sobre a gestão do tempo, para além de se assumir uma atitude correcta face ao conhecimento e à comunidade científica, evitando, assim, posições de arrogância relativamente ao que já foi feito sobre o assunto de investigação.

Assim, tendo como base a nossa experiência pessoal, começamos por reunir informação sobre diversas teorias, autores, pedagogos e especialistas em ruralidade, educação e multiculturalidade. Para além de livros, consultamos ainda teses e outros textos publicados por especialistas e outros documentos em formato digital, como forma de obter orientação para a nossa investigação e respostas para o problema por nós levantado.

Depois de descritas as teorias e estabelecidos os princípios gerais, segue-se a interpretação e a confrontação com a realidade.

#### 1. Recolha de Informação

Um dos maiores problemas metodológicos com que se depara um investigador é a selecção e a gestão da informação disponível. Assim, o ponto de partida são as teorias existentes, na medida em que permitem ao investigador orientar a sua pesquisa e gerir de forma mais adequada os seus recursos. “Uma boa teoria funciona como uma bússola, não como espartilho, de qualquer processo de investigação” (cf. Carmo e Ferreira, 1998: 37).

Posteriormente, é imprescindível procurar que pesquisas e trabalhos têm sido efectuados na mesma área de investigação, assim como os métodos utilizados. Para tal, pode recorrer-se a bases de dados sobre monografias e outros artigos e/ou realização de entrevistas a especialistas.

Toda a informação deve ser analisada criticamente evitando todo o tipo de ideias fixas no referente aos métodos, nomeadamente pelo que é mais recente, pelo quantitativo ou pelo qualitativo. As modas e as obsessões podem levar a erros metodológicos.

Na procura de informação, o investigador depara-se com alguns obstáculos, designadamente com aquele a que Edgar Morin (cf. idem:39) chamou de “nevoeiro informacional” pois impede uma conveniente visibilidade do grupo-alvo de investigação. O excesso e a falta de informação fazem parte dessa ‘neblina’, a par da informação falsa, adulterada ou deformada. Este último tipo de informação é, muitas vezes, transmitida pelos mass media, mecanismos de publicidade, entre outros. Para evitar este tipo de entrave, o investigador deve procurar não se perder em inutilidades, cruzar diversas técnicas e analisar as fontes de forma contrastiva.

## **2. Gestão do Tempo**

O tempo é uma estratégia relevante em qualquer processo de pesquisa, muito embora seja um factor relegado para segundo plano na primeira fase do trabalho. Assim sendo, a variável Tempo obriga a uma autodisciplina, podendo mesmo ser transformada em factor positivo se utilizado como controlador da qualidade da investigação e como acelerador de resultados. (cf.idem:42).

O investigador deve começar por alistar as principais fases e tarefas de investigação, calcular o tempo que cada uma tomará, definir a articulação entre elas e encadeá-las de forma regressiva.

## **3. Planeamento da investigação**

A demarcação do alvo da investigação não deve ser feita totalmente ao acaso, muito embora este tenha a sua importância. Para delimitar o objecto de investigação deve realizar-se um estudo prévio que permitirá saber igualmente o local, a data e sob que aspecto recairá a investigação.

Quivy (cf. idem: 45) recomenda que se constitua previamente uma lista de questões ou de hipóteses que delimitem o objecto de estudo e que funcionem, paralelamente, como orientadores na investigação. Deve, ainda, definir-se, num discurso simples, as estratégias de recolha de informação e os desígnios da investigação.

A definição do alvo de estudo pode advir da familiaridade do investigador com uma determinada área de estudo ou de uma experiência adquirida anteriormente. Outro dos critérios é o da afectividade, que aconselha que a selecção do tema e da área de investigação resulte de uma “forte motivação pessoal” (cf. idem:46). A previsão de facilidade na obtenção de meios/recursos necessários à investigação é outro dos critérios a sublinhar na delimitação do objecto de estudo e na demarcação das metas a alcançar.

Depois de definido o objectivo da pesquisa, com a ajuda de estudos de carácter exploratório, descritivo e de verificação de hipóteses causais (cf. idem:47), o investigador deve concretizá-lo em tarefas precisas, calendarizadas e articuladas entre si. Assim, deve ter-se em conta variáveis, indicadores e reflectir sobre as técnicas de recolha de informação a usar (pesquisa documental, observação, inquérito, escalas de atitudes...), sobre a estratégia de interpretação dos dados e o modelo de análise dos mesmos. Quem inicia um trabalho de pesquisa precisa, ainda, de definir a estratégia de difusão dos resultados, assim como a distribuição dos dados no tempo.

Seguidamente, o investigador tem de identificar os recursos necessários à sua pesquisa e deve, posteriormente, articulá-los. As instalações, os equipamentos, os apoios financeiros, logísticos e documentalísticos, assim como a orientação científica são os recursos mais relevantes a ter em conta no planeamento da uma investigação.

#### **4. Pesquisa documental**

Numa investigação uma pesquisa documental adequada é muito importante, na medida em que permite seleccionar, tratar e interpretar a informação recolhida em bruto, assim como no que se refere a fontes indirectas.

Para obter bons resultados, o investigador precisa de recolher toda a informação de trabalhos anteriormente realizados, introduzir-lhe algum “valor acrescentado” (cf. idem:59) para poder, posteriormente, apresentar à comunidade científica a sua produção. Trata-se de gerir a informação, evitando repetir o que já foi feito, tomando como original o que outros já exploraram.

#### 4.1. Documentos escritos

Na pesquisa de documentos, surge-nos um manancial de bibliografias, enciclopédias, livros, revistas especializadas, ficheiros e bases de dados em suporte informático. As bibliotecas e os arquivos são os primeiros locais visitados pelo investigador, embora convenha seleccionar estes centros de documentação, como forma de economia de tempo. As bibliotecas de Universidades ou outras instituições de ensino superior que leccionam cursos de graduação e pós-graduação na área da investigação devem ser privilegiadas.

A triagem dos documentos deve ser prioritária, para que não se caia no excesso de documentação de qualidade inferior. Assim, será preferível a consulta de bibliografias que sugiram indicadores significativos e de valor acrescentado.

Também as enciclopédias e os dicionários são bastantes úteis, sobretudo para clarificar conceitos, pois apresentam a informação de forma sucinta. A pesquisa em bases de dados (CD Rom ou Internet) implica a elaboração de uma lista dos critérios a utilizar, sejam eles assuntos, autores, títulos ou palavras-chave.

As revistas especializadas são, igualmente, de grande utilidade, pois proporcionam ao investigador o cruzamento de informação que o ajuda a, com maior celeridade, seleccionar monografias e outros artigos.

Depois da informação seleccionada, o investigador inicia a sua exploração, com base em algumas estratégias que permitirão uma economia temporal.

Assim, devemos atentarmo-nos no título, no nome do autor, na data e no local, no nome do editor, nas notas sobre o autor e a obra existentes nas badanas e na contracapa e no índice, que fornece sempre informações interessantes sobre a estruturação do trabalho. Em seguida, o investigador deve analisar as conclusões e a introdução, seleccionando as partes do texto mais oportunas para o seu trabalho e que deverá examinar mais pormenorizadamente.

O registo dos dados, no suporte que o investigador achar mais adequado, é o passo seguinte. As opções são as fichas bibliográficas e as fichas de leitura (resumo, anotação de citações, assim como de comentários e ideias do investigador) apoiadas por um sistema de classificação adaptado.

No decorrer de algumas pesquisas, é necessária a consulta de documentos oficiais (Diário da República, publicações dos Ministérios, etc.) e de documentos não publicados.

As estatísticas são igualmente boas fontes de informação na medida em que exprimem as tendências demográficas, sociais, económicas e culturais que de outra forma se tornam imperceptíveis, para além de facultarem dados sobre os agregados populacionais. Contudo, o investigador deve ter em conta que as estatísticas também possuem limitações, tais como critérios e organização discutíveis, o facto de serem justificações para interpretações prévias, para além dos critérios classificatórios não coincidirem com os do investigador.

Assim sendo, convém escolher fontes estatísticas de instituições credíveis; reflectir de forma crítica sobre a forma como os indicadores foram feitos e calculados, assim como cruzar estas informações com as de outras fontes.

No seu trabalho, o investigador pode, ainda, utilizar outros documentos tais como: diários, autobiografias e dissertações académicas não publicadas. Este tipo de documentos possibilita o acesso a informação que não se encontra noutras fontes e permite dar voz aos autores dos documentos. É claro que também estes possuem limitações, sejam as expressões subjectivas usadas, a dificuldade em provar a veracidade dos dados ou o facto de a análise quantitativa desse tipo de documentos ser demasiado difícil.

Tendo em conta estes factores, o investigador deverá cruzar a informação retirada dos documentos pessoais com outras fontes, não esquecendo o espírito crítico com que os deve analisar, verificando e provando a veracidade dos dados obtidos. Combinada com outras fontes, este tipo de documentos são valiosos. Do rol dos documentos escritos, resta-nos abordar aqueles que são difundidos, tais como os jornais, as publicações, cartazes, panfletos, entre outros, com as suas especificidades e com os quais o investigador deve ter especial atenção na filtragem.

De um jornal, o investigador pode recolher informações em bruto sobre fenómenos sociais, frisando o seu conteúdo e demonstrando o impacto que essa informação tem sobre os "segmentos de opinião" (cf. Carmo e Ferreira, 1998: 79).

#### **4.2. Documentos não escritos**

Neste grupo estão incluídos objectos, devidamente descritos, localizados, catalogados e analisados; assim como registos de som, imagem e de carácter informático.

### **5. Técnicas de observação**

O conceito de observação apresenta as seguintes características:

- Aprofundamento da capacidade de seleccionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais;
- Saber observar implica confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar.

O procedimento da observação implica que o investigador saiba identificar os indícios (resultado de um treino continuado da atenção); possua uma experiência anterior adequada e uma boa preparação teórica e empírica; tenha capacidade para comparar o que observa com aquilo que constitui a sua experiência anterior. Assim, é possível tirar conclusões pertinentes.

A observação é um meio indispensável para entender e interpretar a realidade social. Sem uma observação cuidada e sistemática não é possível uma intervenção social eficaz.

No domínio da Educação, facilmente somos levados a tomar como natural o que é construído culturalmente, o que induz a representações estereotipadas da realidade social. Assim, é importante que o observador consiga distanciar-se do objecto de observação para que a sua perspectiva seja neutra.

Resumindo, podemos afirmar que observar é seleccionar a informação oportuna, através dos órgãos sensoriais e recorrendo à teoria e à metodologia científica, com o intuito de descrever, interpretar e agir sobre a realidade.

Mas importa também falar da relevância da intuição e da imaginação do sujeito observador.

#### **5.1. Planeamento da estratégia de observação**

Para uma recolha adequada, é necessário definir o objecto de observação, os instrumentos utilizados para o registo dos dados, escolher a técnica de

observação, para além de antever as dificuldades e reflectir sobre as formas de as ultrapassar.

### **5.2. Indicadores de informação**

Entende-se por indicador o instrumento que revela condições ou aspectos da realidade, que de outra forma não seriam perceptíveis. O indicador é um instrumento e tem um carácter revelador, fazendo aparecer a informação que de outra forma seria imperceptível.

A selecção da informação útil é outro factor importante a ter em conta, sob o risco de nos perdermos em dados supérfluos. Assim, o indicador é imprescindível, na medida em que revela aspectos oportunos para a investigação.

A - Indicadores demográficos e económicos:

Estes são muito importantes pois permitem reconhecer a estrutura da população e descrever a sua dinâmica (indicadores de natalidade, mortalidade e migrações, assim como económicos).

B – Indicadores sociais:

Estes indicadores, que podem ser quantitativos e qualitativos, permitem-nos perceber as mudanças e os problemas sociais resultantes de outros factores que não os económicos. Os objectivos deste tipo de indicador são o retratamento da realidade social; a revelação das percepções dos diferentes grupos sociais, o planeamento da intervenção social e a avaliação dessa intervenção.

Para a construção destes indicadores é necessário, em primeiro lugar, perceber a sua utilidade na análise da realidade, assim como na intervenção dos actores sociais. A elaboração dos indicadores sociais é feita a partir de dados já existentes, de índices construídos e através da pesquisa directa.

### **5.3. Guiões de observação e sistemas de registo**

Quando se efectua uma observação no terreno deve criar-se um guião de observação que contenha os indicadores adequados para conseguir retratar o objecto de estudo, sem que sejam demasiados que levem a uma informação excessiva.

Após a observação, é importante que se registem os dados para que se não percam. Podemos servir-nos do computador portátil, do tradicional bloco-notas, dos registos áudio ou vídeo, para além dos guiões.

Em qualquer um dos recursos utilizados, o importante é que o registo seja feito no próprio dia, para que não se percam informações relevantes. As notas devem ser tomadas por ordem cronológica e devem evitar-se os juízos de valor, as hipóteses e outras interpretações. A leitura atenta das notas e a reflexão são aconselhadas.

#### **5.4. Tipos de observação**

A – Não-participante: quando o observador não interage com o objecto da investigação.

Este tipo de observação permite reduzir a interferência do observador no objecto observado, permite a utilização de instrumentos de registo sem influenciar o grupo observado, possibilita o controlo das variáveis a observar.

Contudo, esta técnica não se adequa a todos os tipos de objectos sujeitos a investigação, alguns são mais complexos e exigem um trabalho em “situação natural”. Para estes casos, deve recorrer-se a técnicas de observação participante.

B – Participante imperceptível aos observados: quando o observador assume um papel com menor significância, acabando por tornar-se despercebido ao grupo observado. Este factor é aceite do ponto de vista deontológico quando se tratam de ambientes abertos. O mesmo não se passa se o ambiente observado for mais fechado.

C – Participante: quando o investigador assume que é observador a par com o desempenho de outro papel social, que lhe permite participar, de certa forma, da vida da população-alvo.

Esta técnica é bastante utilizada em estudos acerca de pequenas comunidades, quer como “ferramenta exploratória”, técnica principal ou instrumento auxiliar de pesquisas quantitativas.

Quando esta técnica de observação é usada, convém ter em atenção o papel social que é desempenhado como observatório, assim como a intensidade com que a “infiltração” no grupo é feita. Normalmente tido com um intruso, o

observador desperta embaraço e desconfiança, contra os quais se deve lutar. Assim, o investigador deve tentar ganhar a confiança do grupo onde se insere, começando por definir um papel claro, com legitimidade e de utilidade social reconhecida, sem esquecer que ao fazê-lo só poderá observar uma área específica da realidade. Após a determinação do papel social a desempenhar pelo observador, é relevante definir-se também a intensidade com que se vai introduzir no grupo-objecto de estudo.

Joseph Luft e Harry Hingham propõem um modelo que ajuda a compreender esta questão: *A Janela de Johari*.

Este modelo permite perceber o grau de lucidez nas relações interpessoais, pois classifica os elementos que interferem nas relações em quatro áreas: área livre, área cega, área secreta e área inconsciente.

A área livre diz respeito aos que integram a informação conhecida pelo “ego” e pelo “outro”; a área cega inclui os elementos que são conhecidos apenas pelo “outro”; área secreta integra os que o “ego” conhece sem os partilhar com o “outro”; a área inconsciente refere-se aos elementos que condicionam a relação sem que nem o “ego” nem o “outro” tenham disso consciência.

A deontologia é outro dos factores primordiais para o investigador, sobretudo quando se debruça sobre grupos de acesso restrito (de teor económico, político, étnico, religioso, socialmente desvalorizado) ou associações secretas.

## **6. Inquérito**

Etimologicamente, o inquérito define-se como um processo através do qual se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática (cf. Carmo e Ferreira, 1998: 123). Nas Ciências Sociais, a expressão é utilizada para designar os processos de recolha de dados no terreno, susceptíveis de serem alvo de comparação. O investigador deve ter em conta que o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar os dados recolhidos, mas sim a recolha de dados de forma sistemática na prossecução de respostas para um determinado problema. A quantificação pode mesmo ser redutora e não é diferenciadora. (cf. idem:123).

Os inquéritos são diferenciados segundo duas variáveis: o grau de directividade das questões e a presença ou ausência do investigador do acto da inquirição. O cruzamento destas variáveis originam quatro tipos de inquérito, sendo que quando o investigador está presente se trata de uma entrevista (estruturada ou pouco estruturada consoante o grau da directividade) e quando a inquirição é efectuada sem a sua presença denominamos questionário (estruturado ou pouco estruturado).

A opção pelo inquérito pouco estruturado é aconselhada quando o investigador ainda não possui muita informação sobre o objecto de estudo, evitando, assim condicionar de forma excessiva os inquiridos e eliminar informações relevantes. O inquérito estruturado é o ideal quando o investigador já possui muita informação e deseja verificar hipóteses.

### **6.1. Inquérito por entrevista**

Nesta técnica, a interacção directa é a questão principal, na medida em que o seu objectivo é expandir a 'área livre' dos dois interlocutores no âmbito do assunto da entrevista. Logicamente, serão reduzidas as 'área secreta' do entrevistado e a 'área cega' do entrevistador.

O investigador deve começar por apresentar-se, apresentar o problema da pesquisa e explicar o papel pedido ao entrevistado. Desta forma, o inquirido sentirá que partilha informação, terá maior disposição para colaborar e não se sentirá utilizado.

Contudo, no acto de entrevistar poderá surgir três problemas, que o investigador terá de saber gerir:

a) Influência do entrevistador:

O entrevistador possui um estatuto diferente do do entrevistado, o que pode limitar a comunicação, seja por inibição do entrevistado ou por indução por parte do entrevistador;

b) Diferenças culturais entre o entrevistador e o entrevistado:

Este tipo de diferença constitui um obstáculo à comunicação, na medida em que, mediante a sua cultura, o entrevistado pode considerar algumas perguntas inconvenientes, ambíguas ou de difícil resposta. Assim, o investigador deve

elaborar as perguntas de forma concreta e objectiva evitando, simultaneamente, adaptar as questões à vivências dos inquiridos;

c) Sobreposição de canais de comunicação:

O investigador deve ter atenção à forma verbal como coloca as questões e como as enquadra em termos não verbais (entoação, mímica, etc.), sob o risco de influenciar a resposta.

A técnica do inquérito por entrevista é recomendável nos casos em que o investigador tem questões relevantes e cuja resposta não consegue encontrar na documentação que possui ou necessita de comprovação. É ainda útil quando é preciso economizar tempo. Nesses casos, o investigador recorre a informadores qualificados, a especialistas na área da sua investigação ou a elementos importantes do grupo-alvo que pretende analisar.

Em todos os contextos, há que ter a consciência de que escolher uma fonte de informação implica afastar outras que poderiam ser igualmente importantes. Por isso, convém sempre cruzar a informação de vários elementos do mesmo grupo, sob o risco de perceber, somente, uma parte da realidade.

## **6.2. Tipo de entrevistas**

Madeleine Grawitz (cf. Carmo e Ferreira, 1998: 129) define seis tipos de entrevista, classificando-as de acordo com o nível de liberdade concedido ao entrevistado e com o grau de profundidade da informação recebida. Grawitz classifica-as, então, em três grupos: “entrevistas predominantemente informais”, “entrevistas mistas” e “entrevistas predominantemente formais”.

Dentro do primeiro grupo, incluem-se a entrevista clínica e a entrevista em profundidade. A primeira é utilizada em situações terapêuticas e caracteriza-se pela liberdade dada ao entrevistado, pela sua longa dimensão, pelo número reduzido de perguntas, normalmente desordenadas, colocadas de forma aberta e focadas sobre a vivência do entrevistado. A análise quantitativa das respostas obtidas é difícil. Já a entrevista em profundidade é usual em contextos de aconselhamento (serviço social, vocacional, etc.), apresentando também um grau de liberdade considerável.

Dentro das 'entrevistas mistas' encontram-se as entrevistas livre e centrada, ambas inseridas, normalmente, em estudos exploratórios, divergindo entre si pelo nível de estruturação dos temas analisados.

O último grupo, o das 'entrevistas predominantemente formais', inclui a entrevista com perguntas abertas e a entrevista com perguntas fechadas. Nesta última, o grau de liberdade do entrevistado é bastante reduzido, pelo que é utilizada em situações de sondagem a populações de grandes dimensões. É geralmente curta, com muitas questões ordenadas rigorosamente e focadas nos conhecimentos e opiniões do entrevistado. Existe uma grande interacção entre entrevistador e entrevistado e é favorecida a análise quantitativa das respostas. Independentemente do tipo de entrevista, o investigador deve atentar-se nos aspectos que a seguir enunciamos.

Antes da entrevista, deve: definir o objectivo; construir o guia de entrevista; escolher os entrevistados; preparar as pessoas a serem entrevistadas; marcar a data, a hora e o local. Durante a entrevista, o investigador deve: explicar quem é e o que deseja; obter e manter a confiança; saber escutar; dar tempo para se a relação se estreite; manter o controlo com diplomacia; utilizar perguntas de "aquecimento e focagem" (cf. idem:133); enquadrar as perguntas delicadas e evitar questões indutoras.

### **6.3. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário caracteriza-se pelo facto de investigador e inquirido não interagirem em situação presencial. Esta interacção indirecta é o principal problema da elaboração do questionário, pelo que se torna imperativo um cuidado especial na formulação das questões e na forma de contactar com os inquiridos.

As perguntas, que deverão ser bem ordenadas, de forma coerente e adaptada ao seu público-alvo, são de diversos tipos:

- Perguntas de Identificação: destinam-se a identificar o inquirido referenciando-o com um grupo social específico (idade, género, profissão, habilitações académicas, etc.);
- Perguntas de Informação: usadas para colherem dados sobre factos e opiniões do inquirido;

- Perguntas de Descanso: formuladas para introduzir propositadamente momentos de pausa, para mudar de tema ou para introduzir perguntas mais difíceis ou melindrosas.
- Perguntas de Controlo: são formuladas para que o investigador verifique a veracidade de outras perguntas inseridas noutra parte do questionário.

O contacto com os inquiridos exige idênticos cuidados por parte do investigador, sobretudo no que se refere aos canais de comunicação escolhidos. Se enviados por correio, é necessário que sejam acompanhados de envelope para resposta, endereçado e selado, por forma a que as respostas não sejam reduzidas. Por outro lado, se forem encaminhados por portador, é imprescindível que este tenha uma preparação prévia, na medida em que assume o papel de agente realizador de entrevistas estruturadas. Hoje em dia, o lançamento por via telemática é facilitado, muito embora se deva sublinhar que, para muitas situações, este não pareça ser o canal mais apropriado por não ser acessível a toda a gente. (cf. idem: 139).

O investigador depara-se ainda com outro grande problema quando elabora um inquérito por questionário: a 'elevada taxa de não-respostas'(cf. idem: 139). O nível das devoluções ou das 'não-respostas' é condicionado por alguns factores que a seguir referenciamos:

- se a natureza da pesquisa for de utilidade evidente para o inquirido, a taxa de resposta tende a aumentar;
- os inquiridos com maior habilitação académica respondem com mais frequência;
- as perguntas mais simples, objectivas e claras contribuem para aumentar a taxa de respostas;
- quanto mais claras e acessíveis forem as instruções, mais elevada será a taxa de respostas;
- as estratégias de reforço, como o envio de cartas de anúncio do lançamento do inquérito, aumentam o sucesso.

Tal como em relação à entrevista, para a elaboração do inquérito são necessários cuidados especiais, nomeadamente na construção do

questionário. Assim, as perguntas devem: ser reduzidas ao “q.b.”<sup>1</sup>; ser fechadas; ser compreensíveis para quem responde; ser inequívocas e objectivas; evitar indiscrições; confirmar-se mutuamente; abranger todos os pontos a questionar; ser relevantes do ponto de vista do inquirido.

A apresentação formal do questionário é um aspecto importantíssimo, pois pode funcionar como um elemento legitimador (ou não) e pode ser responsável pelo êxito do inquérito por questionário. Desta forma, o investigador deve deter-se com especial cuidado na sua própria apresentação; na apresentação do tema; nas instruções; no papel e no envelope usados e na disposição gráfica. Deve efectuar uma revisão gráfica do formulário e reduzir o número de folhas ao mínimo, por forma a evitar reacções prévias negativas por parte do inquirido. O inquérito por questionário deve ser claro, rigoroso e cómodo.

Após a formulação e redacção do questionário na sua primeira versão, o investigador deverá proceder a um pré-teste a um pequeno grupo de pessoas, que farão observações e sugestões, permitindo ao investigador reformular e corrigir o seu formulário.

Numa fase posterior, depois de ter as respostas ao questionário, o investigador procede ao tratamento e análise dos dados, quer por via manual quer informática.

## **7. Relatório da pesquisa**

O relatório deve ser o “espelho da pesquisa”, revelando não só os resultados obtidos, mas também os procedimentos metodológicos usados pelo investigador, de forma a que o leitor possa verificar os resultados.

O relatório deve ser adequado ao público a que se destina, dependendo deste os níveis de clareza, rigor, terminologia e estrutura adoptados. No que diz respeito ao teor do relatório, este deve conter, independentemente da matéria da pesquisa, o objectivo; o objecto de estudo; a relação entre a problemática investigada e a teoria; os resultados obtidos e a apresentação dos resultados não alcançados devidamente justificados.

---

<sup>1</sup> q.b. significa “quanto baste”, expressão normalmente utilizada para fazer referências à introdução equilibrada de temperos nas receitas de culinária.

O investigador pode ainda partilhar com o leitor as limitações com que se deparou no seu estudo, nomeadamente as de carácter espaço-institucional e temporal, para que o resultado final possa ser avaliado adequadamente.

Já no que se refere ao conteúdo do relatório, este deve conter os elementos abaixo:

- apresentação do problema;
- processos de pesquisa;
- resultados alcançados;
- consequências dos resultados.

### **8. Classificação da investigação**

L.R.Gay (cf. Carmo e Ferreira, 1998:209) classifica a investigação em Ciências Sociais sob dois aspectos: quanto ao seu propósito e quanto ao seu método.

Tendo em conta o propósito da investigação, o autor considera cinco categorias(cf. idem: 209) :

- Investigação básica (desenvolve a teoria e estabelece princípios gerais);
- Investigação aplicada (aplica e testa a teoria e avalia a sua utilidade);
- Investigação em avaliação (recolhe e analisa dados para facilitar a escolha entre duas ou mais acções alternativas);
- Investigação e Desenvolvimento (desenvolve produtos para serem utilizados com determinados fins e de acordo com especificações pormenorizadas);
- Investigação - Acção (resolve problemas de carácter prático através de métodos científicos).

Quanto ao método de investigação, Gay considera cinco categorias de investigação (cf. idem:211):

- Investigação histórica (envolve o estudo, a compreensão e a explicação de acontecimentos passados. Implica testar hipóteses ou responder a questões relacionadas acontecimentos passados que possam auxiliar na explicação de acontecimentos actuais e a prever acontecimentos futuros);

- Investigação descritiva (estudo, compreensão e explicação do objecto de investigação. Recolha de dados, através de questionários, entrevistas ou de observação directa);
- Estudo de Caso (investigação de um fenómeno no seu contexto, quer seja de forma particular, descritiva, heurística, indutiva ou holística);
- Estudo etnográfico (as Ciências Sociais interessam-se cada vez mais por este tipo de estudo como forma de responder a problemas que os métodos tradicionais não conseguem resolver. A técnica utilizada consiste na observação participante, num longo trabalho de campo);
- Investigação correlacional (consiste em verificar a relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis);
- Investigação experimental (tentativa de estabelecer relações causa-efeito);
- Investigação causal-comparativa (consiste em estabelecer relações causa-efeito já ocorridas procedendo à comparação de grupos).

### **9. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é uma técnica que permite a elaboração de uma descrição do conteúdo do trabalho, de forma objectiva, sistemática e quantitativa, com o objectivo de o interpretar. Esta definição de Berelson (1952, 1968) sublinha o factor quantificação, muito embora noutras definições essa referência desapareça. É o caso das definições de Grawitz (1993), Stone (1996) e Bardin (1977) (cf. Carmo e Ferreira: 251), que colocam em evidência a capacidade de se realizarem inferências de conhecimentos relativos às condições de produção, com a ajuda de indicadores, sejam eles quantitativos ou não.

Poderemos afirmar, então, que a análise de conteúdo é feita em três momentos: descrição, inferência e interpretação.

Tomando, novamente, como referência Grawitz, podemos distinguir os seguintes tipos de análise de conteúdo:

- análise de exploração e análise de verificação ;
- análise quantitativa e análise qualitativa;

- análise directa e análise indirecta.

Já no que se refere à prática da análise de conteúdo, esta possui seis etapas:

- 1 – Definição dos objectivos e do quadro de referência teórico;
- 2 – Constituição de um ‘corpus’;
- 3 – Definição de categorias;
- 4 – Definição de unidades de análise;
- 5 – Quantificação (opcional);
- 6 – Interpretação dos resultados obtidos.

O investigador deve, ainda, garantir que diferentes codificadores utilizados no trabalho alcancem idênticos resultados e que o mesmo codificador aplique de forma igual os critérios de codificação. Para que esta fidelidade aconteça, é essencial que os critérios sejam claramente explicados e aplicados de forma rigorosa. Uma análise de conteúdo só será válida se a descrição que o investigador fornece for relevante para o problema em questão e se os factos forem reproduzidos fielmente.

## Capítulo II - Teorias da Educação à luz de Yves Bertrand

Neste capítulo, debruçarmo-nos-emos sobre as teorias contemporâneas da educação: Espiritualistas, Personalistas, Psicocognitivas, Tecnológicas, Sociocognitivas, Sociais e Académicas. Começaremos, contudo, por clarificar o conceito de teoria.

Teoria é, no âmbito dos estudos sobre educação, “frequentemente, uma imagem que serve de referência, incitadora ou inibidora, da transformação organizacional” (cf. Bertrand, 2001:13). Ela é também a representação simbólica daquilo que é a educação e daquilo que ela deveria ser.

Segundo o autor, a mudança em educação está assente em quatro elementos através dos quais foram tratadas as imagens organizacionais: o sujeito, a sociedade, os conteúdos a ensinar e as interações entre os três pólos.

No sujeito estão centradas as correntes espiritualista e personalista. A espiritualista assenta na relação transcendental e espiritual entre o homem e o Universo. É o sujeito que procura uma dimensão espiritual da sua relação com o Universo através das suas intenções e intuições (religiões e filosofias metafísicas que orientam as reflexões deste pensamento educativo). A corrente personalista, também denominada humanista, libertadora ou organicista, focaliza a dinâmica interna da pessoa, assim como as suas necessidades, aspirações, desejos e energia.

No elemento sociedade inserem-se as teorias que descrevem os factores socioculturais da educação, pois tem um papel importante na transformação da sociedade e da cultura. Nos conteúdos estão associadas as teorias académicas, a tradicionalista e a generalista, com uma estrutura independente do aluno ou da sociedade. São conteúdos que existem por si mesmos (como a matemática), sem terem em conta a psicologia humana e as estruturas sociais.

No pólo das interações incluem-se as teorias interaccionais - psicocognitivas, tecnológicas e sociocognitivas – que dão mais importância à pessoa, à comunicação em si, às interações culturais e sociais ou às estruturas sociais. Inspiram-se na psicanálise, na antropologia, na psicologia cognitiva e na psicologia infantil.

Resumindo, podemos enunciar as seguintes teorias contemporâneas da educação, que analisaremos separadamente a seguir:

- Teorias Acadêmicas, referentes aos conteúdos;
- Teorias Sociais, relativas à sociedade;
- Teorias Espiritualistas e Personalistas, no que se refere ao sujeito;
- Teorias Psicocognitivas, Tecnológicas e Sociocognitivas, relacionadas com as interações.

### **1. Teorias Espiritualistas**

Estas pertencem a uma das mais antigas correntes educativas, mas que ressurgiram nos anos 80, abrangendo essencialmente a dimensão espiritualista da educação da vida na Terra e o sentido da vida. Estas teorias da educação centralizam-se na relação do ser com o Universo, numa perspectiva religiosa ou metafísica, em muito influenciadas pelas religiões e pelas filosofias orientais. Consistem na libertação daquilo que é conhecido por parte da pessoa, através da contemplação e da meditação. Os seus elementos estruturantes são os valores espirituais inscritos na pessoa, ou seja, o autoconhecimento. Os valores primordiais são a bondade, a justiça, o amor e a beleza.

Estas teorias ultrapassam as distinções entre o sujeito e o Universo, na medida em que os dois formam um só. Não é o indivíduo que está no centro desta abordagem, nem é ele o cerne da pedagogia, mas sim a sua transcendência do sujeito, a sua relação com o divino. O Eu desaparece na sua relação com o Universo. A educação transcendental consiste na libertação das dicotomias Objecto/Sujeito e Indivíduo/Universo para alcançar a Unidade. Assenta na escuta, na receptividade, na intuição, no amor, o dom de si mesmo e na sinergia espiritual. Krishnamurti, Leonard e Watts traduzem esta teoria da educação por “uma alegria, uma certa embriaguez, um grande prazer de aprender, o êxtase” (cf. Bertrand, 2001:21-35).

Harman, Maslow, Ferguson, Bucke, Huxley, Fotinas, Emerson, Thoreau, Lao-Tsen, Jung, Valois e Capra são outros dos autores destas teorias da educação.

## 2. Teorias Personalistas

Estas são igualmente denominadas humanistas, liberais, livres, abertas ou pulsionais pois apoiam-se nas noções do Eu, de liberdade e de autonomia da pessoa. Pressupõem que é o indivíduo em situação de aprendizagem quem deve corrigir a sua educação usando as suas energias, muito embora o educador/professor desempenhe um papel facilitador nas suas relações com os educandos/alunos.

Carl Rogers<sup>2</sup> (cf. Bertrand, 2001) e a sua reflexão sobre a educação é um exemplo importante desta teoria, na medida em que o teórico concebe a educação sobre a liberdade do estudante, os seus desejos e a sua vontade de aprender. Rogers notabilizou-se pela sua abordagem psicoterapêutica ‘não-directiva’, centrada na pessoa. Propõe uma psicologia de orientação personalista e acredita haver uma relação de parentesco entre a sua forma de pensar e a psicologia existencial de May. Carl Rogers insiste na necessidade de sermos nós mesmos, autênticos, empáticos e de reconhecermos o que de real existe em nós. Para além disto, realça a necessidade de sentir as coisas, de ter confiança na sua experiência, de se escutar e de exprimir aquilo que verdadeiramente se sente, de se aceitar como se é e de confiar nas suas próprias avaliações, aceitando, igualmente, o outro como ele é (cf. Bertrand, 2001).

O psicólogo propõe uma ‘filosofia da educação’ baseada na aprendizagem experiencial e nas iniciativas do estudante. Este tipo de aprendizagem é feita em profundidade, alterando os comportamentos, as atitudes e a personalidade do aluno. Nesta filosofia é o aluno que avalia a sua aprendizagem, cabendo-lhe, também auto-ensinar-se livremente. Rogers acredita que “os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento de um indivíduo são aqueles que ele descobre por si próprio e dos quais se apropria”, logo, o professor não detém um papel fundamental neste processo. As aprendizagens ocorrem quando o aluno se apercebe que os conhecimentos a adquirir são pertinentes e se as aprendizagens implicarem uma mudança nas suas organização ou percepção os alunos resistem-lhes por as considerarem

---

<sup>2</sup> 1902-1987

ameaçadoras. Quando a 'ameaça' ao Eu é fraca, a experiência vivida pode ser entendida de forma diferente e a aprendizagem poderá ocorrer.

A acção facilita as aprendizagens significativas: quando compreendemos as coisas retemo-las; a aprendizagem é otimizada quando é o estudante que formula os seus próprios problemas, que escolhe os seus recursos, que determina os procedimentos e assume as consequências das suas escolhas. Um ensino autodeterminado que envolve a pessoa por inteiro é o que penetra mais profundamente e o que é retido por mais tempo.

Neste tipo de educação personalista, o professor desempenha um papel facilitador da aprendizagem, ajudando os estudantes na escolha e na clarificação dos seus objectivos e desenvolvendo o desejo de cada estudante de realizar os projectos importantes para si. O educador organiza e torna acessível todos os recursos de aprendizagem e funciona, ele mesmo, como um recurso enquanto conselheiro.

O grupo assume também uma elevada relevância no desenvolvimento do indivíduo. Esta concepção organicista (cf. Bertrand, 2001:44) consiste na mobilização das forças de um grupo para apoiar o desenvolvimento dos indivíduos que o integram. A interacção entre elementos é primordial no processo de aprendizagem, muito embora cada um desenvolva as suas capacidades, auxiliando os outros e recebendo também apoio. Os conteúdos a aprender não são exteriores, mas estão ligados à experiência e à vivência do grupo. Nesta situação, o indivíduo aprende a conhecer os seus sentimentos, as suas motivações e as estratégias que deve usar quando se relaciona com os demais elementos do grupo, para além de ficar a conhecer as reacções que produz nos outros.

A teoria organicista da educação, popularizada no Quebec nos anos 70, é um bom exemplo da dinâmica existente entre o grupo e o indivíduo. De acordo com esta teoria, a educação é sempre fruto de um percurso individual e assenta no desenvolvimento progressivo da personalidade de quem está a ser 'educado'. Os "recursos profundos do ser" (cf. idem:45) são mais relevantes do que a aquisição de um conteúdo e é importante que o ensino favoreça nos alunos o desenvolvimento espontâneo da autonomia e da capacidade de auto-avaliação. No relatório 'Opération Départ' (1968) é sublinhada uma vertente

social da pessoa concebendo-a como um ser relacional, acima de tudo. “Fazer a experiência do Eu é fazer a experiência do Outro e do social” (cf. idem:46).

### 2.1. Importância do meio escolar

O processo educativo é definido como um conjunto estruturado e dinâmico das interações entre aquele que se educa a si próprio e o meio educativo. Angers<sup>3</sup> (cf. Bertrand, 2001) desenvolveu a dimensão de meio escolar, sublinhando que o meio onde se insere favorece o desenvolvimento da pessoa, na medida em que tem como finalidade promover no educando a utilização dos recursos internos e a actividade autónoma.

André Paré (cf. Bertrand, 2001) apresentou uma teoria organicista da pedagogia aberta, fundada nas propriedades do indivíduo e nas três componentes da aprendizagem: sensorial, emocional e intelectual. Também à luz desta teoria a interacção entre o indivíduo e o meio é primordial. Inspirando em Kelly (1962), Paré acentua conceitos como os de igualdade, supremacia do sentimento e liberdade, sublinhando a optimização do crescimento, tarefa do educador. De facto, é neste ponto que reside toda a problemática da educação: a criação de um meio que favoreça o “crescimento óptimo” (cf. Bertrand, 2001:48). A escola deve produzir um sujeito actualizado e “aberto à experiência” (Carl Rogers), aberto ao exterior e a tudo o que se passa, mas também ao interior de si próprio. “O indivíduo está receptivo à informação, recebe-a, percebe-a e trata-a” (cf. idem:48).

No que se refere aos professores, André Paré adopta os princípios pedagógicos de Vermont (1968), de entre os quais a aceitação do estudante como pessoa; a construção de uma imagem positiva de si próprio; o desenvolvimento da individualidade e da originalidade; a concepção do educador como um parceiro e um guia, e a concepção da avaliação como um instrumento de informação. Paré propõe uma escola aberta, assente na participação de todos e que permite optimizar o crescimento. A base é a auto-educação, “o retorno do indivíduo às suas possibilidades e ao seu meio” (cf. Bertrand, 2001:49).

---

<sup>3</sup> 1976

Em 1976, Paré apresenta uma teoria curricular baseada na evolução da estrutura interna de cada indivíduo em contacto com o seu meio. Assim, o currículo não se organiza em campos disciplinares, mas assenta no conhecimento do organismo humano (capaz de captar, transformar e tratar informação de diversas formas), na utilização e no domínio de várias linguagens. Paré sublinha que o meio influencia em grande parte o desenvolvimento, assim como a forma como está organizado, a qualidade da informação que detém, o estímulo e a precisão.

### **3. Teorias Psicocognitivas**

Estas teorias detêm-se no desenvolvimento dos processos cognitivos na criança: raciocínio, análise, resolução de problemas, representações, isto é, o tratamento da informação.

Weizembaum, Minski, Chomsky e Von Neyman foram os primeiros investigadores da psicologia do tratamento da informação ou das ciências cognitivas, melhor dizendo, da inteligência artificial. Actualmente, Anderson, Holland e Nisbett investigam e discutem teorias sobre a arquitectura do conhecimento, a intuição, a indução, os processos de inferência e a descoberta (cf. Bertrand, 2001:54).

As teorias psicocognitivas incluem uma visão construtivista mais interactiva e didáctica do espírito e do seu meio que sublinha os conhecimentos intuitivos do aluno, das suas intervenções cognitivas sobre o meio, dos campos de interacções construtivas, da elaboração de conceitos, dos obstáculos à aprendizagem e da compreensão da mensagem do professor. Referimos Piaget e Bachelard, na origem desta corrente de investigações.

Os trabalhos de Piaget (1975; 1976) possibilitaram a elaboração de teorias educativas construtivistas. A teoria de Piaget pressupõe a existência de campos de interacções nos quais o indivíduo constrói o seu conhecimento e se desenvolve num processo de autoregulação e de adaptação ao meio.

### 3.1. Modelos Alostérico e Didáctico

O modelo alostérico propõe uma explicação baseada na estrutura da proteína, que pode modificar-se totalmente através da introdução de um ácido aminado novo, um oligo-elemento. De forma semelhante, a estrutura conceptual do sujeito que aprende pode também transformar-se radicalmente, a partir do momento em que certos elementos novos são introduzidos e integrados no conjunto. Isto faz-nos sublinhar a importância dos esquemas da estruturação que existem entre os conceitos, pois alguns destes facilitam a organização. O aluno aprende ao voltar a juntar as informações exteriores, umas em relação com as outras, relacionando-as também com a sua rede de conceitos (cf. Bertrand, 2001: 62).

A especificidade do modelo didáctico situa-se na descrição dos pensamentos dos alunos e das condições ideais para criar um sistema de acontecimentos que permitam a aquisição dos conhecimentos. (cf. idem:71).

Outra noção relevante das teorias psicocognitivas é a de perfis pedagógicos. Esta noção, popular nos anos 70 no Canadá e nos EUA, define-se como uma estratégia de formação de professores baseada nas características da pessoa, no interesse que possui o perfil pedagógico dos alunos.<sup>4</sup>

De la Garanderie deu um grande contributo, dando a conhecer as investigações efectuadas no âmbito das características cognitivas e dos métodos de estudo dos alunos. De acordo com o autor, cada aluno tem aptidões escolares, um hábito de estudo e uma forma de tratar a informação, mas possui, igualmente, hábitos de comportamento mental que podem tornar-se obstáculos epistemológicos a qualquer modificação mental que o professor lhe queira impor.

Após um estudo 'in loco', De la Garanderie chegou à conclusão que a aprendizagem era mais favorecida com o auxílio de imagens mentais ou de representações que se tornaram procedimentos gerais aplicáveis a todos os domínios do saber. Os procedimentos mentais e os hábitos evocativos resumem-se em dois tipos: os visuais e os auditivos.<sup>5</sup> Os visuais apresentam a realidade sob a forma de imagens mentais visuais de coisas ou figuras e os

---

<sup>4</sup> Dillon (1983) e Schmeck (1989) efectuaram investigações sobre o perfil pedagógico.

<sup>5</sup> Carnot, neuropsiquiatra francês, final do séc. XIX

auditivos representam a realidade sob a forma de linguagem interior e de imagens mentais verbais ou auditivas.

De la Garanderie propõe uma pedagogia baseada no hábito evocativo, realçando o facto de haver uma relação entre o sucesso do aluno e o método do professor, pois este, conscientemente ou não, é visual ou auditivo. O sucesso do aluno é dependente de determinadas condições, de entre as quais o conhecimento dos perfis pedagógicos dos alunos e dos professores. Um professor que não possua as duas vertentes, visual e auditiva (o que acontece na maioria dos casos), como pode ensinar a alunos que também só possuem uma linguagem?

Tal como avança De la Garanderie, o docente não pode nem deve anular o seu vocabulário para adoptar outro adequado à situação do aluno. Ele deve, sim, fornecer aos alunos não só as representações a utilizar mas, acima de tudo, os meios para que possam fazer a representação de que necessitarem. Isto porque o aluno é capaz de resolver o problemas que representa e não aquele cuja representação lhe é dada. “Compreender não é ser espectador, é construir representações” (cf. Bertrand, 2001:76). A explicação do professor não dará ao estudante a impressão de compreender, isso só acontecerá quando o aluno efectuar a transformação, quando realizar os gestos mentais adequados.

Tal como sublinha Taurisson, o importante não é o que diz o professor quando explica, por mais vezes que o faça, mas sim o que o aluno se diz ou representa visualmente das explicações do professor.

O docente deve permitir aos seus alunos, ‘visuais’ e ‘auditivos’ que exerçam uma dinâmica mental diferenciada para que estes o compreendam. Ele tem de possibilitar aos seus alunos a possibilidade de praticarem a evocação que lhes corresponde, pois um esquema que serve de ponto de partida a um ‘visual’ pode significar para o ‘auditivo’ o ponto de chegada. Da mesma forma, um ‘auditivo’ pode começar de uma sequência de acções que traduz esquematicamente, podendo servir este esquema como ponto de partida a um ‘visual’. Perante as dificuldades na resolução de problemas por parte dos alunos, o docente deve tentar melhorar a representação que os alunos fazem, assim como criar situações positivas resultantes da resolução desse problema.

Em síntese, é primordial saber quais os conhecimentos do aluno, os seus modelos, as suas representações, as suas formas de tratar a informação e as suas concepções. O docente deve, também, prever possíveis conflitos epistemológicos com o conhecimento científico, assim como auxiliar o aluno a crescer cientificamente.

Giordan (cf. Bertrand, 2001:78) afirma que as ideias preliminares são um obstáculo ao conhecimento e as noções ensinadas ficam à margem do saber “familiar”, muito embora isto nem sempre seja verdadeiro.

#### **4. Teorias Tecnológicas**

Estas teorias, também chamadas de sistémicas, referem-se ao aperfeiçoamento da mensagem a passar com o auxílio das tecnologias adequadas. Como tecnologia entende-se todos os procedimentos das abordagens sistémicas e do “design do ensino”(cf. Bertrand, 2001:17), tais como o material didáctico de comunicação e o de tratamento da informação: computador, televisão, vídeo, gravador, CD's, DVD's, entre outros. É o conjunto de apoios à acção, sejam eles recursos, utensílios, instrumentos, aparelhos, procedimentos ou métodos resultantes da aplicação sistemática dos conhecimentos científicos para resolver problemas práticos.

O grande objectivo destas teorias é criar novos ambientes informáticos que apelem a conceitos e instrumentos de inteligência artificial que possam simular cenas da vida real. Tomemos como exemplo os discos compactos, que guardam grandes quantidades de imagens e de gravações sonoras.

As teorias tecnológicas assentam no facto de, após o impulso tecnológico do século XX, ser necessário melhorar a tecnologia dos processos de comunicação pedagógica com o intuito de aperfeiçoar a aprendizagem. Referimos Wagner et alli (1990), Lapointe (1990), Lockard et alli (1990) (cf. Bertrand, 2001), que acreditam ser necessário utilizar as tecnologias e construir sistemas de aprendizagem.

#### 4.1. Teoria tecnológica da educação

Esta teoria consiste numa organização lógica de recursos e meios com o objectivo de ordenar o ensino. Tem grandes preocupações com as condições de ensino e tenta solucionar os seus problemas.

Stalovitch e La Roque (1983) avançam com a definição de tecnologia da instrução: “a tecnologia da instrução propõe estudar a forma de organizar o meio pedagógico, a forma de dispor os métodos e os meios educativos, de organizar os conhecimentos, em suma, segundo que design se deve apresentar a instrução, de forma a que o sujeito possa assimilar os novos com a maior eficácia possível. A tecnologia da instrução está centrada na concepção, ou melhor, na concepção sistémica da instrução” (cf. . Bertrand, 2001:81).

Por outro lado, para Lapointe (1990)<sup>6</sup> “a tecnologia da educação será então considerada como uma abordagem que consiste na aplicação dos conhecimentos científicos e dos dados racionais, tratados pelo hemisfério esquerdo e dos dados intuitivos tratados pelo hemisfério direito, com o objectivo de desenvolver sistemas susceptíveis de resolver as práticas de aprendizagem, de ensino e de formação”.

A teoria tecnológica da educação implica a existência de uma terminologia específica (processos, engenharia, meios, programação, sistema, etc); tem uma maior preocupação com a formação, o ensino e a ‘instrução’ do que com a educação, assim como com a planificação e a organização dos processos de formação. Implica, ainda, uma insistência no que se refere aos componentes da comunicação, nomeadamente a “retroacção” quando da transmissão do conhecimento. Numa teoria tecnológica da educação são utilizadas tecnologias de comunicação, tais como computadores e outros aparelhos audiovisuais; é imperativo que se identifiquem antecipadamente os comportamentos do aluno; implica a maior sistematização possível das diferentes etapas da formação; recorre-se à descrição, à standardização das operações de formação, para além de se preferirem rotinas sistemáticas.

A grande preocupação desta teoria educacional é a organização dos meios para atingir os objectivos e não os objectivos em si (cf. idem:82). O importante

---

<sup>6</sup> Universidade Laval do Quebec

é encontrar uma forma de operacionalizar os processos educativos para que sejam eficazes. A tecnologia da educação tem um importante papel na relação entre a teoria e a prática, na medida em que é transdisciplinar e, logo, aplicável a todas as áreas.

Neste movimento das teorias tecnológicas existem duas tendências: a sistémica e a hipermédia. A sistémica teve origem nas pesquisas acerca da teoria geral dos sistemas que permitiram melhorias na organização do ensino e levaram ao 'design' pedagógico. Consiste em examinar as relações entre os elementos com base nos objectivos definidos. Já a tendência hipermédia teve origem nas pesquisas sobre cibernética, inteligência artificial, ciências cognitivas, informáticas e outras teorias da comunicação baseada nos media. A hipermédia baseia-se na análise dos ambientes tecnológicos, tendo em conta a sua interactividade, e na construção de sistemas mais interactivos (ambientes hipermediáticos).

#### **4.2. Design do ensino**

As teorias do design do ensino fazem a descrição das operações do ensino, preocupando-se com o detalhe. Bertrand cita Dick e Carrey (1989) e Romiszowski (1986:87), que abordam nos seus trabalhos as operações necessárias ao design sistémico, assim como as etapas da abordagem sistémica, os sistemas de ensino que utilizam os media, os níveis do design pedagógico e os modelos de aprendizagem, entre outros.

Enumeramos abaixo os passos para o design do ensino:

- 1º - identificação dos objectivos e a sua classificação pelas diferentes taxonomias;
- 2º - determinação dos recursos necessários, tendo como referência os objectivos determinados de forma clara;
- 3º - recolha de dados sobre os alunos (motivações, conhecimentos, perfis);
- 4º - modificação dos objectivos;
- 5º - análise das possibilidades de ensino e das limitações;
- 6º - construção de um sistema operacional de ensino;
- 7º - previsão dos mecanismos de avaliação dos resultados por forma a poder modificá-los ou, se necessário, reorganizar todo o sistema.

Deste modelo deriva o design de instrução, que é baseado na organização e na planificação, muito embora demonstre preocupação com a modificação do comportamento do aluno e com a selecção dos media a utilizar.

Referimos Gagné, Briggs, Wager (1988); Dick e Carey (1985) e Brigs (1981) (cf. Bertrand, 2001), importantes para uma melhor compreensão do design de instrução. Gagné, Briggs e Wager fundaram a sua teoria de acordo com os princípios da individualização do ensino; planificação a curto e longo prazo; necessidade de planificação e de organização; recurso à teoria sistémica e preocupação com as condições de aprendizagem.

Podemos definir instrução como o conjunto de acontecimentos organizados sistematicamente com o objectivo de favorecer os processos internos de aprendizagem. Esses acontecimentos são as condições externas da aprendizagem (utilização de meios audiovisuais, por exemplo), por oposição às condições internas (memória, por exemplo). São os acontecimentos externos que necessitamos de organizar, planificar e especificar para construirmos um sistema de ensino.

Segundo Gagné, Briggs e Wager, a organização dos acontecimentos deve respeitar a lógica que se segue: - captar a atenção dos alunos; - informá-los dos objectivos e estabelecer o nível de expectativa; - lembrar os conteúdos já aprendidos; - apresentar o material; - guiar a aprendizagem; - pedir “provas” de aprendizagem; - fornecer retroacção; - avaliar o desempenho; - favorecer a transferência de conhecimentos a outros domínios de aplicação.

Este procedimento é semelhante ao de Banathy (1968) em *Instructional Systems*, que determina os seguintes movimentos:

- 1º - descrição do que se espera do aluno, ou seja, os objectivos;
- 2º - criação de testes a partir dos objectivos;
- 3º - identificação do que o aluno deve aprender para que possa ter os comportamentos descritos nos objectivos e avaliação das aquisições;
- 4º - verificação do que deve ser feito para assegurar a aprendizagem e determinar como a alcançar;
- 5º - concepção do sistema e sua implantação;
- 6º - avaliação dos resultados da aprendizagem;
- 7º - modificação do sistema em função da avaliação.

As teorias tecnológicas, com a influência da sistémica e da cibernética, lançam um problema que assenta na perda do controlo do processo educativo por parte do docente. Isto porque a utilização das tecnologias representa uma transferência do poder do professor sobre o processo educativo para os especialistas em media, em informática e para os peritos em sistémica.

### **5. Teorias sociocognitivas**

Estas teorias abordam as condições culturais e sociais da aprendizagem e baseiam-se em dois princípios: a constatação por parte dos pedagogos necessidade de ter em conta essas condições para a aprendizagem e as influências de outras áreas do conhecimento que se destacam cada vez mais, tais como a antropologia e a psicologia social.

Os conceitos de cultura e contexto assumem nestas teorias um papel primordial na reflexão sobre a educação, assim como as influências do meio (o meio ambiente, as classes sociais, a cultura regional ou popular) pelo papel que assumem todos os actores e pela eficácia dos intervenientes como tutores na construção de uma situação pedagógica. Convém ter presente que a própria natureza das aprendizagens é social e cultural e que é necessário ter em conta os laços entre a aprendizagem e a vida na sociedade.

A pedagogia sociocognitiva evoluiu nos anos 60 com a criação de modelos sociointeraccionais por parte de alguns teóricos americanos da educação. Esses modelos, inspirados em Dewey, sublinhavam a dimensão social da formação e tinham como principal objectivo a criação de situações pedagógicas interactivas por forma a serem facilitados os “processos democráticos” e os “comportamentos sociodemocráticos”. Berger e Luckman (1966) destacam uma característica essencial da democracia: um funcionamento democrático da sociedade apoia-se essencialmente nas qualidades do indivíduo, mas também na negociação com vista à resolução dos problemas.

Theleu (1960) apresentou um modelo de investigação em grupo que considera três elementos: a sociedade, os conhecimentos e o indivíduo. Este modelo foi igualmente usado por Joyce e Weil (1972), que acreditam que favorece uma

maior democracia pois realçam a interacção social e a democracia das interacções. A essência do processo democrático será a construção de um universo democrático, a criação de interacções entre os universos pessoais e únicos dos indivíduos. Esta realidade partilhada integra os universos pessoais e vai encorajar o seu crescimento, o que favorecerá o crescimento social comum.

A antropologia e a psicologia social levam em consideração a noção de cultura, abandonando o conceito de democracia e adoptando o de “forma social e cultural” do conhecimento. Como cultura entenda-se o conjunto de regras interligadas a partir das quais derivam as condutas e os comportamentos das pessoas a fim de se adaptarem a determinadas situações; é o conhecimento implícito e vago do mundo a partir do qual as pessoas ajustam as condutas (cf. Bertrand, 2001).

Segundo as teorias sociocognitivas, o contexto pedagógico é um factor secundário, pois os alunos adquirem os mesmos conhecimentos na escola ou em qualquer outro lugar. Contudo, Brown, Collins e Duguid (1989)<sup>7</sup> sublinham que não podemos separar a aquisição dos conhecimentos do contexto pedagógico pois ele é parte integrante da aprendizagem. Os investigadores definem a aprendizagem tal como é determinada pela actual cultura escolar: incompleta e inadaptada ao mundo real. É que a escola funciona como se o conhecimento existisse por si mesmo, fora de qualquer contexto sociocultural; “ela ignora o contexto cultural de onde o conhecimento se origina” (cf. Bertrand, 2001:110), ignorando também o contexto social onde os conhecimentos adquiridos na escola serão posteriormente aplicados.

Mas Bertrand acredita que é necessário ter em conta que a presença de um contexto modifica os conhecimentos adquiridos na escola em situações quotidianas.

Também Brown, Collins e Duguid acentuam a necessidade de fazer sair os conhecimentos do seu contexto escolar, colocando-os no seu contexto original para que, depois, o professor possa ensinar as características culturais que originaram esses conhecimentos com a ajuda de actividades autênticas. A ausência de inserção dos conteúdos a leccionar num contexto limitam,

---

<sup>7</sup> Investigadores do Institute for Research on Learning, Califórnia

igualmente, o sucesso dos alunos. Aqueles que obtêm sucesso na cultura escolar (porque aprendem, por exemplo, a forma como devem responder a determinadas questões e ao professor), poderão não conseguir sucesso no seu meio de trabalho. Assim sendo, é imprescindível aprender a adaptar-se a outra cultura que não a dos professores e a funcionar num meio diferente da escola. Os estágios em ambiente de trabalho permitem uma adaptação facilitada.

Brown, Collins e Duguid (cf. idem:112) sugerem que se recorra à noção de 'aprendizagem', em que o aluno é um aprendiz cognitivo e o seu professor assume um papel de guia e instrutor. Nesta situação, o aluno aprende em situações reais e os conhecimentos, estando contextualizados, são encarados como 'instrumentos' conceptuais. O aluno aprende com os outros e partilha os conhecimentos, os problemas e as descobertas. Este é um factor importante pois o seu universo torna-se mais amplo e complexo e a socialização ajudará, mais tarde, a que consigam lidar com situações de equipas de trabalho. Por seu lado, o professor/guia/instrutor deve começar por ter claros os conhecimentos que o aluno já detém para poder ajudá-los, depois, nas suas aprendizagens e no seu percurso até à autonomia.

## **6. Teorias sociais**

A nossa sociedade encontra-se num período de transição que marca o fim de um ciclo de história: a industrialização desenfreada. Torna-se, então, imperioso efectuar mudanças substanciais para que possamos evoluir de forma saudável. Os problemas ecológicos e sociais do século XXI implicam um pensamento ecológico, uma melhoria da eficácia da escola, a supressão das classes sociais e a eficácia das tecnologias da comunicação pedagógica. A solução encontra-se, para Bertrand, na criação de uma visão do mundo renovada e mais global, objectivo só conseguido através da educação. Edgar Morin (cf. Bertrand, 2001:122) afirma que "o sobressalto salvador não poderá surgir a não ser de uma enorme transformação das nossas relações com o homem, com os outros seres vivos e com a natureza. É necessário substituir uma cultura de competição e agressão que governa actualmente as relações mundiais por uma consciência ecológica da solidariedade".

Para que essa transformação seja efectiva é necessária a libertação da abordagem industrial da organização escolar, uma vez que a educação tem um papel importante na reconstrução da sociedade mas não resolve por si só os problemas de opressão e desigualdades (cf. Bertrand, 2001:123).

A teoria social da educação inclui todos os elementos sociais e tem preocupações com a classe dominante, a pobreza, as desigualdades sociais, a destruição ecológica e o impacto tecnológico.

### 6.1. Pedagogias institucionais

Pertencem a um movimento pedagógico em voga nos anos 60 e 70 em França e no Quebec que pretende reconstruir a sociedade, pôr em causa a sociedade capitalista, combater a divisão em classes sociais e libertar-se das instituições burocráticas.

A pedagogia institucional propõe que haja crítica permanente das normas e desenvolvimento das forças instituidoras; pretende tornar transparente a imposição das instituições, através da limitação material e ideológica, de uma visão falsa das relações de produção; pretende demonstrar de que forma o Estado, a economia e a luta de classes determinam as instituições e quer, ainda, desmistificar as noções de grupo e de organização autonomizadas pela psicologia dos grupos e pela sociologia das organizações.

Com origem em duas fontes distintas, a sociologia marxista/ psicossociologia e a psicoterapia institucional, os seus principais defensores são Georges Lapassade, Michel Lobrot, Philippe Kaeplin, Jacques Ardoino, Jacques Guigou, Rémi Hess, René Barbier, René Lourau, Fernand Cury e Aïda Vasquez.

**a) A corrente psicossociológica** (Lapassade, Lourau e Lobrot) é caracterizada pela autogestão pedagógica e tem como referência a sociologia. Pretende abolir a relação de formação entre os professores e os alunos, entre dominador e dominados, para além de colocar em causa os actuais sistemas social e escolar. A autogestão deve ser um instrumento de análise das contradições do sistema escolar e de elucidação das causas sociais e políticas dessas contradições. A escola, à semelhança da sociedade, é autogerida, sem a existência de dominantes ou dirigentes, nem dirigidos. Este modelo

educacional afirma a aptidão dos seres humanos para se organizarem colectivamente.

Lapassade (1967) define autogestão como “um sistema de organização da população e da vida social no qual a organização e a gestão deixam de ser propriedade privada de alguns para se tornarem propriedade colectiva”. Pode ser entendida como um sistema de educação no qual a relação de formação foi eliminada.

A psicanálise influenciou a pedagogia institucional pois pretendia-se que fosse crítica das instituições. Trata-se de uma forma de ver a pedagogia institucional centrada na reorganização das relações da classe e da instituição, tendo em conta o inconsciente nos processos educativos (cf. idem: 127).

## **6.2. Pedagogia da conscientização**

Paulo Freire (1974) dedicou-se à pedagogia da conscientização e o percursor de uma concepção crítica da cultura. O autor propôs, depois de ter verificado que o povo necessitava de inserir-se na revolução de forma crítica da sociedade da democratização, um método activo baseado no diálogo, na crítica e na formação do julgamento.

A seu ver, só o diálogo favorece a comunicação, evitando o ‘antidiálogo’, com uma abordagem do diálogo como uma relação de simpatia onde dominam o amor, a esperança, a fé, a confiança e o julgamento crítico. Freire acredita, ainda, que é necessário reduzir a noção de cultura ao seu essencial para que se elabore, posteriormente, quadros codificados de situações experienciadas. As situações são apresentadas a grupos que fazem uma descodificação que auxilia a compreensão das várias facetas da cultura; seguem-se debates onde são criados circuitos de informação selectiva à vida concreta de cada um. Desta forma, cada indivíduo é o agente da sua aprendizagem, tornando-se, também, o objecto da sua educação e o próprio processo da aprendizagem é o conteúdo desta aprendizagem. Ao educador cabe dialogar utilizando casos reais e propôr instrumentos com os quais os alunos se podem formar.

Este modelo é a forma de Paulo Freire conciliar a humanização, o diálogo, o respeito, a democracia e a educação. Assim a educação torna-se uma prática da liberdade.

Esta pedagogia integra todos os subsistemas, categorias de intervenientes, racionalidades e ideologias. A estratégia pedagógica deste modelo implica que a pedagogia se transforme numa praxis social de autodesenvolvimento, quando está centrada na vivência. “Uma praxis social é uma vivência original que encontrou formas de expressão, de compreensão crítica, de solidariedade e de acção transformadora” (cf. idem:138).

Freire sublinha que a pedagogia deve estabelecer uma sinergia das acções humanas, onde se aprende a dizer, a julgar, a partilhar e a transformar a experiência adquirida. Nesta pedagogia social de autodesenvolvimento, o aluno deve saber fazer, saber pensar, saber viver, saber partilhar e saber dizer, isto é, aliar trabalho manual ao intelectual, aprender por si próprio, ser responsável na sua liberdade, preferir os interesses comunitários e viver “no amor e na luta” (cf. Bertrand, 2001: 139).

As teorias sociais defendem que a escola não pode separar-se do indivíduo nem do seu meio, até porque os meios que usa são da própria vida social. Assim, a pedagogia vai buscar muito ao meio, tornando-se mais natural, e aproveita a experiência da vida real. À escola cabe-lhe adaptar-se às mudanças do meio em que se insere, sejam elas de carácter cultural, social, económico ou político. Convém, ainda, sublinhar que é primordial valorizar as experiências do indivíduo no seu meio, tanto as espontâneas (relações pessoais, locais, centros de interesse), as estruturadas (instituições, redes de poder) como as significativas (ideologias, símbolos e valores).

**b) A segunda** corrente das teorias sociais é denominada **educação sistémica** e manifesta uma preocupação com os macroproblemas provocados pelas estruturas sociais, económicas, políticas e culturais, tais como a destruição ecológica. De Rosnay (1975 e 1983) surge com uma concepção sistémica da educação, que se trata de uma nova visão do mundo, sob uma abordagem simbolizada pelo macrocópico. Esta visão foi influenciada pelo desenvolvimento da biologia, da cibernética e da informática, assim como pelas várias descobertas científicas. Existe uma grande preocupação com o futuro ecológico e há reacções às mudanças levadas a efeito após o impacto tecnológico sobre as indústrias e o mercado de trabalho. A sociedade sofre

críticas profundas causadas pela conjugação de uma visão global e pela percepção da aceleração, o que provoca o surgimento de novos valores.

De Rosnay tenta criar um novo projecto de sociedade: a ecosociedade. Trata-se de uma “terceira via entre o capitalismo selvagem e o comunismo burocrático” (cf. Bertrand, 2001:141). Esta nova sociedade é caracterizada por uma economia de equilíbrio, pretendendo responder mais adequadamente às necessidades humanas, assegurar a manutenção e a evolução do sistema social, assim como prosseguir com a cooperação com a natureza.

A abordagem sistémica favorece o aparecimento de novos valores e prepara a educação do futuro. Com estes valores um novo projecto poderia ser estabelecido, baseado na participação, descentralização, cooperação, trabalho criativo, lógica global, pensamento inventivo, respeito pelos outros e na convivialidade (cf. idem:142). De Rosnay acredita que sem uma abordagem global as diversas tentativas de modernizar o ensino serão fracassadas.

Este tipo de educação rege-se por cinco princípios:

- 1 - Abordagem em espiral, que permite fazer avanços e recuos, evitando a abordagem tradicional linear e sequencial;
- 2 – Multicontextual: os conceitos são estudados tendo em conta os seus vários contextos;
- 3 – Complexidades dos sistemas;
- 4 – Temas verticais, que permitam a integração de conhecimentos de diferentes níveis;
- 5 – Relacionar.

Dois dos métodos de base do ensino sistémico são a auto-instrução e a simulação.

A estrutura da educação sistémica é semelhante a uma pirâmide, encontrando-se na parte superior o mais geral, o mais comum e o mais intuitivo. As grandes linhas estão definidas, assim como os objectivos do ensino, e a progressão é feita até à base da pirâmide para a aquisição dos conhecimentos essenciais. Posteriormente o saber é adquirido e reintegrado na acção.

Eric Jantsch (cf. Bertrand,2001) avança com os conceitos de educação experiencial e de organização interexperiencial, isto é, a coordenação dinâmica e interdisciplinar dos elementos da experiência humana num determinado nível,

que inclui a criatividade e a conceptualização científica. A organização interexperencial procura o enriquecimento e a eficácia da experiência humana no indivíduo que concebe, isto é, o aumento da consciência daquele que concebe; perseguindo também o aperfeiçoamento da capacidade do indivíduo que concebe em organizar a sua experiência total em direcção a um objectivo, utilizando modelos interexperenciais e transexperenciais. Isto implica, como consequência, uma atitude dinâmica que tende para a experiência, uma orientação para um objectivo e, sobretudo, para a concepção, na medida em que se trata da preparação dos alunos para a sua adaptação a situações imprevisíveis. Com base nesta noção de concepção, são avançadas três estruturas da educação:

- a) Concepção das relações humanas, que se baseia na experiência humana face ao mundo que nos rodeia. Refere-se às relações do homem com as realidades física, social e espiritual;
- b) Concepção de instrumentos, que se refere à organização do mundo e tem por base a organização das pessoas com as suas tecnologias, sistemas de comunicação, ambições, expectativas, objectivos, entre outros.
- c) Concepção de instituição, que se define pela organização cultural dos sistemas sociais. A aprendizagem está assente numa melhor compreensão da evolução dos valores e o seu método consiste na pesquisa sistémica da natureza dos valores de diferentes instituições inerentes aos comportamentos e na exploração das suas implicações.  
(cf: Bertrand, 2001:145)

Para Jantsch, os processos de aprendizagem interexperencial não podem ser objecto do ensino tradicional e a aprendizagem na escola e na vida real devem tornar-se idênticos a fim de poderem fazer parte da experiência humana.

Toffler (cf. Bertrand, 2001:146) sublinha que a educação consiste no desenvolvimento da capacidade de adaptação do homem à mudança, tratando-se de “um processo pelo qual alargamos, enriquecemos e melhoramos a imagem do futuro num indivíduo”. Assim, a educação não se limita à formação do espírito, implicando a bioquímica completa do indivíduo e situando-o num ambiente em mudança. Ajuda, ainda, os indivíduos a modificar a realidade, a

enfrentar as crises, a utilizar as possibilidades de mudança, para além de reforçar a capacidade prática do indivíduo em antecipar e adaptar-se à mudança. É claro que isto implica a junção da teoria e da prática, uma ligação estreita entre a escola e a comunidade, entre os dados já escritos e a informação nova.

Toffler sugere então a aprendizagem-acção, uma estratégia pedagógica que consiste na formação de equipas por parte dos alunos com o objectivo de mudar. O grupo gera os seus próprios reforços sociais da aprendizagem, reforçando a pertinência social dos estudos e eliminando os problemas de solidão e isolamento. Para além disto, o grupo gera os seus próprios reforços sociais da aprendizagem, tornando os estudos socialmente mais pertinentes; desenvolve competências de comunicação, de avaliação dos problemas, de imaginação de soluções e de tomada de decisões.

## **7. Teorias académicas**

A crescente quantidade de informações de que dispomos, desde o século XX, causou alguma confusão na interpretação da realidade e na compreensão do seu sentido. A rapidez com que os conhecimentos nos chegaram fez com que a visão de conjunto se perdesse e com que compreendessemos menos do que nos rodeia. Fazem falta esquemas de interpretação que auxiliem na procura da percepção geral.

A este problema do aumento de conhecimento é proporcional o baixo nível de preparação dos alunos, situação que preocupa não só os pais, mas também empresários e investigadores. Como consequência, as instituições escolares são colocados em causa e apontadas de “falta de solidez da formação dada” e de “sobre-especialização dos programas de formação” (cf. Bertrand, 2001:153). Para diversos teóricos da educação, assiste-se ao “declínio da civilização e da cultura”, à “degenerescência” dos programas de formação, o que acaba por transferir-se para os alunos.

Estas teorias académicas da educação transparecem uma atitude conservadora, muito embora possuam atractivos e influenciam alguns teóricos

da educação. Note-se que devolvem o poder aos docentes, afastando as abordagens educacionais centradas no aluno e na sua autogestão.

### 7.1. Corrente tradicionalista

Esta tendência tem o passado como base e considera as teorias tradicionais, clássicas e humanistas. Conservadora, a sua maior premissa é dar uma formação de base adequada, numa abordagem completa dos conhecimentos, aliada aos valores clássicos e procurando transmitir conhecimentos inalteráveis no tempo. Snyders (1972), retomando Chateau (1964), sublinha que “a melhor forma de preparar a criança para o mundo imprevisível e novo onde é chamada a viver, é formando a sua inteligência, a sua capacidade de resolver os problemas, as suas possibilidades de esforço e de atenção” (cf. idem:154). Para o referido autor, as especializações com vista a uma preparação para uma determinada profissão não são adequadas pois ficam rapidamente desactualizadas.

A cultura contemporânea é encarada, em comparação com a clássica, como uma “barbárie”, na qual se incluem a ciência e a tecnologia. Domenach (1989) defende que é necessário evitar a degradação do sistema educativo, mudar o ensino e a cultura geral com o intuito de “salvar” o antigo humanismo.

No início dos anos 80 surgiu o grupo *Paideia*<sup>8</sup>, dirigido por Adler, que veio refrescar a cultura humanista, apresentando um modelo clássico de formação. Os objectivos da formação obrigatória proposta por este modelo consistem em preparar os jovens para que se autodesenvolvam, para serem bons cidadãos e para “ganharem” a vida. Para tal, o grupo *Paideia* advoga uma formação de base geral, clássica e humanista, deixando as especializações para mais tarde. No que se refere à pedagogia, Domenach acha que ela deve ter uma lógica de progressão, apoiada na memorização e de acordo com uma hierarquia de valores.

---

<sup>8</sup> Termo que designa a forma de ensino da cultura grega.

## 7.2. Corrente generalista

É baseada no presente e sustenta uma formação geral baseada no desenvolvimento do espírito crítico, do gosto pela pesquisa e da curiosidade. Pretende-se o desenvolvimento integral dos jovens, não só intelectualmente, mas da afirmação da sua própria identidade, das suas relações interpessoais, em suma, o desenvolvimento da sua integração social no sentido do sucesso.

As reflexões mais diversas sobre qual a formação ideal convergem em quatro factores: a falta de adaptação ao meio de trabalho por parte dos licenciados denunciada pelos empregadores; as dificuldades de leitura e escrita dos jovens; a falta de ética e moral dos jovens, assim como a sua falta de cultura. Para a resolução destes problemas surgiram várias abordagens que podemos sintetizar na criação de um novo currículo ou a modificação transdisciplinar dos conteúdos actuais aprofundando-os. A cultura geral passa a opôr-se à especialização, conceito denominado de “retalho, multiplicidade e dispersão” quando se trata de cultura (cf. Bertrand, 2001:165).

Vários são os teóricos que defendem a modificação do currículo, tais como Domenach (1989), Goodlad (1984) e Boyer (1984). Estes dois últimos sublinharam a importância de uma formação de base de qualidade, na qual o aluno deveria dominar a sua língua materna, a escrita e o cálculo, em busca da excelência.

No que se refere à segunda orientação, a transdisciplinaridade, Marsolais (1987) sublinhou que um currículo deve ser rico, pertinente, moderno e adaptado à diversidade dos alunos para que tenha qualidade.

A autonomia, a comunicação, o espírito crítico, a criatividade, a mobilidade e o serviço à comunidade foram os objectivos definidos pela Universidade do Quebeque em 1974 e que são um bom exemplo da visão transdisciplinar. Já o Conselho superior de educação (1990) avança com um exemplo de formação básica que visa o desenvolvimento integral da pessoa, englobando a formação liberal e humanista e uma formação geral. É aberta à transdisciplinaridade e permite a transferência das aprendizagens de um domínio para o outro.

Na corrente generalista, a pedagogia deve ter uma competência cultural aberta a todos os domínios do saber e com capacidade crítica em relação a toda a cultura.

### **Capítulo III - O contexto do processo de ensino-aprendizagem**

Ao falarmos de educação, torna-se imprescindível abordarmos, igualmente, todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, iniciaremos por definir sistema educativo, alertando para as suas funções, os seus subsistemas e para os factores do seu enquadramento curricular e pedagógico. Seguidamente, focaremos as taxonomias de Krathwohl, de Bloom e de Harrow, no sentido de justificar a sua importância em todo o processo de ensino-aprendizagem. Determo-nos-emos, também, sobre as principais estratégias e actividades de ensino-aprendizagem, assim como sobre os principais métodos e modelos de ensino.

#### **1. Sistema educativo**

Trata-se de um conjunto de estruturas, meios e acções diversificadas através do qual se realiza o processo formativo, incluindo o desenvolvimento pessoal, o progresso social e a democratização, a que todos têm direito. O sistema educativo está inserido num processo educativo de sentido mais lato, definindo-se como uma maneira socialmente organizada e institucionalizada de formar todos os indivíduos da sociedade.

O processo educativo define o desenvolvimento do indivíduo em vários contextos de vida e sob a acção de diversos agentes de educação, embora menos organizado e com um carácter menos formal.

Enquanto 'sistema', a educação é levada a efeito recorrendo a actividades e recursos concordantes com estruturas e modos de funcionamento socialmente definidos. Enquanto 'processo', a educação é mais ampla e diversificada, acontecendo em variados contextos, em todas as faixas etárias e mediante agentes educativos diversificados. Neste caso, ela abrange todos os aspectos da vida humana, segundo modalidades formais, informais ou incidentais.

O sistema de educação é materializado pela escola, representativa de uma componente mais alargada de instituições sociais educativas. Em contexto escolar, o indivíduo vê influenciados as suas formas de pensar, agir e sentir.

A cada contexto de vida (familiar, escolar, cultural, etc) correspondem distintos agentes educativos, que acompanharão o indivíduo em cada fase da sua vida

educando-o. À escola compete a educação escolar, que combina a função de instrução, isto é, a aprendizagem formal pré-estabelecida, e a de socialização, com as normas de conduta social, moral e de cidadania.

Contudo, o sistema educativo não se encontra isolado no processo educativo, integra um processo educativo complexo que não se detém nos objectivos e nos conteúdos de ensino, alargando-se a outros domínios e possuindo outras funções que não a de somente ensinar. Assim sendo, o ensino-aprendizagem deve ser pensado dentro do panorama global da educação e encarado como um processo que se expande ao longo da vida, em variadas alturas e espaços. Acreditamos, então, e corroborando com Ribeiro e Ribeiro (1990:33), que os currículos de ensino devem concordar com o processo acima referido.

De entre as funções do sistema educativo encontram-se a cultural, a social, a económica e a político-institucional. A cultural refere-se à transmissão de valores e formas de pensar e agir da comunidade em que a escola se insere. Esta é um meio de socialização das crianças pois inclui nos seus currículos as regras do comportamento moral e social, promovendo-as nas crianças. Preserva e transforma a cultura social, absorvendo e desenvolvendo as diferenças socioculturais existentes nessa cultura.

A função social do sistema educativo favorece a selecção e a orientação para o desempenho de papéis ou funções sociais, gerando, igualmente, oportunidades sociais adequadas às funções que exercerão na sociedade. O sistema educativo favorece factores de selecção social, tais como o mérito e a competência em contraste com a classe ou o privilégio social (cf. idem:33). A função económica consiste na preparação dos indivíduos para uma determinada profissão ou ocupação social, de acordo com as necessidades e na promoção da aquisição de qualificações adequadas à economia e ao mercado de trabalho. Estas funções articulam-se de acordo com a formação de cada indivíduo e de cada uma das suas facetas, responsabilidades e consciência.

O sistema educativo divide-se em subsistemas: o curricular e pedagógico; os recursos humanos; os recursos materiais; a administração educacional; serviços de apoio e complementos educativos. O subsistema curricular e pedagógico é aquele que mais nos interessará neste momento por integrar os

planos de estudo, os programas, a avaliação e os métodos de ensino usados pelo docente. No que diz respeito aos programas curriculares estes devem espelhar a igualdade de oportunidades e promover a democratização do ensino. Assim, a sua concepção e execução apoiam-se em princípios orientadores e finalidades pré-estabelecidas. Com vista à democratização, são construídos sob o ponto de vista de que todos os alunos a eles terão acesso e de que obterão sucesso. Na educação básica, e ao longo da escolaridade obrigatória, este factor torna-se imprescindível, na medida em que os professores procuram orientar e guiar todos os alunos para o sucesso e não seleccioná-los (cf. idem:35).

Um sistema pedagógico e curricular de tendência não selectiva garante igualdade de condições de sucesso para todos os alunos, com a ajuda de estratégias de discriminação positiva, que consistem em tratamento diferenciado de acordo com as diferenças de cada aluno e em formas de compensação educativa. O importante é que todos consigam atingir os objectivos estabelecidos, mesmo que não seja dado o mesmo a todos.

O sistema educativo deve ainda garantir a uniformização de conteúdos leccionados com vista a uma formação geral comum que permita a cada um seguir um percurso, seja ele profissional ou de ensino superior. Este factor é ainda mais pertinente no ensino básico, onde ainda é muito precoce a escolha e a diferenciação das vias formativas para cada aluno.

Assim, é essencial que se proporcione uma educação fundamental, de base, para todos os indivíduos que funcionará como um suporte formativo e cultural para outras formações, escolares ou não, mas indispensáveis à vida quotidiana social e profissional (cf. idem:36).

Outro dos propósitos do sistema educativo é o desenvolvimento de aptidões vocacionais e profissionais com vista à formação para o exercício de uma determinada profissão. No ensino básico este ponto não é muito relevante, embora seja primordial no secundário.

### **1.1. Factores de enquadramento curricular e pedagógico do sistema educativo**

São cinco os factores de enquadramento imprescindíveis no planeamento: os espaços; os tempos; os grupos de ensino; o pessoal docente e o modo de progressão do aluno.

No que se refere aos espaços de ensino, convém reflectirmos sobre a sua influência no processo de ensino-aprendizagem e na execução de programas escolares. Isto porque para determinadas matérias há a necessidade de espaços diferenciados com equipamentos específicos, como, por exemplo, actividades a desenvolver fora do espaço escolar ou de uma disciplina específica como a Educação Física.

Quanto ao tempo em que decorre o ensino, este também condiciona a elaboração de programas curriculares pois o calendário escolar, os tempos lectivos e a duração das aulas são variáveis muito importantes. No 1º ciclo do ensino básico a distribuição temporal é flexível e determinada pelo professor. Também o tamanho da turma é um elemento condicionador das actividades a inserir nos programas curriculares e nos objectivos definidos. Assim sendo, os professores devem possuir formação adequada aos planos curriculares, não só científica e pedagógica, mas também capacidade de adaptação a novas situações. Ribeiro e Ribeiro (1989:43) acreditam que “a formação e o regime de docência dos professores previstos no sistema educativo condicionam a elaboração e execução dos planos e programas educativos na escola”.

No que se refere ao modo de progressão do aluno, este pode ser estabelecido por anos de escolaridade, por unidades ou disciplinas ou, ainda, ao longo de todo um ciclo.

No sistema por anos de escolaridade, a progressão do aluno é bastante restrita, na medida em que assenta na lógica do ‘passa’ ou ‘não passa’. Já na progressão por disciplina, ele pode transitar em unidades separadas, podendo mesmo situar-se em diferentes anos de escolaridade. Na terceira forma de progressão, o aluno avança num nível específico de ensino (ciclo, fase, etc) dependendo da consecução de objectivos.

A progressão por anos de escolaridade não permite permeabilidade entre anos escolares e penaliza o aluno, que é obrigado a repetir o ano mesmo com

aprovação à maioria das disciplinas. Para Ribeiro e Ribeiro, este critério é discutível, pelo que acham mais aconselhável a progressão por unidades. A fórmula por ciclos implica uma reformulação profunda dos programas, da avaliação e da planificação, assim como da condução do ensino-aprendizagem por parte do docente.

O sistema educativo tem como base o currículo e este identifica-se como um conjunto de aprendizagens e experiências de formação. É o meio de transmissão da cultura, para além de ser uma forma de indução dos indivíduos no grupo em que se inserem. Convém, então, identificar os conteúdos a serem ensinados na escola, nomeadamente os culturais; conhecer os indivíduos susceptíveis de serem ensinados e se estão aptos para o fazerem. É importante também conhecer as condições, as estratégias e os meios de ensino-aprendizagem capazes de fazerem os indivíduos alcançarem um determinado grupo de objectivos de forma eficaz.

O currículo é muitas vezes envolto num manto de névoa, existindo diversas noções para o designar. Para além das mais habituais encontram-se a de programa de ensino, sequência de matérias ou plano de estudos. Mas o currículo é mais do que o conjunto de matérias, ele funciona como uma forma de transmitir o saber humano, guardado ao longo dos anos pelas diferentes gerações e organizado em disciplinas. Esta noção vê esta iniciação aos vários saberes e culturas como “uma forma privilegiada de educar as gerações mais novas” (cf. idem:49), derivando os conteúdos curriculares desse saber organizado. Desta forma, iniciam-se os alunos nos diversos modos de gerar, tratar e validar conhecimentos.

## **2. Taxonomias**

As taxonomias foram criadas pela necessidade de classificar os diversos níveis de complexidade e as várias naturezas dos comportamentos dos alunos. Estas estruturas de classificação tentam hierarquizar as atitudes, da mais simples à mais complexa, nos seguintes domínios: cognitivo, afectivo ou psicomotor.

A taxonomia de Krathwohl classifica o domínio afectivo; a de Bloom os cognitivos e a de Harrow o domínio psicomotor, muito embora elas apareçam

em simultâneo em cada comportamento, que pode conter as três dimensões. O que pode acontecer é que um determinado domínio é valorizado em detrimento dos outros.

Para o domínio cognitivo, a taxonomia de Bloom tem seis níveis relacionados hierarquicamente entre si: o conhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação. As operações do nível superior subentendem as operações dos níveis precedentes.

No que diz respeito ao domínio afectivo, a taxonomia de Krathwohl, Bloom e Masia integra cinco níveis: a recepção-a resposta-a valorização-a organização e a caracterização, igualmente hierarquizados.

A taxonomia de Anita Harrow para o domínio psicomotor inclui as seguintes etapas: movimentos reflexos, movimentos básicos fundamentais, aptidões perceptivas, aptidões físicas, movimentos complexos e comunicação não verbal.

Todas as taxonomias apresentam os seus pressupostos e uma lógica de desenvolvimento.

### **3. Estratégias e actividades de ensino-aprendizagem**

A planificação de uma sequência de estratégias e actividades de ensino-aprendizagem responde a três passos (tipos de estratégias e de actividades) que a seguir enunciamos:

- 1º - Introdutórias, que visam o diagnóstico, a motivação e a orientação.
- 2º - de desenvolvimento do conteúdo a explorar, que consistem na análise dos conteúdos; na organização do trabalho e das ideias.
- 3º de conclusão, que visam a consolidação e a revisão do que já foi aprendido e a sua integração na aprendizagem.

Várias são as estratégias gerais e as actividades comuns aos diversos géneros de aprendizagem (muito embora nem sempre todas estejam presentes):

- de motivação para o tema a aprender e de captação e controlo da atenção dos alunos;
- de clarificação dos objectivos por parte dos alunos;
- de verificação dos pré-requisitos necessários;

- de apresentação do conteúdo de aprendizagem;
- de prática apropriada da tarefa de aprendizagem idênticas às dos objectivos;
- de prática gradual em situações mais exigentes do que as anteriores;
- de orientação contínua na realização da tarefa de aprendizagem, com base em directrizes e incentivando o aluno;
- de conhecimento dos resultados, de feedback;
- de variação de estímulos, modos e meios de acesso à aprendizagem.

Esta sequência organizada faz com que as aprendizagens sejam em maior número, para além de propiciar a aprendizagem pois os alunos conhecem os objectivos, os seus resultados e o seu progresso, o que os deixa motivados e sem receio de falhar.

Nas situações de aprendizagem mais estruturadas, as actividades estão a cargo do professor, assim como a sua sequência, enquanto que nas situações menos estruturadas a escolha e a sequência das actividades são definidas pelos alunos. Existem outras situações em que são os alunos quem mais controla o processo, ficando o professor com o papel de orientador e facilitador; e noutras o processo é determinado pelos materiais escolhidos.

O controlo da situação de ensino-aprendizagem depende, igualmente, do número de alunos a que ela se destina, pelo que as situações de grupos grandes são normalmente controladas pelo docente, que pressupõe que todos os alunos têm características e níveis de desenvolvimento coincidentes com os conteúdos a leccionar. Quando são centradas nos alunos admitem que os grupos menores favorecem a adaptação dos elementos desses grupos aos conteúdos.

O acesso à aprendizagem é efectuado de diversos modos, começando pela experiência directa e a interacção com os outros até à aquisição por símbolos escritos. Esses modos podem surgir em simultâneo ou numa sequência e esta combinação favorece a multitudine de estímulos e de meios, podendo mesmo ajudar na aprendizagem.

Detenhamo-nos no ensino individualizado (aquele que mais os docentes utilizam em ambientes rurais com escolas de poucos alunos). Os seus grandes objectivos são a consecução de finalidades comuns, adaptando-as às diferenças de cada aluno, e a promoção da autonomia na aprendizagem.

#### **4. Métodos de ensino**

De uma forma sucinta, apontamos os três métodos tradicionais: exposição, discussão e inquérito.

A exposição é um método de transmissão oral de conteúdos em que a participação dos alunos é quase nula. Os conteúdos, a estrutura e a sequência são definidos pelo docente e ao aluno cabe, somente, escutar, assimilar e compreender o que lhe foi transmitido. O aluno não constrói a sua aprendizagem. Este método é usual para grandes turmas e é adequado quando se pretende a aquisição de conhecimentos, a divulgação de informação ou a introdução de um tema. Não é apropriado quando se almeja o desenvolvimento de objectivos cognitivos superiores à aquisição de conteúdos, tais como a aplicação, a análise ou a síntese; quando os conteúdos são complexos e quando a participação do aluno é essencial. Esta estratégia não deve, obviamente, ser frequentemente utilizado.

Por outro lado, o método da discussão é um processo de ensino adequado a grupos menores, tendo em conta que tem como base a troca verbal de opiniões, tendo o docente o papel de moderador das intervenções dos alunos. É um processo social, em que os alunos aprendem uns com os outros numa discussão aberta ou estruturada, sob a orientação do professor. Os objectivos deste método são de análise, síntese de avaliação de ideias; atitudes democráticas de participação e cooperação em grupo; aptidões de análise e resolução de problemas; clarificação e modificação de valores e atitudes, para além do desenvolvimento de aptidões de comunicação oral. Este método é menos estruturado e mais flexível do que o anterior mas implica que o professor seja mais tolerante e que clarifique as questões em discussão.

O inquérito é um método que se caracteriza pela autodescoberta de conhecimentos e pelo envolvimento activo dos alunos na construção da sua

aprendizagem. Assim, são importantes as técnicas e aptidões de formulação de questões, os processos de raciocínio e de tipo indutivo e a forma como se alcança a descoberta. O inquérito pode ser orientado, quando o professor fornece dados e os alunos elaboram conceitos ou generalizações, ou livre, quando os alunos apresentam os dados e formulam as generalizações ou as regras de solução do problema em análise. Este método privilegia os processos intelectuais de observação, de formação de conceitos, de formulação e justificação de conclusões, com apoio em informações ou em dados observados.

### **5. Modelos de ensino**

Podemos definir quatro grupos de modelos pedagógicos, de entre os quais se distinguem os modelos cognitivos por serem os mais aplicados no contexto português. Para além destes existem os sociais, os humanistas e os comportamentais.

Os modelos de ensino baseados na interacção social apoiam-se no trabalho de grupo e na sua “energia” (Joyce e Weil, 1980) com o objectivo de auxiliar os alunos a aprenderem em conjunto. Têm como exemplo preponderante o ‘modelo de investigação em grupo’ proposto por Joyce e Weil (cf. Ribeiro e Ribeiro, 1989:454). Tem como ponto de partida uma situação problemática, que deve ser reconhecido pelos alunos como problema real envolvendo-os emocionalmente e incitando à cooperação. Uma vez formulado o problema a investigar, os alunos organizam-se para levarem a efeito a sua tarefa, de forma democrática. Neste modelo, o professor tem as funções de estruturar as actividades, apresentar o problema, facilitar a discussão, facultar meios e clarificar as diversas reacções, sínteses ou decisões dos alunos ao longo das diferentes fases de investigação.

Os modelos pessoalistas ou humanistas têm como fundamento os princípios da autodirecção na aprendizagem, da aprendizagem permanente, do seu significado pessoal e afectivo e do clima de confiança e segurança pessoal (cf. Ribeiro e Ribeiro, 1989:458). Nos seus métodos de ensino-aprendizagem integram-se o ensino individual e o sistema de tutoria, aliados à discussão em

pequenos grupos, as actividades de simulação de papéis, a clarificação de valores e o treino da afectividade. É um modelo de ensino centrado no aluno e ao professor cabe as tarefas de facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem, criador de situações de ensino e negociador de objectivos e métodos com os alunos.

No que diz respeito aos modelos comportamentalistas ou behavioristas sublinhamos a ideia de que todo o comportamento sofre modificações dependentemente dos reforços ou das retracções a que é sujeito. Entre os seus diversos modelos, refira-se o 'modelo de treino sistemático', que assenta num processo de análise e sequência de tarefas elaborado tendo em conta o comportamento desejado. O seu desenvolvimento passa por fases distintas: a determinação de objectivos; a explicação do comportamento almejado; a demonstração do desempenho correcto; a prática da tarefa e o treino. Este modelo tem um elevado grau de estruturação, apesar de se adaptar a cada aluno, cujos resultados são analisados progressivamente, verificando-se o que ainda resta alcançar.

### **5.1. Modelos cognitivos**

Detenhamo-nos, agora, nos modelos cognitivos de aprendizagem, privilegiados pela importância da aquisição e da organização de conteúdos, assim como do desenvolvimento de processos intelectuais nos programas de ensino. Dos modelos de processamento de informação ressaltam as estratégias de indução e de dedução, relacionadas com os métodos do tipo expositivo e de inquérito.

O método indutivo consiste na forma de ensinar conceitos partindo do específico para o geral, baseando-se num número suficiente de observações, enquanto que o método dedutivo se baseia na definição de um conceito por parte do professor, que, depois, o relaciona com exemplos.

A estratégia indutiva serve para incentivar a participação dos alunos, na medida em que os motiva pela variedade de situações em que os alunos se envolvem, e para desenvolver processos cognitivos. Começa com a apresentação de exemplos pelo professor para que sejam analisados pelos alunos, a que se seguem a enunciação do conceito ou a generalização do

objecto de ensino. Por fim, novos dados são apresentados como forma de consolidar e testar a generalização.

A estratégia dedutiva possui objectivos semelhantes aos da indutiva, muito embora se oriente para a transmissão de conteúdos de forma estruturada e sem que os alunos sejam activamente envolvidos no processo. Assim, o professor apresenta o conceito, clarificando e apresentando exemplos, tentando explicar a razão da categorização. Por fim, outros exemplos são apresentados pelos alunos.

O modelo de Taba (cf. Ribeiro e Ribeiro, 1989) é outro modelo cognitivo, embora mais estruturado. Representa um processo de aprendizagem por descoberta, assente no método indutivo e privilegia o desenvolvimento de aptidões e processos intelectuais. O modelo de Taba visa a aprendizagem de conteúdos sob a forma de generalizações, o desenvolvimento de vários processos de formulação de conclusões e a sua justificação.

O modelo de Ausubel (cf. Ribeiro e Ribeiro, 1989) consiste no ensino de conjuntos organizados de conteúdos, apresentando, em primeiro lugar, os conceitos mais vastos e inclusivos, passando, depois, para os menos inclusivos. É um método de tipo dedutivo, de tipo expositivo, embora recorrendo ao diálogo e à interacção com os alunos.

Refira-se, por fim, o modelo de Schuman, que está centrado no processo de investigação e solução de um problema pelos alunos e baseando-se numa estratégia simultaneamente indutiva e dedutiva. Os seus principais objectivos são o desenvolvimento dos processos de pensamento, que permitem a formação, análise crítica e justificação de conclusões, e a participação activa dos alunos. Este modelo visa, igualmente, a explicação e a solução do problema a estudar.

## **Capítulo IV - Do Monoculturalismo ao multiculturalismo em Portugal: de uma escola monocultural para uma “escola para todos”**

Neste quarto capítulo, a multiculturalidade é a personagem principal. Começamos por definir Educação e Escola Multicultural, alertando para os obstáculos com que se deparam e passaremos, de seguida, à clarificação dos conceitos de Multiculturalidade, Pluriculturalidade, Transculturalidade e Interculturalidade.

Abordaremos, também, a tradição monocultural de Portugal e a evolução da educação na procura de um ensino multicultural, para além da intervenção da comunidade e dos encarregados de educação neste processo. Sendo o docente um dos mais importantes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, debruçarmo-nos-emos sobre a sua formação e as características que deve possuir para se adequar a um contexto educativo multicultural. Porque a diversidade está também presente na cultura de um só povo, achamos pertinente focar a multiculturalidade no espaço rural, assim como algumas das suas problemáticas.

A diversidade é encarada de diversas formas e, como tal, delineamos as suas principais orientações, sem esquecer a sua influência nos currículos escolares. Assim, apontamos os vários modelos de inovação curricular, concluindo com a exemplificação de um currículo multicultural.

### **1. Educação Multicultural**

O mundo em que vivemos apresenta-se-nos cada vez mais complexo e plural, com informações que se trocam e misturam, pelo que se torna imperioso que aprendamos a viver e a conviver numa sociedade multicultural. Esta sociedade actual abrange uma grande diversidade étnica, linguística, cultural e social, quer a nível individual como sistémico (cf. Peres, 2000).

Alguns organismos internacionais como a ONU, a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa, organizações não governamentais e certos movimentos de renovação pedagógica têm desempenhado um papel imprescindível no que se refere à perspectiva da educação intercultural/multicultural.

Convém, então, clarificarmos o que se entende por Educação Multicultural.

De acordo com alguns autores citados por Pereira (2004), Educação Multicultural pode definir-se como um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível das turmas, das escolas e do próprio sistema educativo, com o objectivo de promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas. Isto através da mudança de percepções e atitudes, com base em programas curriculares que demonstrem a diversidade de culturas e de modos de vida. Giroux e MacLaren (1989) e Banks (2000) (cf. idem) incluem a tónica anti-racista, descrevendo o objectivo da educação multicultural como promoção da igualdade racial e eliminação de quaisquer formas de discriminação e opressão, individuais e institucionais. A educação anti-racista promove a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas presentes nas turmas, na escola e na comunidade, e combate os preconceitos e as discriminações.

## **2. Multicultural, Pluricultural, Transcultural e Intercultural: clarificação**

São diversos os termos com que nos deparamos quando nos debruçamos sobre o tema do multiculturalismo.

O termo Multicultural determina-se como a situação das sociedades, nas quais diversos grupos ou indivíduos pertencentes a culturas diferentes coabitam. Pluricultural indica a existência de uma situação particular, sendo quase um sinónimo de multicultural. Não sublinha, no entanto, a coexistência de diversas culturas, limitando-se a traduzir a sua pluralidade. Para Guilherme d'Oliveira Martins<sup>9</sup> (Revista Colóquio/Educação e Sociedade, 1997: 126), o pluralismo é a “existência de vários caminhos na procura da verdade, de várias atitudes perante os sentidos da vida e de várias pertenças sociais e políticas”.

Transcultural implica a existência de um movimento, de uma transposição de uma situação cultural a outra.

Já o conceito Intercultural não se limita a descrever uma situação particular, definindo, antes, um processo de natureza social em que os intervenientes são impelidos a tomarem consciência da sua interdependência (cf. Peres, 2000).

---

<sup>9</sup> Secretário-geral da Comissão Portuguesa da Fundação Europeia da Cultura

Intercultural é o reconhecimento da diversidade de representações e valores, é o diálogo, a interacção entre diversos grupos cujas referências são múltiplas e partilhadas (cf. idem). Ultrapassa a perspectiva multicultural pois, não só reconhece o valor de cada cultura e defende o respeito entre os distintos grupos de uma sociedade, como também propõe a construção de relações entre esses grupos. (cf. Fleuri, 2003:73).

O interculturalismo diferencia-se do multiculturalismo por subtilidades de interpretação: o interculturalismo é mais axiomático, admitindo o diálogo entre culturas, e mais ideológico, na medida em que tem a ver com a ética e com as convicções. O interculturalismo é «um projecto, um desejo, uma hipótese, uma perspectiva, um trabalho de longo alcance a retomar sem cessar, um engajamento ético, um ideal» (cf. Peres, 2000).

Já para Carlinda Leite<sup>10</sup> os termos multiculturalismo e pluralismo têm uma relação chegada com as dicotomias Diferença/Igualdade e exigência do reconhecimento da diferença/redistribuição favorável à relação da igualdade. Assim, define multiculturalismo como uma forma de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global; implicando a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes, numa nação, entre nações ou no mundo inteiro.

Stam (cf. Leite, 1997) define multiculturalismo como um projecto político de reconhecimento das diferenças.

### **3. Portugal e a tradição monocultural**

Como área de estudo, a educação multicultural surgiu há duas décadas nos países com mais tradição multicultural: Estados Unidos da América, Canadá e Austrália.

Em Portugal, este conceito surgiu mais tarde, sobretudo devido à forte tradição monocultural reinante, assim como pela centralização do sistema educativo, que foi, durante muitos anos, o reflexo da sociedade, também ela monocultural. Nessa altura, a diversidade era encarada como geradora de problemas e não de enriquecimento. A educação levava a uma «enculturação», impunha a

---

<sup>10</sup> Professora associada da Faculdade de Psicologia e de Educação da Universidade do Porto

cultura dominante e desconceituava a diversidade. Os alunos das minorias era impelidos a adaptarem-se à escola, quando deveria ser esta a adaptar-se a todos os alunos.

Os primeiros trabalhos sobre o tema, no nosso país, datam dos anos 80, mas foram-se multiplicando com a ajuda do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural e do EntreCulturas, que apoiam e coordenam programas, projectos, estudos e publicações na área.

Depois da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, toda a legislação educativa demonstra intencionalidade multicultural e, conseqüentemente, também o discurso pedagógico. Contudo, entre a legislação e a prática educativa há um enorme fosso.

O ineficaz sistema de formação contínua de professores é o causador deste fosso, pois não tem dado o relevo adequado a esta problemática. Assim, muitos professores, sobretudo os mais antigos, vêem-lhes vedado o acesso a informações, competências e conhecimentos no âmbito da educação multicultural.

Um diagnóstico efectuado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) à escola portuguesa concluiu que se tratava de uma escola unidimensional, com uma lógica de currículo estrito, com um número excessivo de alunos e de docentes com uma formação inadequada. Posto isto, a CRSE concebeu um modelo de escola pluridimensional, voltada para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos. A Comissão denominou este modelo de Escola Cultural, passando a escola a integrar três dimensões: curricular; extracurricular e interacção das duas. (cf. Peres, 2000).

O objectivo geral desta escola era que esta não se limitasse às actividades lectivas, com apoio nos programas uniformes e com uma avaliação pouco flexível. O desejado era que houvesse um trabalho de projecto, estruturado de uma forma interdisciplinar e em articulação com actividades extralectivas. A dimensão extracurricular é vista como um complemento curricular dirigido aos interesses dos alunos, tornando propícios o desenvolvimento da criatividade, a autonomia, a responsabilidade e o espírito de cooperação. A dimensão interactiva faz a ligação entre as actividades curriculares e as extracurriculares.

É natural que a implementação deste modelo escolar encontrasse obstáculos, nomeadamente a escassez de meios e de condições da generalidade das escolas portuguesas e a formação dos professores, que não preparava os docentes para serem promotores de cultura, mas sim agentes de ensino. Apesar de tudo, “o profissionalismo e o espírito de missão dos professores contribuíram para o êxito desta experiência” (cf. Peres, 2000:132).

Manuel Patrício (cf. *ibidem*) refere que a escola assumiu um papel mais abrangente, integrando valores e atitudes das diversas culturas. Patrício crê ainda que este modelo de escola rege-se pelos princípios da liberdade, da responsabilidade e da flexibilidade, com o intuito de fornecer uma formação integral ao aluno assim como à sua integração social. O que foi um dos mentores do projecto Escola Cultural assume que o projecto permite combater o absentismo das crianças e jovens, para além de promover o sucesso educativo, “não só numa perspectiva de êxito escolar, mas no seu processo de desenvolvimento como pessoas” (cf. *ibidem*).

Apesar de parecer incoerente, pois os programas escolares tornaram-se menos elitistas, alguns autores afirmam que os currículos ainda têm características de uma cultura de elite e que a escola portuguesa (ainda) é monocultural, na medida em que é pensada para crianças brancas, de classe média, oriundas de meios urbanos e da região católica. Consequentemente, as crianças que não se encaixam neste quadro sofrem penalizações, sobretudo a nível escolar.

Surgiu, no nosso país, a necessidade de se repensar a educação por forma a responder à diversidade cultural, devido, sobretudo, aos ideais de democracia instalados nos anos 70; à existência nas escolas, que passaram a ser de massas, de alunos diferentes do aluno-tipo; ao princípio do direito de todos à educação; ao direito à diferença, instituído na política educativa e que rejeita as teses monoculturalistas; e à ideia do empobrecimento cultural resultante do processo de desaparecimento da cultura de origem.

Contudo, e apesar desta tomada de consciência de que existem características culturais específicas de cada grupo que integra a sociedade portuguesa, os agentes educativos resistem ao currículo igualitário, pois não é fácil romper com uma tradição de cultura única (cf. Leite, 1997). Ao invés de ser

considerada como um factor de enriquecimento, a diversidade continua a ser encarada como um problema, predominando uma visão social que considera certas culturas “deficitárias”. Em consequência, os alunos com características diferentes são alvo de rejeição, acções de paternalismo ou de compensação, em vez de serem adoptadas estratégias que aceitem a diferença e aproveitadas as potencialidades existentes no contacto entre o plural e o diferente. A Recomendação da Conferência Internacional da Educação aponta para a ideia de que a diversidade enriquece, devendo ser encarada para além do assimilacionismo e da aceitação passiva das diversas culturas. Este factor levou a que os ministros da Educação aceitassem a seguinte definição de interculturalidade: «Conhecimento e apreciação de diferentes culturas e estabelecimento de relações de troca positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas, tanto no interior de um país como do mundo».

#### **4. Educação e Escola Multicultural**

Ao reflectirmos sobre a educação, é imperioso debruçarmo-nos sobre a cultura. É que a educação implica não só a reprodução e a produção de saberes, mas também da cultura e de novas expressões culturais (cf. Leite, 1997). O modelo cultural único orientador da escola, com uma clara intenção homogeneizadora está em processo de deslegitimação, sendo preferida uma selecção de conteúdos que vise a diversidade sociocultural da população escolar. A imposição cultural em contexto escolar não é positiva, chegando mesmo a ser uma violência, tal como alertam Bordieu & Passeron (cf. Leite, 1997:24).

Parafraseando Villar Angulo (cf. Peres, 2000), enunciamos, a seguir, alguns fundamentos para uma boa educação multicultural. Em primeiro lugar, deve efectuar-se uma análise da composição e do clima da comunidade, por forma a medirmos o nível de aceitação do respeito exigido pelo pluralismo cultural. Deve ser ensinada a língua materna, para além de outra língua diferente da oficial e incluída a perspectiva multicultural nos currículos. A educação multicultural implica o respeito pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, assim como a intervenção dos pais nos programas escolares e a utilização de

materiais e recursos educativos não culturalmente tendenciosos. Por fim, deve prevenir deficientes interpretações culturais ou manifestações de racismo no contacto com as minorias.

A sociedade portuguesa, à semelhança da maioria das sociedades desenvolvidas, caracteriza-se por uma crescente diversidade. A origem da educação multicultural está relacionada, em Portugal, com o facto de recebermos, a partir de determinado momento, grandes contingentes de povos de outros países, com diferentes costumes, tradições, religiões, crenças e, claro, línguas.

Após uma fase declaradamente assimilacionista, começaram a delinear-se algumas acções de mudança, que começaram por uma aceitação passiva da diversidade, mas que se tornaram progressivamente mais interactivas e geradoras de uma interculturalidade crítica. Começa a falar-se e a aceitar-se o “caldo de culturas” (cf. Leite, 1997), metáfora associada ao princípio de que todas as culturas têm aspectos positivos e de que a diversidade é uma fonte geradora de uma nova cultura superior; e “salada de culturas”, que «compreende as diversas culturas, nas suas especificidades e valores, ligadas por um tempero comum que é a cultura dominante» (cf. Leite, 1997)<sup>11</sup>. A multiculturalidade deixou de ser percebida como um problema para passar a ser entendida como um factor potenciador de um enriquecimento pessoal e social. Para Bhabha (cf. Fleuri, 2003), as diferenças culturais deverão ser encaradas como construções histórico-culturais, nas quais os diferentes grupos podem reconstruir o valor positivo das suas características específicas.

Em Portugal e no resto do mundo, começam a empreender-se novos processos de reforma educativa. Assim, discute-se a educação para os valores, para a igualdade de oportunidades, para a tolerância, para a paz, para a educação inter/multicultural, para a educação ambiental e anti-racista, muito embora estejamos ainda confrontados com manifestações de intolerância, preconceito, racismo e xenofobia. Estas demonstrações são igualmente visíveis no contexto escolar. Leite acredita que “é na institucionalização de um discurso que defende o direito de todos à educação e à igualdade de

---

<sup>11</sup> Após a fase do mito do “melting-pot” surgido nos EUA (sopa passada onde os elementos que a compõem não se distinguem uns dos outros)

oportunidades que se enraízam as acções educativas de resposta à multiculturalidade”.

Sob este panorama, é importante descobrirmos a forma de lidar, em contexto escolar, com esta sociedade culturalmente diversificada. A escola precisa de aprender a lidar com a diversidade e a diferença, assim como o docente, um dos principais actores educativos. Parece-nos importante que sejam elaboradas novas perspectivas e concepções para que os docentes possam compreender e envolver-se com as questões da pluralidade cultural. Sem uma atentada reflexão crítica, os educadores arriscam-se a assumir ideais estereotipados e a promoverem práticas disciplinares sem transversalidade. (cf. Fleuri, 2003: 68).

Assim sendo, é essencial sabermos que formação é dada aos professores para que estes possam lidar com crianças oriundas de uma sociedade onde há uma participação de diferentes populações, com diferenças a vários níveis, impeditivas da uniformização dos currículos e das estratégias.

### **5. Intervenção dos pais e da comunidade**

A escola deve organizar-se de forma multicultural, envolvendo nos seus órgãos os pais dos alunos das minorias e criando projectos multiculturais que unam os esforços de todos os intervenientes do processo educativo. O objectivo principal da escola é criar cidadãos activos e participativos, intervenientes e críticos, sejam eles alunos, pais ou professores.

Este tipo de educação implica a intervenção, para além da dos actores educativos habituais, de outros agentes exteriores ao cenário da sala de aula. Implica, ainda, que o ambiente da escola seja favorável à diversidade e que os currículos, as interacções e as estratégias sejam ajustados a todos os alunos, proporcionando-lhes igualdade de oportunidades educativas.

A escola multicultural aceita e defende o pluralismo das famílias e das comunidades dos alunos e estrutura-se para acolher a diversidade dos seus alunos. Ela tenta realizar os princípios democráticos da justiça social optando por pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos e promovendo

reflexões e acções que permitirão aos futuros cidadãos participar nas mudanças sociais no sentido da igualdade de oportunidades.

No contexto educativo, *igualdade de oportunidades*<sup>12</sup> define-se como:

1. igual direito a ingressar, a participar e a beneficiar do sistema educativo, pois, perante a lei, a escola é para todos;
2. igualdade de oportunidades de acesso e frequência do sistema educativo, muito embora nem todas as crianças tenham acesso às mesmas condições (diferentes escolas, regiões do país, condições sociais e económicas das famílias), o que condiciona a competição e o sucesso escolar;
3. igualdade de qualificações académicas no prosseguimento dos estudos e no acesso ao mercado de trabalho.

Convém ressaltar que a igualdade de oportunidades não depende somente da adequação do sistema educativo, mas também dos factores sociais que impedem ou dificultam a sua concretização.

O conceito de igualdade pode ser alvo de algumas contradições, se atendermos a que a escola é 'preparada' para um determinado público.

Se o professor dispensa o mesmo tratamento a todos os alunos, sem se deter nas suas diferenças sociais ou culturais, está a respeitar o princípio de igualdade e da individualidade. Mas ignora que essa igualdade é realizada num contexto que favorece a maioria, no referente aos processos e aos produtos das aprendizagens. (cf. Souta, 1997).

Contrariamente, se o professor estiver consciente da existência de grandes desigualdades no acesso à educação, a sua acção pode ficar comprometida se este não as olhar como algo de positivo e que vale a pena valorizar.

## **6. Formação dos professores para a educação multicultural**

A diversidade cultural que a nossa sociedade apresenta impõe, como já referimos, aos professores e à escola novas responsabilidades. Não por se tratar de um obstáculo ou de um problema, mas justamente por constituir uma enorme riqueza.

---

<sup>12</sup> Conferir 'A educação nos meios rurais' deste trabalho.

A escola, perante a existência de alunos com distintas heranças culturais, deve adaptar-se e aos seus currículos. O programa escolar deve integrar aspectos culturais e históricos de cada cultura, inserindo os indivíduos da minoria, alargando os horizontes dos da maioria e desenvolvendo atitudes de tolerância e respeito para com as diferenças.

Ao Estado, compete promover atitudes de respeito por essa diversidade e ajudar a combater estereótipos e preconceitos. As sociedades democráticas devem garantir a todos os indivíduos os direitos de cidadania e, sublinhe-se que a igualdade de todos perante a lei e os direitos de participação na vida pública só se tornam reais se todas as crianças e jovens tiverem acesso a uma educação de qualidade. Devem, também, oferecer um sistema educativo capaz de assegurar a todos os alunos as mesmas possibilidades e oportunidades de atingirem o máximo das suas potencialidades. A educação multicultural é uma condição essencial para garantir esse direito. Só assim a educação pode ser um instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e favorecer a justiça social.

Numa sociedade pluralista, o professor deve ter como objectivo o sucesso educativo de todas as crianças, quaisquer que sejam as suas culturas. Assim sendo, é utópico almejar a igualdade de oportunidades sem o reconhecimento da diversidade cultural.

A formação de professores para a educação multicultural apresenta-se, por tudo isto, muito importante. Deve centrar-se em teorias, modelos e estratégias de educação multicultural, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores que tornem os professores sensíveis aos preconceitos, estereótipos, injustiças, racismo e discriminação.

Nos processos de formação de professores deve assegurar-se que a educação multicultural o seja verdadeiramente e que não esconda em si práticas monoculturais e discriminatórias. Os professores devem ser envolvidos em actividades que lhes permitam estar em contacto directo com situações e experiências inerentes a outras culturas.

Para uma mudança efectiva das práticas educativas no sentido da multiculturalidade é necessária «a convicção e reflexão dos professores» (cf. Cardoso, 1996). É imprescindível que o docente reflecta sobre o que fez e vai

fazendo no referente à multiculturalidade para que avance em direcção a um nível mais elevado de igualdade de oportunidades educativas.

Nalguns países têm sido implementadas orientações e estratégias educativas inovadoras e que conduzem a uma reforma na formação dos professores. O que se verifica em Portugal é que, apesar de uma maior abertura dos currículos à diversidade cultural, os objectivos e os conteúdos curriculares continuam a integrar conhecimentos, atitudes e valores da cultura dominante. Assim, os alunos das minorias continuam desfavorecidos.

### **6.1. Características do docente**

Perante um panorama de multiculturalidade, o docente deve estar convicto das necessidades de implementar e institucionalizar a educação multicultural nas escolas; reflectir sobre o que foi feito e o que vai fazendo para o atingir; mostrar conhecimento e ter um papel crítico face aos factores que desfavorecem as minorias, para além de encarar a escola como um todo, que abrange famílias, comunidade e poder político.

Uma Escola para Todos, em que cada actor é diferente, exige dos docentes “a capacidade e a flexibilidade” para inovar na prossecução do êxito e da mudança sem “despersonalizar e aculturar” (cf. Leite, 1997).

O professor para a educação multicultural deve:

- ter o espírito aberto e aceitar a complexidade;
- ser imparcial e não ter preconceitos;
- saber escutar e respeitar perspectivas distintas;
- ter em atenção as alternativas existentes;
- questionar-se quanto às possibilidades de erro e procurar razões para os problemas;
- reflectir sobre a forma de melhorar o já existente.

Deve, ainda, aprender a ensinar sobre culturas sob a perspectiva comparativa, por forma a desafiar maneiras diferentes de ver o mundo e a diversidade cultural; desenvolver práticas pedagógicas que possam sensibilizar as crianças para a multiculturalidade e para a reflexão através da observação das diferenças e da interpretação cultural. (cf. Peres, 2000:275).

O docente e o seu desempenho assumem uma importância acrescida quando se fala em educação multicultural, pois deles depende o sucesso ou o falhanço de um projecto. Com efeito, as atitudes do professor são cruciais na promoção da integração, do respeito pela diversidade e na aplicação de estratégias para a igualdade de oportunidades.

Enunciando de forma mais concreta, o docente que trabalha com crianças de culturas diferentes (uns dos outros e/ou da sua) deve aceitar e respeitar valores, linguagens, costumes e até vestuário diferentes; deve evitar julgar as capacidades ou o potencial dos seus alunos pela sua pertença a um determinado grupo; deve procurar conhecer a história, os costumes, os padrões de vida, a gastronomia e a linguagem dos grupos da sua sala de aula. (cf. idem: 279).

Para além destes factores, há também que combater a excessiva escravidão do professor aos programas oficiais, com objectivos e conteúdos definidos e condicionantes; ao cumprimento dos mesmos e aos materiais uniformizados, que os impedem de atender as necessidades, os interesses e as potencialidades de cada aluno. Do docente depende o processo de integração de um aluno 'minoritário', pois é por ele, pelas actividades por si desenvolvidas que o currículo é transmitido. Para além de todas as actividades e materiais, é importante a atitude transmitida. (cf. idem:171).

## **7. Multiculturalidade em contexto educativo**

De acordo com Cardoso (1996), a multiculturalidade educativa deve:

- proporcionar uma pluralidade de conhecimentos e de processos de ensino adequados à diversidade cultural, linguística e de estilos de aprendizagem;
- ter um ambiente físico, programas, estratégias e interacções que reflectam e acolham a diversidade da comunidade;
- ser anti-racista;
- ter como referência a melhoria da situação dos menos favorecidos. Para isso, deve promover a qualidade das

relações interculturais e dos processos de ensino, que devem ser adequados a todos os alunos;

- focar a mudança de atitudes;
- basear-se numa pedagogia crítica, que dá voz aos alunos e os envolve em processos de reflexão e de descoberta;
- ser um meio reflexivo de concretização da justiça social, devendo articular teoria, reflexão e prática. A combinação Teoria-Reflexão-Ação é a forma mais eficaz de concretizar mudanças na escola.

Em contexto escolar, deverão ser seguidos os princípios (cf. Peres, 2000:63) estabelecidos pela Unesco, em 1992, aquando da Conferência Mundial sobre políticas mundiais, de entre os quais:

1. «Toda a cultura representa um conjunto de valores, único e insubstituível, já que por meio das suas tradições e formas de expressão cada povo pode manifestar plenamente a sua presença no mundo».
2. «Todas as culturas formam parte do património comum da humanidade. A identidade cultural de um povo renova-se e enriquece-se em contacto com as tradições e valores de outros povos. A cultura é diálogo, intercâmbio de ideias e experiências, apreço de outros valores e tradições; no isolamento, esgota-se e morre».
3. «O universal não pode expressar-se de forma abstracta por nenhuma cultura particular; emerge da experiência de todos os povos do mundo, afirmando cada um a sua identidade. Identidade cultural e diversidade cultural são indissociáveis».
4. «Longe de comprometer a comunhão nos valores universais que unem os povos, as particularidade culturais favorecem-na. O reconhecimento do facto de que ali, onde coexistem tradições diferentes, convivem identidades culturais múltiplas, é o que constitui a essência do pluralismo cultural».
5. «É preciso reconhecer a paridade na dignidade de todas as culturas e o direito de cada povo e cada comunidade a afirmar, preservar e acrescentar o respeito pela sua identidade cultural».

## 8. Multiculturalidade na ruralidade

A diversidade está, igualmente, presente na cultura de um só povo, na cultura de um só país. Assim, poderemos afirmar que dependendo da região onde nos encontramos, os hábitos, os costumes e as tradições são únicas, dissemelhantes de todas as outras existentes no país.

No que se refere à educação no meios rurais, acreditamos interessantes e dignos de análise os seguintes princípios, enunciados por Peres (2000:66):

- «Igual acesso à educação; igualdade para viver e diversidade para conviver»;
- «Diálogo entre a cultura popular a cultura académica»;
- «Respeito pela identidade cultural dos povos»;
- «Solidariedade internacional entre os povos, etnias, classes, sexos e culturas (aldeia global)»;
- «Rejeição de políticas educativas destinadas a assimilar as culturas minoritárias à cultura dominante»;
- «Protecção do espaço ecológico»;
- «Liberdade, criatividade e diversidade humanas (os meios de comunicação devem adoptar uma postura multicultural)»;
- « Renovação da escola enquanto espaço organizacional, institucional e relacional (escola deve ser a educadora dos direitos humanos)»;
- «Cooperação entre escola, família e comunidade»;
- «Unidade na diversidade»

Neste contexto, a educação intercultural pode definir-se como um projecto educativo valorizador da diversidade que se aplica na reformulação da cultura.

Contrariamente ao que se possa pensar a priori, a característica preponderante das pessoas pertencentes a zonas mais isoladas não é a carência, mas a luta pela sobrevivência. São os seus projectos e os seus sonhos que as fazem lutar e mover, pelo que devemos pensar nelas por essa força e criatividade e não pelos que lhes falta. (cf. Fleuri, 2003:88).

## 9. Problemáticas da diversidade cultural e sua resolução

Apesar da diversidade cultural ser considerada como uma mais-valia, ela enfrenta diversas dificuldades. Convém, então, sublinharmos (cf. Peres, 2000)

alguns exemplos de estratégias e acções orientadoras na prossecução da eliminação ou resolução desses problemas:

- a) Inclusão no currículo escolar de conteúdos, conceitos e tradições de outras culturas;
- b) Valorização positiva da cultura das minorias;
- c) Educação compensatória para alunos com déficit cultural, cognitivo, linguístico, etc.;
- d) Utilização da língua de origem na sala de aula;
- e) Combate a todas as formas de racismo;
- f) Consciencialização de alunos e professores acerca das discriminações existentes na sociedade;
- g) Reforço da identidade étnica e cultural dos grupos minoritários por forma a serem preservadas as suas raízes;
- h) Respeito e valorização das diferentes culturas, com a introdução de conteúdos étnicos no currículo e com o desenvolvimento de programas educativos;
- i) Aculturação dos grupos minoritários pela cultura dominante pois considera-se que a cultura de origem dos alunos minoritários dificulta o seu percurso académico.

## **10. Políticas Multiculturais**

A forma de entender a educação das minorias e, conseqüentemente, o conceito de igualdade de oportunidades sofreram, ao longo dos tempos, diversas transformações, a par com as que se exerciam na sociedade. Passamos a delinear as diversas orientações seguidas para lidar com a diversidade.

### **10.1. Assimilacionismo**

Representando a primeira fase do multiculturalismo, esta orientação ainda defende a monoculturalidade. Define-se como um processo social que visa conduzir à eliminação das barreiras culturais entre as minorias e a maioria,

fazendo com que os indivíduos das minorias adquiram traços culturais da cultura dominante, mesmo que isso os obrigue ao afastamento da cultura mãe. A escola e o currículo estão centrados nos padrões culturais dominantes e as culturas maternas são ignoradas, partindo do princípio que os alunos das minorias podem adentrar-se melhor na sociedade de acolhimento se forem imediata e completamente introduzidos na cultura e na língua da maioria.

O assimilacionismo pressupõe que as minorias não possuem os conhecimentos e as competências necessárias para a sua inclusão na sociedade e no seu sistema económico, ficando assim impossibilitadas de melhorar as suas condições de vida.

Tendo em conta este pressuposto, não fazia sentido que a escola promovesse a conservação dessas culturas minoritárias. Pelo contrário, era necessário dar-lhes uma educação que lhes permitisse inserirem-se no sistema económico e social da cultura dominante.

Contudo, este modelo assimilacionista não conseguiu atingir os objectivos de integração económica e social, sobretudo devido ao desajustamento dos currículos e da estrutura educativa relativamente às minorias. As suas oportunidades de sucesso eram, portanto, reduzidas e quando os alunos tinham insucesso escolar, este era sempre atribuído a dificuldades linguísticas, cognitivas ou a desajustamentos, nunca sendo colocados em questão o currículo ou a forma como a escola estava organizada.

## **10.2. Integracionismo**

Esta orientação defende uma escola onde as minorias têm liberdade para afirmarem a sua própria identidade cultural, desde que esta não entre em conflito com a do grupo dominante.

Na prática, a integração cultural significa aceitação de aspectos da cultura da minoria que se adaptem à da maioria, com recusa dos que não se ajustem ou que possam ameaçar a cultura dominante.

No que diz respeito à educação, esta política chama a atenção para o conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais, como uma forma de

combater preconceitos, promover a auto-estima dos alunos da minoria, preparando-os para a vida numa sociedade multi-étnica.

Este modelo originou mudanças no discurso político, que incluiu em si princípios multiculturais e passou a aconselhar práticas de educação concordantes com a diversidade cultural, minimizando, assim, a superioridade cultural da maioria. Os professores começam a interessar-se por adquirir conhecimentos sobre a diversidade cultural dos seus alunos para poderem desenvolver competências que os ajudem a planificar e a implementar práticas adequadas.

### **11. Pluralismo multicultural**

Este modelo implica a coexistência de diversas culturas numa mesma sociedade. Levada à letra, esta política permitiria a existência de uma sociedade em que os indivíduos pudessem preservar as suas culturas, podendo vivê-la nas mesmas circunstâncias das outras culturas, com total liberdade de escolha. Assim, todos poderiam alcançar estratos superiores da sociedade e participar numa vida cultural e social diferente da sua.

A orientação pluralista está associada ao conceito de multiculturalismo e de educação multicultural, muito embora possa assumir diferentes significados, por vezes até opostos.

Por um lado, pode aprovar as políticas segregacionistas, alegando que as diferenças são reconhecidas e devem ser preservadas separadas; por outro, pode designar a integração das minorias, desenvolvendo a sua igualdade de oportunidades.

A educação multicultural define-se pela defesa da participação de actores exteriores na prática educativa, pela recusa do racismo e pelo pluralismo. Assim, pressupõe a adequação dos currículos e das estratégias de ensino e impulsiona uma nova relação com as famílias dos alunos.

Esta orientação dá ênfase à necessidade de se valorizar a cultura de todas as crianças, luta contra preconceitos raciais e defende que a escola deve colocar em prática um trabalho de equipa, para além de adaptar os currículos às

múltiplas culturas, reajustar os materiais educativos às necessidades das minorias e promover actividades que aumentem a auto-estima dos alunos.

### **12. Interculturalismo: solução ideal**

O pluralismo cultural é a afirmação de cada cultura, embora com uma grande abertura a todas as outras culturas, procurando que se complementem. Cada cultura individual contribui para a construção de uma cultura universal que é património de todos. (cf. Peres, 2000).

Em todas as sociedades democráticas é imperativa a adequação das escolas à diversidade cultural em si existente e a melhor forma das instituições educativas lidarem com a diversidade cultural é valorizá-las, de forma igual, inserindo-as nos currículos educativos. Esta estratégia pluralista implica três acções:

- a) alterar os conteúdos dos programas, alargando-os às diversas culturas;
- b) desenvolver novas atitudes, centradas, em especial, na comunicação e na valorização do indivíduo diferente;
- c) construir novos modelos educativos que assentem na igualdade de oportunidades e na aceitação e compreensão da diversidade cultural.

Ao adoptarem esta estratégia, as escolas alcançam a solução ideal: a educação intercultural, na qual os indivíduos de diferentes culturas e origens sociais se inter-relacionam sem perderem a sua identidade.

Para Peres, a Educação Intercultural é uma «viagem» em direcção ao outros. Por isso, tem necessidade de integrar variados e distintos saberes, valores, técnicas, métodos e recursos. Este grande objectivo a que os responsáveis pela educação se propõem só será possível com uma mudança de mentalidade. Quando isso acontecer, a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso será concretizável e uma verdadeira realidade.

### **13. Inovação curricular**

São várias as definições de currículo a que tivemos acesso. Destacamos as de Stenhouse (1984), Gimeno Sacristán (1988), Zabalza (1992) e Torres (cf. Peres, 2000).

Stenhouse acredita que o currículo é uma intenção, um plano, uma ideia acerca do desejado para a escola. Numa outra perspectiva, o currículo é aquilo que acontece nas escolas. Já para Sacristán, trata-se de um «projecto selectivo de cultura», que regula a actividade da escola, embora com condicionantes sociais, culturais, políticas e administrativas.

Zabalza definiu currículo como um conjunto de pressupostos, de metas e de estratégias; o conjunto de conhecimentos e atitudes pertinentes para o processo educativo. A perspectiva de Torres apresenta uma preocupação com a cidadania, definindo o currículo como um projecto educativo que abrange aspectos culturais e experiências nas quais se pretende que os mais novos participem por forma a que se socializem, de forma responsável e democrática. Conclui-se, então, que o currículo é um conjunto de ideias e princípios que a escola deve levar à prática no âmbito das finalidades da educação. Por outro lado, e corroborando com Peres, o currículo é, também, um projecto de instrumentação temática e pedagógico-didáctica a ser desenvolvido na escola, de acordo com os recursos e meios disponíveis. Ele explicita as finalidades da educação e rege as práticas educativas, reflectindo as políticas de educação, emergentes dos problemas da sociedade.

Paraphrasing Peres, são três os principais agentes que intervêm na escolha dos conteúdos e na constituição do currículo: o Estado, os especialistas e os manuais escolares.

O Estado, pelo Pacto Educativo do Ministério da Educação (1996), defende a definição de denominadores comuns nos currículos, na avaliação e nos recursos pedagógicos. Apesar de tudo, confere, também, às escolas alguns espaços de autonomia, na procura de uma escolaridade não uniforme.

Assim, o Estado proporciona às escolas a liberdade para executarem adaptações curriculares ao meio em que se inserem, muito embora a «história recente nos mostre que tem havido um monopólio por parte do Estado no controlo, selecção e organização dos conteúdos de ensino» (cf. Peres, 2000: 142).

No que diz respeito aos livros escolares, verifica-se que nem sempre estão de acordo com o estipulado no currículo e, muitas vezes, manipulam-no,

deformando-o e marcando aspectos essenciais na definição e na organização do conhecimento escolar.

#### **14. Modelos de inovação**

O currículo é peça fundamental no processo de implementação da educação multicultural no contexto escolar. Descrevemos, a seguir, alguns arquétipos de inovação curricular, relacionados com diferentes modelos de escola.

A inovação curricular possui três grandes modelos: o 'técnico-burocrático', o 'técnico-científico' e o 'sociopolítico', correspondentes, respectivamente, à 'escola transmissora', 'escola tecnicista' e escola 'sociocrítica'.

##### **▪ Modelo 'Técnico-burocrático'**

Pretende desenvolver novos métodos de ensino, assim como produzir materiais inovadores, sob a responsabilidade da instituição educativa. No entanto, neste modelo, o professor limita-se a aceitar o método e a promovê-lo. A este modelo corresponde uma escola centrada sobre a transmissão do saber acumulado com o objectivo de preservar a herança cultural. Assim, compete ao docente expor, transmitir, corrigir, demonstrar e exemplificar.

##### **▪ Modelo 'Técnico-científico'**

Implica que o professor tenha uma formação específica para atender ao desenvolvimento teórico e tecnológico que este modelo defende. Há um grande investimento na aprendizagem e os processos para alcançar os fins são muito relevantes e devem ser dominados pelo docente. O objectivo da escola tecnicista é adestrar e dotar os alunos de um conhecimento técnico e instrumental. O professor planifica, corrige, treina, supervisiona e avalia.

##### **▪ Modelo 'Sociopolítico'**

Defende a inclusão de diferentes actores sociais na actuação educativa. Assim, o currículo deve ser, igualmente, fruto de uma conversação entre todos os agentes e contextualizado nas dimensões social, cultural e económica. O

modelo escolar que lhe corresponde reconhece a educação como um acto social e insiste nas finalidades e nos objectivos, para além dos conteúdos e dos métodos. Ao professor cabe coordenar projectos, dinamizar e moderar.

### **15. Currículo Multicultural**

O currículo monocultural já não se adequa à realidade portuguesa, definida por uma crescente heterogeneidade social e cultural da população escolar. A manutenção deste currículo, centrado numa cultura agarrada aos padrões da classe média urbana, tornar-se-ia um obstáculo para todos.

Em Portugal, embora se proclame um currículo flexível e aberto, continua-se a defini-lo e a geri-lo de forma centralizadora, sob normas burocráticas de aplicação a todo o país e sob um formato uniforme e monocultural. Formosinho (cf. Peres, 2000:147) denomina este currículo, ainda em voga, de “Currículo pronto a vestir de tamanho único”.

Porém, a realidade revela-nos que nem os alunos, nem os docentes e nem as escolas são todas iguais, pelo que deve defender-se um desenvolvimento curricular igualmente distinto. Começa a tomar-se consciência de que é imperativa a abolição do currículo monocultural, substituindo-o por um intercultural e por uma escola compreensiva, democrática, não selectiva e que dê especial atenção às diferenças individuais dos discentes, sem discriminações.

Conclui-se, então, que um currículo direccionado para a diversidade cultural deve responder a determinados preceitos:

- a) As políticas escolares devem desenvolver programas interculturais obrigatórios, para formação de pessoal; intercâmbios e interações; admitir pessoal de diversas origens culturais e introduzir no contexto escolar aspectos multiculturais;
- b) O currículo deve promover valores, atitudes e comportamentos que apoiem a diversidade cultural;
- c) Deve suscitar a melhoria dos autoconceitos dos alunos, criando um espaço dedicado à manifestação de diversos grupos culturais;

- d) Deve consentir abordagens multi e interdisciplinares, que contribuirão para os variados estilos de aprendizagem dos alunos e para os diferentes modos avaliativos;
- e) Deve ser abrangente, reflectir os princípios da escola, explorar os recursos da comunidade e auxiliar os professores no desenvolvimento das competências para o exercício da cidadania;
- f) A escola deve avaliar o currículo e a sua forma de implementação, por forma a ajustar procedimentos e políticas.

Um currículo aberto e flexível, com princípios multi e interculturais, juntamente com uma escola com melhores recursos, maior autonomia, com professores melhor preparados e uma comunidade educativa mais participativa, poderá ser um contributo positivo para uma melhor integração de todos os alunos na escola e na sociedade. (cf. Peres, 2000:160).

Tendo em conta as características dos sujeitos pertencentes a minorias culturais, como são, por exemplo, algumas crianças de zonas rurais, a escola deve responder à diversidade cultural. Assim, surge a necessidade de inclusão ou de adaptação por parte da escola ao sujeito e, simultaneamente, a integração de conteúdos culturais de cada grupo no currículo.

Para Banks & MacGree (1989), existem quatro níveis de integração dos conteúdos multiculturais no currículo:

- 1º – Reconhecimento das características de cada cultura ;
- 2º – Introdução de conteúdos dessa cultura no currículo, mantendo, contudo a sua base;
- 3º – Transformação do currículo pela inserção de elementos culturais;
- 4º – Tomada de posição e atitude.

É preciso, ainda, termos em conta que também os métodos de ensino e a avaliação devem ser definidos em função das diversidades, abolindo de vez a tendência para uniformizá-los pela cultura dominante . A paridade de culturas deve ser promovida, como forma de emancipar os alunos com características culturais diferentes.

### **16. Obstáculos à Educação Multicultural**

É evidente que a educação tem de mudar, seguindo uma perspectiva plural, onde a tolerância e o respeito devem coexistir a par com diferentes culturas, raças e saberes. No entanto, a concretização deste anseio não se assemelha fácil nem linear. A falta de investimento económico nesta área é o grande obstáculo à implementação de uma educação multicultural. À escola tudo se demanda, mas é na educação que ocorrem os cortes orçamentais.

Ao apostarmos numa educação multicultural, são necessários diversos investimentos, nomeadamente ao nível da formação, da tolerância, da comunicação e dos afectos. A exigência a que a educação multicultural obriga, pois trata-se de repensar a sociedade, tentar mudar mentalidades e perspectivar um panorama novo e distinto, implica uma aposta sólida, sem a qual nunca se passará da teoria à prática. A educação multicultural necessita de uma política sustentada.

## ***Segunda Parte***

*Ó Natureza, qualquer coisa existe  
De íntimo entre o meu peito e a tua essência!*

Teixeira de Pascoaes

**Problema de Investigação: O encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino rurais e suas implicações**

A nossa experiência de docência em escolas do ensino básico de tamanho reduzido em zonas rurais foi a principal motivação para esta investigação.

Na altura em que iniciamos este trabalho, a problemática do encerramento das escolas com poucos alunos estava já lançada, muito embora não estivesse envolta em polémica. Contudo, no decorrer da investigação, o tema tornou-se algo bastante discutido no seio do Ministério da Educação, das organizações sindicais, pelos docentes e pela comunicação social.

A situação das pequenas escolas mereceu uma especial atenção por parte de pedagogos e especialistas em educação, para além de ter originado o desejo e a concretização de um reordenamento do parque escolar por parte do governo.

Os estabelecimentos em questão são, na sua grande maioria, situados em zonas rurais, nas quais os primeiros desempenhavam funções imprescindíveis no seio da comunidade. Para que melhor se entenda a realidade e a educação rurais, remetemos a vossa atenção para o capítulo II desta segunda parte.

## Capítulo I - Reordenamento da rede escolar encerra 1500 escolas

É neste capítulo que se encontra a base desta investigação, pois nele se concentra toda a problemática do encerramento das pequenas escolas de zonas rurais. Começamos por enunciar as razões lançadas pelo Governo para o encerramento de 1500 escolas do ensino básico, com poucos alunos e em zonas isoladas, sem esquecermos de sublinhar os benefícios dos pequenos estabelecimentos de ensino.

Para que melhor se entenda a actual gestão das escolas do ensino básico em Portugal, fazemos uma pequena viagem na história da gestão das escolas primárias, prosseguindo com a caracterização da administração escolar.

Tendo como principal alvo as escolas rurais, apresentamos algumas das iniciativas e projectos levados a efeito para a resolução da “crise” em que aquelas se encontram. Concluimos este capítulo com as novas políticas educativas, nomeadamente o conceito de Escola Nova.

### 1. Ministério pretende melhores condições de aprendizagem

O ano lectivo de 2006/2007 começou com menos cerca de 1500 escolas do 1º ciclo do ensino básico (CEB), cujos 11 mil alunos foram transferidos para 847 escolas de acolhimento. Para 2007 foi já anunciado o encerramento de mais 900 escolas<sup>13</sup>, com base nos dois critérios utilizados pelo ministério: ter menos de 20 alunos e uma taxa de sucesso escolar inferior à média nacional ou possuírem menos de dez alunos.

Isto porque o Ministério da Educação procedeu ao reordenamento da rede escolar, que ficará concluído em 2013, com o objectivo de proporcionar melhores condições de aprendizagem no 1º CEB. Na perspectiva do governo, as crianças dessas escolas têm mais possibilidades de socialização com outras da mesma idade, para além de poderem usufruir de melhores e mais recursos, de refeições escolares, de bibliotecas e de variadas outras actividades

---

<sup>13</sup> Por Valter Lemos, secretário de Estado da Educação, a 20/12/2006 em Viana do Castelo, aquando da homologação das cartas educativas de 43 concelhos.

extracurriculares, como o Inglês, desporto, música, informática e outras ocupações artísticas.

O ministério garante o transporte das crianças para as escolas de acolhimento, comparticipando integralmente os custos (cerca de 10 milhões de euros) que as autarquias possuem para esse efeito. E para que as escolas que receberam as crianças transferidas tivessem as melhores condições, o ministério enviou a os municípios 2,4 milhões de euros para as obras de melhoria.

Assim, das cerca de 7400 escolas do 1º CEB<sup>14</sup> existentes em 2005 no nosso país (2879 escolas públicas com menos de 20 alunos; 4470 com mais de 20 e 1584 com número inferior a 1 alunos), o governo encerrou 1500 em 2006, em 212 concelhos, e pretende encerrar mais de um milhar até 2009.

A DREN<sup>15</sup> totalizou mais de metade dos encerramentos e envolveu a transferência de seis mil alunos. A região Centro perdeu cerca de 370 escolas e no Alentejo fecharam 60 estabelecimentos. O Algarve foi a região menos afectada com apenas 16 escolas do 1º CEN encerradas.<sup>16</sup> Realce-se o concelho do Mogadouro onde mais escolas encerraram no mundo rural.

Já em Outubro de 2005, altura em que a ministra Maria de Lurdes Rodrigues avançou, para o ano lectivo seguinte, o encerramento de 500 escolas de reduzida dimensão, foram diversas as reacções contrárias manifestadas. Sindicatos, associações de pais e encarregados de educação, municípios reagiram contra esta decisão da ministra, manifestando-se, reunindo-se e tentando negociar.

As escolas do 1º ciclo do ensino básico têm tradição de dependência às Delegações Escolares e autonomia nula, factor que as conduzia a uma situação de isolamento, assim como à consequente desvalorização das práticas pedagógicas e à inibição do trabalho em grupo. Actualmente, têm vindo a ser adoptadas algumas medidas que progridem no sentido da primazia ao projecto educativo e da aproximação entre a escola e a comunidade local. Esta inovação educacional, que visa o enriquecimento e a diversificação das

---

<sup>14</sup> Dados do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo de 2005/2006

<sup>15</sup> Direcção Regional da Educação do Norte

<sup>16</sup> Elementos do Ministério da Educação revelados à Agência Lusa

práticas pedagógicas, implica que as escolas se constituam em unidades organizacionais adequadas e que disponham dos recursos necessários. Os agrupamentos de escolas, criados em 1996, foram determinantes para uma nova política educativa do 1º ciclo. A constituição de agrupamentos de escolas<sup>17</sup>, horizontais ou verticais, conferiu um novo papel às escolas na medida em que trouxe novas condições de autonomia e gestão, assim como melhores condições para o desenvolvimento de projectos pedagógicos de qualidade e para a afectação de recursos educativos (cf. Aido, 1999: 23-24).

A massificação do ensino e a cada vez maior diversidade de objectivos, foi necessário ao Ministério da Educação desconcentrar poderes para melhor coordenar, adoptando um novo modelo de gestão autónoma e com a participação de toda a comunidade educativa. Desta forma, as escolas começaram a construir a sua autonomia, a desenvolver projectos e a elaborar regulamentos internos próprios.

A dispersão geográfica e a reduzida dimensão das escolas primárias contribuíram para o abandono a que foram votadas, para além da desmotivação dos seus intervenientes. José Aido (1999:5) sublinha mesmo que se tem verificado “uma atitude de total desresponsabilização do Estado, quando não de indiferença”. Na opinião de Natércia Afonso (cf. Aido, 1999:5), existe uma «extrema pulverização» da rede escolar do 1º ciclo, perceptível já no ano lectivo de 1991/1992, altura em que 70% das escolas tinha menos de quatro lugares e um terço dos estabelecimentos tinha apenas um lugar. A situação tem vindo a agravar-se, o que motivou a decisão, por parte do Governo, de encerrar as escolas do 1º ciclo isoladas e com menos de 20 alunos, num total de 1500 até 2007. A ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, apoia-se num estudo realizado pelo seu ministério e anuncia, procurando justificar a decisão irreversível do Governo, que as escolas com menos alunos têm taxas de insucesso mais elevadas do que aquelas com mais de 100 estudantes. A governante mostrou estar esperançosa que «com esta dinâmica e com o próximo quadro comunitário de apoio da União Europeia possamos dizer que encerrámos estas escolas para construir escolas novas e novas soluções» (cf. [www.mundopt.com](http://www.mundopt.com)).

---

<sup>17</sup> Verificar ponto 9, capítulo I, na segunda parte deste trabalho

Mas a solução não agrada aos sindicatos, às autarquias e muito menos aos pais, que se preocupam com as futuras deslocações dos seus filhos para as sedes de concelho, muitas vezes bastantes distanciadas das aldeias.

Neste enquadramento, convém relembrarmos a Lei de Bases do Sistema Educativo, que refere que compete ao Estado a promoção da democratização do ensino como garantia a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares. Pode ler-se ainda que a organização do sistema educativo está feita de forma a «descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes» (cf. Aido, 1999:23).

## **2. Gestão das Escolas Primárias: apontamento histórico**

O ensino primário surgiu, em Portugal, pelas mãos de Marquês de Pombal, em 1772. Nessa altura, foram criadas as escolas régias que possuíam um sistema de direcção centrado numa só pessoa, geralmente o docente mais antigo.

Em 1911, aquando da reforma do ensino chamado “infantil, primário e normal” (cf. Aido, 1999:20), foram exercidas diversas modificações, nomeadamente o combate ao analfabetismo e a formação de ‘bons cidadãos’, tal como proclamava a 1ª República. Nessa altura foram criadas as “Escolas Móveis”, por Casimiro Freire, e o primeiro modelo de jardim-escola, por João de Deus Ramos, mas, apesar de tudo, o problema do ensino e do analfabetismo não foi solucionado. Refira-se que meio século depois da revolução liberal, o analfabetismo em Portugal era de 82,4%, em 1900 de 78,6% (Guilherme Pereira, 2005) e de 75,1% em 1991 (Anuário Estatístico de Portugal). A educação nacional viu-se arrastada para um período «longo e negro» (cf. Aido, 1999:21), logo após o Golpe de Estado de 28 de Maio de 1926. Naquela época, os professores e o seu papel foram desvalorizados, passando a escola a ter um papel preponderante na transmissão dos valores e dos ideais do regime.

Uma década depois, Oliveira Salazar impulsionou um novo modelo de educação assente em três pontos: os conteúdos escolares; a estrutura da escola e as habilitações dos professores. O objectivo do governo era «assegurar a todos os portugueses um grau elementar de cultura que os torne verdadeiramente úteis para si e para a sociedade e dar enérgico e eficiente combate ao analfabetismo». O governo difundiu, na altura, os postos escolares, onde regentes escolares ministravam o ensino e acabou por encerrar as escolas do Magistério Primário. O ensino primário, obrigatório para todos, era dividido em classes e incluía as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Moral, Educação Física e Canto Coral.

É interessante salientar que já nessa altura, em 1935, Salazar focava o «descongestionamento das cidades em favor dos campos», sendo o modelo de escola primária adaptado a uma sociedade rural, que vivia de uma economia agrícola de subsistência no minifúndio e com excesso de mão-de-obra no latifúndio (cf. Aido, 1999:22).

Logo depois da Segunda Guerra Mundial, com o desenvolvimento industrial e o abandono da agricultura de subsistência, a sociedade portuguesa alterou-se grandemente e sob a alçada de Pinto Leite (na década de 50) e de Veiga Simão (em 1970), o ensino foi expandido numa via de desenvolvimento industrial. A escola obrigatória passou para quatro anos, para os rapazes em 1956 e para as raparigas quatro anos mais tarde, e os postos escolares passaram a escolas, independentemente da sua localização e do número de alunos.

Com a revolução de Abril de 1974, a escola foi “libertada” e os modelos de ensino do 1º ciclo foram reorganizados, assentes em modelos sólidos de gestão democrática. No ano lectivo de 1975/1976 surgiram novos programas e uma organização pedagógica inovadora, para além da valorização da formação dos professores do 1º ciclo, que passou para três anos nas Escolas do Magistério Primário. Foi abandonado o regime das quatro classes, tendo sido adoptado um modelo de duas fases. A gestão administrativa continua hierarquizada e centralizada.

### **3. Centralização v/s Descentralização da administração escolar**

A administração do sistema escolar é centralizada, sendo as decisões tomadas no topo e executadas nos escalões inferiores. As chefias podem revogar, modificar ou anular os actos dos órgãos inferiores.

A centralização tem certas vantagens, que passamos a enunciar: uniformização da tomada de decisões; unificação da acção e da preocupação; racionalização da actividade administrativa; diminuição da corrupção; racionalização e concentração no centro de decisão dos recursos financeiros, humanos, técnicos e materiais; distribuição dos recursos de forma mais homogénea.

No entanto, a centralização da administração escolar acarreta também inúmeras desvantagens, nomeadamente o distanciamento entre os centros de decisão e a realidade. Este factor contribui para a ineficácia das decisões pois quem decide desconhece a situação real. Os custos operacionais e o tempo dispendidos tornam-se mais avultados, pois implicam o percurso de toda a hierarquia, e os serviços centrais ficam congestionados. Neste tipo de administração a comunidade quase não consegue participar na vida escolar e os agentes locais são desresponsabilizados, a juntar ao facto de ser mais difícil efectuar o levantamento das necessidades locais assim como resolvê-las.

A centralização da administração escolar pode ser concentrada ou desconcentrada. Numa situação de centralização concentrada, as decisões são tomadas pelos serviços centrais e executadas pelos escalões inferiores. Este tipo de centralização favorece a hierarquia de competências e serviços, cabendo aos serviços periféricos cumprirem as determinações dos superiores. A grande desvantagem reside no facto da administração central ficar congestionada e as decisões tornarem-se ineficazes.

Já no caso da centralização desconcentrada, as chefias têm poder de decisão, muito embora sejam sujeitas às direcção, inspecção e alteração por parte dos superiores. A desconcentração descongestiona os serviços centrais, possibilitando decisões mais rápidas e aumentando a eficiência da administração pública. Porém, as decisões tomadas a nível local continuam a ser programadas pelo poder central. A desconcentração é essencial enquanto primeiro passo para a descentralização (cf. Aido, 1999:12).

Para Aido, a descentralização é uma «opção política» que visa «incentivar a participação dos cidadãos na gestão da administração pública, não se descentralizando apenas para aumentar a eficiência da gestão».

Num regime descentralizado, o Ministério da Educação concebe, planeia e coordena o sistema educativo; às Direcções Regionais compete dar apoio às escolas, gerir os recursos e coordenar administrativa e pedagogicamente. Os municípios têm competências na área da acção social escolar e na gestão dos recursos materiais no 1º ciclo e pré-escolar.

A descentralização promove e aprofunda a democracia participativa; incentiva a participação; descongestiona o poder central; diminui o tempo da resolução dos problemas; facilita a transparência e torna definitivas as decisões por existir uma proximidade do local onde surgem os problemas.

Em contrapartida, a descentralização da administração escolar pode levar a alguma descoordenação, pois não corrige as desigualdades sociais, podendo mesmo acentuá-las. Pode, ainda, subordinar os interesses nacionais aos locais, fazendo com que surja uma perda da consciência nacional; pode aumentar os riscos de pressões e aumentar os custos na contratação de técnicos especializados.

Num sistema descentralizado, a participação é decisiva no funcionamento do 'projecto educativo de escola' por interligar-se ao conceito de autonomia. A participação, quer seja dos alunos, dos docentes, das famílias ou da comunidade, afecta a maneira de exercer a liderança numa organização, para além de impulsionar um maior empenhamento dos membros dessa organização. Porque todos os indivíduos participantes têm algum envolvimento nos diversos assuntos da escola e no projecto educativo passa a haver mais eficácia, mais qualidade, assim como uma melhoria das decisões, uma vez que a circulação da informação e a flexibilização na resposta às necessidades aumentam.

Num sistema baseado na participação é incentivado o trabalho em equipa, factor preponderante na construção do 'projecto educativo de escola' pois é pressuposto que o projecto seja desenvolvido com a participação de todos os intervenientes educativos da comunidade.

A participação dos alunos na gestão da escola permite-lhes uma maior sociabilização nos valores da democracia e da cidadania, favorecendo, ainda, uma redução da indisciplina, uma melhor atitude face à escola e aos professores e o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

Os pais/encarregados de educação podem participar na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico e no Conselho Local de Educação. A sua participação só é preponderante se produzir resultados concretos na gestão da escola. A participação da comunidade na escola está relacionada com o facto de que a escola deve responder às necessidades do meio em que se insere. Assim, as autarquias participam, normalmente, com o subsídio de transporte e de material. Já os agentes económicos locais, por não sentirem satisfeitas as suas expectativas através das ofertas de formação profissional, têm uma fraca participação.

A participação dos docentes na gestão da escola é bastante reduzida, pois a sua influência nas decisões é baixa. Habitualmente participam nos órgãos para que são eleitos e/ou em actividades extracurriculares (cf. Aido, 1999:16).

Parafraseando Aido, em jeito de conclusão, sublinhamos que a participação dos actores educativos depende da iniciativa da escola, pelo que, futuramente, será necessária a promoção da participação para garantir uma escola responsável e autónoma.

#### **4. Soluções para a resolução da crise das escolas nas zonas rurais**

##### **4.1. Heterogeneidade ou uniformidade?**

As escolas unitárias (ou de dois ou três lugares) são, não raras vezes, associadas a uma baixa qualidade de ensino, na medida em que albergam uma heterogeneidade de idades, ritmos, interesses e, claro, de níveis escolares. Há, então, quem defenda a deslocação destas crianças para escolas de maior dimensão, sob o ponto de partida de que a concentração das crianças em estabelecimentos de ensino maiores garante a unidade, a uniformidade e a homogeneidade necessárias ao sucesso.

Contrariamente, vários estudos e reflexões sobre esta problemática da escola rural têm sublinhado as potencialidades e a riqueza pedagógica de um ambiente educativo assente na heterogeneidade. A diversidade pode ser muito positiva quando são adoptadas práticas educativas centradas nos educandos e que permitem um alargamento do espaço educativo da escola.

#### **4.2. Racionalização da rede escolar**

Perante o cenário de crise em que se encontram mais de 9 mil escolas primárias nos meios rurais, com escasso número de alunos, a administração central instituiu a racionalização da rede escolar. Esta medida, que visa o encerramento das pequenas escolas e a concentração das crianças noutras escolas e noutras comunidades de maior dimensão, foi fruto da reflexão dos mais altos responsáveis nacionais pela educação, vem sendo já implementada nalgumas aldeias mais remotas e isoladas.

As pequenas escolas das aldeias, muitas vezes sem as condições mínimas exigíveis e quase sempre albergando menos de 10 alunos, acabam por ser encerradas. As crianças ficam, então, concentradas em escolas de maior dimensão, em muitos dos casos situadas em centros urbanizados.

Esta solução apresenta inconvenientes, sobretudo se nos detivermos nos seguintes pontos:

- o bem-estar da criança, que tem de deslocar-se e perde as suas referências;
- o bem-estar da família, cujos gastos aumentam;
- a comunidade fica mais pobre, sem o valor cultural e social que a escola representa;
- a aldeia acaba por perder a juventude e fica votada ao abandono.

Esta medida pode ser encarada como uma penalização pela crise em que as escolas já se encontram, assim como um factor destruidor da união da comunidade em que estão inseridas. Em muitos dos casos, o encerramento dos estabelecimentos marca o final da identidade da própria comunidade.

A situação agrava-se quando se equaciona a opinião dos pais, um dos principais actores do processo educativo. Normalmente, estes rejeitam a ideia de verem os filhos afastados dos seus meios.

Pusci (1990) (cf. Aido, 1999): “Se, nalguns casos, a concentração escolar é favorável e exequível, noutros a situação não é a adequada, por diversos motivos. Uma mudança ou uma reforma do sistema escolar nunca poderá ser realizada à margem dos padrões culturais em que se inscrevem as populações”.

Esta solução encontrada pela administração central parece resultado de uma visão técnica, exterior aos contextos e aos actores sociais.

Por tudo isto se conclui que a solução da racionalização não deve ser solução única. A questão das pequenas escolas em meio rural não deve ser reduzida a uma dimensão puramente técnica. Se a situação for analisada sem que se subestime as suas dimensões social e cultural, muitas outras soluções plausíveis poderão ser encontradas.

Em 1986 e em 1991, os dados relativos às ‘pequenas escolas rurais isoladas’ de que dispomos apontam para uma semelhança, no que se refere às regiões do Algarve, Alentejo, Região Centro e Região Norte.

Tanto numa data como na outra, as escolas de 1 ou 2 lugares correspondiam a 55% do total de estabelecimentos escolares do país, apesar de todas as que foram encerradas de 1986 a 1991.

Já no que diz respeito ao número de professores a leccionar nessas escolas isoladas, houve uma diminuição em 1991 em comparação com 1986, muito embora sejam ainda 6.200 docentes para um total de 90 mil crianças.

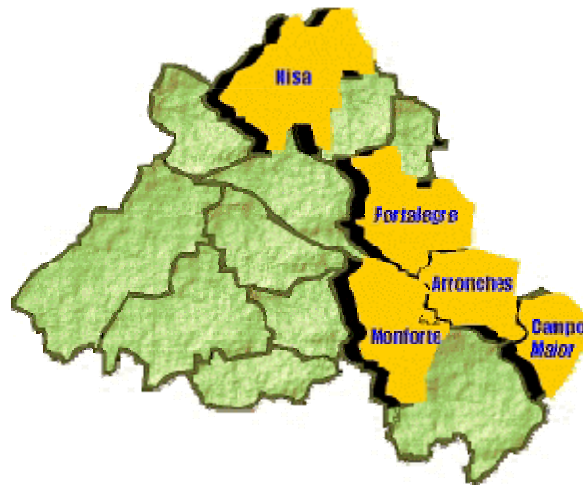
Com base em dados de 1993/1994, verificamos que os professores das escolas isoladas são, ainda, cinco mil para cerca de 80 mil crianças.

#### **4.3. Intercâmbio de escolas (Trabalho em Rede)**

São diminutas as experiências nesta área do intercâmbio de escolas e outras instituições, mas as de que temos conhecimento conseguiram reverter a inconveniência do isolamento.

#### 4.4. Projecto «Escolas Isoladas»

A reflexão sobre as consequências da concentração de escolas leva-nos a pensar numa alternativa, que nos parece muito válida, por ter resultados bastante positivos: o projecto «Escolas Isoladas: de obstáculo a recurso», que vem sendo desenvolvido, desde 1991, no Nordeste Alentejano. (cf. CNE, 1996) A experiência consiste no intercâmbio e no trabalho em rede entre as escolas integradas, com o intuito de contrariar o isolamento, tanto dos alunos e dos professores como das comunidades locais, com as quais foram estabelecidas parcerias.



Os primeiros grupos de trabalho foram constituídos por alguns estabelecimentos de ensino da região, pela Escola Superior de Educação de Portalegre e pelo Instituto das Comunidades Educativas. O núcleo de intervenientes foi-se ampliando, abrangendo, actualmente, 19 escolas, 56 professores, seis centenas de alunos e as comunidades de seis concelhos.

Foram diversos os subprojectos levados a efeito, todos com a finalidade de minimizar os efeitos da ruptura sócio-demográfica, causada pela desertificação e pelo envelhecimento da população da região. Os idosos são parceiros privilegiados nesta iniciativa, na medida em que os seus saberes e a sua cultura são valorizados e potencializados, numa articulação perfeita entre as escolas e os lares/centros de dia (animação de ateliers, visitas às escolas, entre outras actividades).

Porque cada comunidade é ímpar, com as suas potencialidades e características específicas, cada estabelecimento de ensino desenvolve os

seus próprios projectos, definindo, igualmente, as finalidades e as estratégias, em coordenação com a comunidade em que se insere.

O projecto culmina num encontro, onde os diversos actores trocam experiências e resultados. Para a comunidade, este projecto conduz a uma dinâmica necessária.

Para os docentes, esta é uma forma de enriquecer as relações de cooperação com os outros profissionais da região e de contrariar o isolamento e o individualismo. Contribui para a construção ou aperfeiçoamento do profissionalismo, pois o professor da escola do meio rural é implicado num projecto que lhe permite modificar o cenário de monotonia, rotina e de restrição do trabalho à aula. No trabalho em rede, o docente assume responsabilidades interventivas, críticas e transformadoras do contexto sociocultural, dando-lhe um novo sentido para o trabalho que desenvolve.

Para os alunos, o encontro permite o contacto com outros professores, outras formas de trabalho e outras fontes de saber, o que o liberta do isolamento e da limitação a que está normalmente subjugado.

Concluimos, então, que este projecto é mais do que um intercâmbio escolar, numa experiência formativa e de intervenção sócio-educativa. É, igualmente, um espaço de trabalho alargado às comunidades e a uma diversidade de actores.

Esta acção, que constitui uma reacção à crise com a qual a escola e o mundo rural se debatem, permite que se reflecta sobre as potencialidades de mudança de cada uma, favorecendo a inovação pedagógica e a melhoria das práticas educativas. A reciprocidade da análise entre escolas e a avaliação mútua são outros dos pontos primordiais, na medida em que permitem uma troca de experiências e de resultados das acções.

Contribui, também, para a instituição de parcerias, para a produção de sinergias e, essencialmente, para a animação e revitalização do espaço rural. No que se refere à população mais idosa, este projecto quebra o isolamento em que vivem e reaviva os laços entre as gerações.

O trabalho em rede atenua o sacrifício e os receios de cada docente, ajuda à pedagogia diferenciada, para além de facilitar o trabalho em grupo e a autonomia.

Por tudo isto, esta solução assemelha-se-nos bastante válida e a ser tomada como exemplo noutros pontos do país.

#### 4.5. Exemplo de um Projecto com sucesso

Este Projecto parte da necessidade de “relocalizar” a escola, inserindo-a no contexto comunitário local, colocando no centro da acção educativa a cooperação e a interacção com as famílias.

Neste projecto foram adoptados os seguintes princípios:

- O professor descentra-se da sala de aula e funciona, também, como agente de desenvolvimento local;
- A intervenção educativa deve formar professores, alunos e elementos da comunidade;
- Os alunos são encarados como “trabalhadores”, como produtores de saberes (em vez de clientes a quem se presta um serviço ou matéria-prima que o professor transforma);
- O espaço educativo da escola alarga-se à dimensão do seu contexto;
- Famílias e comunidade envolvem-se no projecto;
- Novos espaços de troca são criados para a identificação de problemas, produção de soluções, de conhecimentos e de um sentido de equipa;
- O processo é ampliado e aprofundado, em interacção com os próprios intervenientes;
- A metodologia de investigação-acção é encarada como um processo social de produção de mudança, como um processo que «*parte de um problema social na perspectiva da produção de instrumentos de mudança.*» (cf. CNE, 1996).

Finalidade do Projecto : Reagir ao isolamento e às dificuldades profissionais dos professores, contribuindo para a superação do isolamento e do empobrecimento patrimonial das comunidades.

Objectivos do Projecto:

- Combater o insucesso escolar que atinge as crianças das zonas rurais;

- Transformar os professores em actores de mudança da escola e de si próprios;
- Alargar o espaço educativo à comunidade;
- Recuperar e revalorizar as comunidades atingidas pela desertificação;
- Construir uma escola preocupada com um processo local global de desenvolvimento integrado.

Este Projecto visa, igualmente, a articulação entre diferentes escolas e comunidades, em torno de trabalhos em rede. Pretende, ainda, recuperar o património cultural e social das comunidades rurais, por forma a aproveitá-lo para o processo educativo.

Com grupos de 4 ou 5 escolas, cada uma delas autónoma, intervindo em conjunto na área educativa e integrando dinâmicas comunitárias distintas, este projecto pressupõe a diversificação das vivências, das experiências e das aprendizagens, tanto dos alunos como dos professores. Presume, ainda, a transformação dos obstáculos e das carências em recursos e em estimuladores de desenvolvimento e formação para todos os intervenientes – alunos, professores e comunidade.

Equipa do Projecto: Professores; outros actores do espaço educativo; responsáveis de outros programas para a comunidade, de entre os quais, técnicos autárquicos, técnicos de educação para a saúde e educadores de programas de educação infantil itinerante.

Esta equipa orienta todo o Projecto e tem autonomia para construir, de acordo com os recursos possíveis e desejáveis. Assim, é assegurado o acompanhamento pelas autarquias e associações educativas, saindo beneficiada a dinâmica de mudança a decorrer em cada concelho.

Directrizes do Projecto:

- Os programas de actividades são concebidos pelos professores e implicam a identificação de estratégias que se reflectam nos processos de aprendizagem da sala de aula.

- Cada escola ou grupo de escolas trabalha os seus projectos de forma autónoma, mas, regularmente, todas as crianças têm um 'dia diferente'. Esta experiência poderá ser a concentração numa das escolas onde são elaboradas diversas actividades e animações lúdicas e pedagógicas, impulsionadoras de trocas e de aprendizagens. Outras vezes, cada grupo faz deslocações a lugares de interesse, dentro e fora do concelho.
- A concentração das crianças deve ser produto e produtora de uma implicação da comunidade, de reuniões de troca e de esclarecimento com as famílias.

Etapas do Projecto: Na medida em que se trata de um projecto a longo prazo, com a duração média de 10 anos, este Projecto tem diversas fases.

- 1ª - Aproximação dos professores, das crianças e das escolas, para combaterem o isolamento. Nesta fase, a comunidade é igualmente incitada a contribuir.
- 2ª - Questionamento das problemáticas dos contextos da escola e exteriores a esta.
- 3ª - Gestão e interligação dos diferentes programas e subprojectos com os actores e parceiros institucionais envolvidos.

Apesar de ter como ponto de partida a escola e os problemas profissionais dos professores, este Projecto não se encerra em limites escolares. Ele acaba por diluir-se num contexto mais vasto de um projecto educativo que serve e se confunde com um processo de desenvolvimento local.

#### **4.6. Testemunho: o caso francês**

Bernard Collot <sup>18</sup> define o problema da escola rural no seu país como um problema de cidadania, na medida em que a escola e os grupos sociais que a envolvem se encontram em transformação constante e procuram uma adequação a essas mudanças. O meio rural, apesar de, juntamente com as periferias, apresentar mais dificuldades neste processo de adaptação, possui

---

<sup>18</sup> Professor e dirigente dos Centros de Pesquisa das Pequenas Estruturas e da Comunicação, em França

todas as condições favoráveis a uma metamorfose, para além de ter uma «criatividade social», a que a sua situação menos positiva obriga.

Na França, nos últimos 30 anos, 11 mil turmas com as quatro classes foram fechadas, a um ritmo de 30 a 50 por ano. Até 1989, a escola em meio rural morria, sob a lei governamental de que abaixo de nove crianças, a escola deveria ser encerrada. A este panorama, acrescenta-se, ainda as repercussões de um movimento de urbanização dos meios rurais. Por vezes é feito um reordenamento de território ou uma transformação do meio, mas na maior parte dos casos o que acontece é uma «industrialização das mentalidades». Este conceito, adiantado por Collot, tem base na lógica do consumismo e numa cultura urbana, na procura da uniformidade e da «monopedagogia», na individualização dos comportamentos (concorrência), na atribuição de valor apenas às coisas materiais e na generalização da aquisição de transporte individual.

Já na década de 90, o processo de concentração das escolas começava a ser uma realidade e tudo era feito para a sua aceleração, não obstante a reacção desfavorável dos pais e de alguns professores. Em muitos dos casos, habitar num meio rural era uma opção, pelo que alguns pais constituíram associações de defesa das pequenas escolas em meios rurais. Também alguns professores reagiram negativamente, sobretudo aqueles que, por motivos pedagógicos, tinham optado pelas escolas mais pequenas.

Destas reacções surgiu a “Associação para a Defesa e a Promoção da Escola Rural”, recentemente transformada em “Centros de Pesquisa das Pequenas Estruturas e da Comunicação”. Outra federação de defesa e promoção da escola em meio rural foi criada por pais e professores, em 1992.

Contrariamente ao que poderia pensar-se, os resultados obtidos pelos alunos das pequenas escolas em meios rurais não foram medíocres.

Apesar de possuírem um meio social menos rico que o das cidades, professores principiantes, que mudam todos os anos, condições logísticas inferiores e uma enorme heterogeneidade de níveis de ensino, as estatísticas do Ministério da Educação francês revelam que os resultados das pequenas escolas não só foram semelhantes aos da média nacional como, nas disciplinas de Francês e Matemática, foram ligeiramente superiores.

Para além disso, as escolas isoladas com turmas com os vários níveis de escolaridade obtiveram melhores resultados do que as de um só ano. Contudo, estes dados não provam que o ensino das turmas de vários níveis seja melhor.

### **5. Inconvenientes do reagrupamento pedagógico**

O encerramento das pequenas escolas em meios rurais e a recolocação das crianças noutras escolas não teve o êxito esperado. Por um lado, as famílias acabaram por mudar-se para a sede do departamento, por forma a evitar as deslocações, e, por outro, os resultados escolares não foram os melhores, pois os docentes acomodaram-se à pedagogia tradicionalista.

Assim, conclui-se que:

- a homogeneidade não é sinónimo de melhores resultados;
- o isolamento dos professores e dos alunos aumenta, pois há uma quebra da continuidade da história do grupo;
- há um aumento da tendência de cada professor para transferir o trabalho para o seguinte e para responsabilizar o anterior pelos fracassos, factores que tonam o trabalho em equipa pouco favorável.
- a criança é afastada da vida social da aldeia e vê o seu dia alongado por motivo de transporte. É-lhe, ainda, imposto um horário inadequado ao seu ritmo escolar e biológico.
- Os pais perdem o hábito de ir à escola e raramente se encontram com outros pais.

### **6. Benefícios das pequenas escolas**

«A escola rural é um extraordinário laboratório pedagógico onde se pode construir um modelo diferente do modelo urbano ou industrial imposto actualmente a todos» (cf. D'Espiney, 1994). Com efeito, é nestes meios mais pequenos que os professores podem adoptar pedagogias inovadoras, favoráveis à construção psicológica da criança e, até, iniciar a transformação do sistema educativo. A escola em meio rural consolida a identidade, tanto da criança, como da própria aldeia.

Para além destas, outras vantagens das escolas em meios rurais são notórias:

- a proximidade do espaço onde as crianças se inserem;
- a própria disposição do espaço;
- o contacto estreito com o meio;
- o tamanho reduzido dos grupos;
- continuidade nos processos;
- adaptação aos ritmos das crianças;
- integração num grupo social com uma história e um percurso.

Como alternativa ao encerramento das escolas em meios rurais, foram criadas, em França, a Rede de Escolas e a Pedagogia da Estrutura e da Comunicação (Escola Nova).

A primeira consiste, tal como em Portugal, consiste na constituição de um grupo com várias escolas em meios rurais, no qual é desenvolvido um projecto comum, sempre com o intuito de provocar trocas, encontros, comunicação, dinamização, cooperação e mudanças pedagógicas.

A segunda solução, que a seguir explanamos, é inovadora e apresenta-se, segundo Collot, como a prática portadora do futuro da escola.

### **7. Escola Nova ou «Pedagogia da Estrutura e da Comunicação»**

Esta Escola Nova, ideia de Bernard Collot surge na continuidade das pedagogias cooperativas ou dos métodos activos utilizados por Freinet (cf. idem).

Esta prática consiste em privilegiar o tratamento e a circulação de informação, permitindo à criança construir-se a si própria. Ao professor compete tornar possível a agitação de informação e ajudar a que se construa uma estrutura que facilite a sua circulação, transformação e evolução.

Esta situação, que permite à criança ir-se construindo na troca de informação, é semelhante à que ocorre nas turmas de vários níveis. As crianças constroem algo sem ordem estabelecida pelo professor, que, nesta prática, é somente um supervisor. A actividade do aluno surge espontaneamente, como reacção à informação.

Nesta nova escola, são privilegiadas a construção e a complexificação de uma estrutura que permitirá a entrada e a circulação de informação, o seu tratamento e transformação pelas crianças; interacções entre o meio e a criança e entre a criança e os seus pares.

Assim, as turmas de vários níveis transformaram-se em «oficinas de actividade natural» (cf. idem), num espaço educativo onde as crianças podem chegar quando querem ou quando podem, isto é, os seus ritmos são respeitados. Nesse ambiente, outros adultos podem intervir e o professor deixa de ser transmissor de conhecimentos.

Com efeito, este é um sistema onde as informações surgem de vários actores educativos, pois a escola torna-se um espaço aberto, onde os papéis de cada um se modificam sistematicamente. Os pais, por exemplo, passam a desempenhar um papel mais preponderante na escola, e esta na aldeia.

Convém referir que este novo sistema escolar surgiu nas escolas isoladas, após várias tentativas, não sendo fruto de uma teoria pré-concebida. Estas novas relações e interacções entre o meio e a escola, com a intervenção dos pais e outros actores foram imprescindíveis nesta mudança da escola em meios rurais.

## **8. Novas Políticas Educativas**

«Como é geral na educação, as coisas acabam por bater todas no mesmo sítio: a falta de financiamento e a falta de meios humanos para levar a cabo estes projectos» (cf. Freitas, CNE, 1996).

Certas políticas educativas defendem a utilização de currículos alternativos, com o intento de regular e gerir, de forma controlada, a desigualdade e a exclusão no seio do sistema. (cf. Magalhães e Stoer, 2002).

Esta alternativa parece limitar os alunos a uma solução a meio termo, na medida em que é impeditiva do desenvolvimento do aluno em todo o seu potencial. O ideal seria que lhe fossem proporcionadas as melhores condições para o seu crescimento, de acordo com as suas capacidades.

Normalmente, os responsáveis formativos revelam uma preocupação acrescida com aqueles estudantes que se distinguem pela negativa, optando por integrá-

los em currículos alternativos. No entanto, acabam por constranger as suas oportunidades de vida, não lhes proporcionando as idênticas condições para a sua integração na comunidade escolar.

Este é um exemplo de um tratamento da diferença que legitima a exclusão, sob a justificação de não se desistir daquelas que a escola costuma sacrificar. Esta é, tão somente, uma forma de gestão controlada das desigualdades. (cf. idem).

Para que o desenvolvimento das escolas e das comunidades rurais seja possível são necessárias políticas educativas ajustadas e articuladas com os recursos locais. A comunidade, com os seus diversos actores, envolvidos activamente nas acções e nas decisões educativas, em contexto de parceria, são imprescindíveis à emergência de políticas locais de educação.

A globalização da acção educativa e a emergência de políticas locais de educação permitem uma articulação funcional e uma optimização dos recursos educativos, sejam eles humanos, institucionais ou materiais. (cf. CNE, 1996).

### **9. Agrupamento de Escolas**

Sob o Decreto-Lei 115-A/98, surgiu o Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas dos ensinos básico, secundário e pré-escolar tendo como objectivo uma nova organização da administração da educação, descentralizada e com a autonomia das escolas. A identidade de cada escola é valorizada e reconhecida no seu projecto educativo, na procura incessante de mais e melhores aprendizagens.

No que se refere à autonomia das escolas e ao seu desenvolvimento convém ter em consideração as distintas dimensões e características de cada estabelecimento escolar, tais como o relacionamento com a administração, as competências do poder local e a constituição de parcerias com a sociedade civil. A autonomia é uma forma de as escolas desempenharem melhor as suas funções, cabendo à administração educativa somente uma intervenção de apoio e de regulação. No agrupamento de escolas, as funções de direcção não são contempladas, privilegiando-se apenas as de administração e gestão, ao cargo da direcção executiva da escola (Conselho Executivo).

No referido decreto-lei, é sublinhada a importância de ser salvaguardada a identidade de cada escola por favorecer a aplicação de soluções organizativas inovadoras adequadas a cada escola e à sua dimensão. O mesmo decreto prevê, assim, o agrupamento de escolas como forma de garantir o equilíbrio entre a identidade singular e os projectos complementares, valorizando, também, a democraticidade e a participação dos diversos actores educativos (cf. Aido, 1999:27).

A interacção entre a escola e a comunidade local é um dos princípios-base deste novo modelo de administração, elaborado com a consciência de que cada escola está inserida numa realidade social muito própria, sobretudo ao nível dos recursos.

Os agrupamentos de escolas possuem bastante flexibilidade na sua composição, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino. Este factor permite e favorece a sequencialidade e a articulação em determinada área geográfica, evitando, também, o isolamento e prevenindo a exclusão social. Este modelo aprofunda a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integra e reforça o aproveitamento racional dos recursos. Acima de tudo, assegura a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, para além de valorizar experiências em curso.

Contudo, apesar de todas as vantagens teóricas, na prática a situação parece não apresentar grandes mudanças relativamente ao antigo modelo de administração e gestão. As pré-escolas e as do 1º ciclo limitam-se, de facto, a “subsídios de expediente e limpeza das autarquias e, conseqüentemente, da sensibilidade de quem detém o cargo” (cf. Aido, 1999); nos serviços de acção social dependem das autarquias, contrariamente às dos 2º e 3º ciclos, que dependem da DREN. José Aido acrescenta, ainda, que a sequencialidade e a articulação curriculares, tidas como grandes vantagens dos agrupamentos de escolas, não acontecem na prática e que o trabalho conjunto só acontece quando são elaborados o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola. Os serviços administrativos continuam a cargo do coordenador da escola à excepção da movimentação dos dinheiros; os docentes do 1º ciclo não têm direito à redução de horário nem a compensação financeira; as escolas estão

sempre sujeitas à disponibilidade da autarquia para o transporte dos materiais de uma escola para outra e o próprio regulamento interno é idêntico ao do decreto-lei 115A/98, só havendo alterações na constituição da Assembleia de Escola e do Conselho Pedagógico.

### **10. Escolas Básicas Integradas**

A criação de escolas básicas integradas é outras das respostas possíveis ao panorama delicado do ensino nas zonas rurais. Este conceito de instituição caracteriza-se por uma articulação entre o pré-escolar e o básico. O percurso escolar, de 12 anos, fica concentrado num mesmo espaço.

O Despacho Normativo 27/97 de 2 de Junho e o Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio abriram caminho para uma gestão voltada para a autonomia e gestão das escolas com a constituição de associações de escolas para a negociação de contratos de autonomia. Com efeito, este representa um passo importante no reordenamento e requalificação da oferta educativa do 1º ciclo (cf. Aido, 1999:7).

A criação das Escolas Básicas Integradas (EBI's) constituiu uma alteração importante na estrutura da concepção de escola e de sistema educativo, na medida em que reúne no mesmo espaço físico os nove anos escolares. Desta forma, é quebrado o isolamento existente entre os diferentes graus de ensino, sobretudo entre o 1º e o 2º ciclos (cf. Aido, 1999:7).

Este novo modelo de gestão permite uma melhor gestão pedagógica e administrativa, concretizada pelo alargamento das vantagens da verticalização da escola, pela partilha dos recursos existentes e pela maior abrangência da sequencialidade curricular.

## Capítulo II - A Educação nos meios rurais

### 1. Rural e urbano

O espaço rural português apresenta uma grande diversidade, não podendo ser definida uma só ruralidade, mas vários tipos de espaços rurais e distintos. Os factores que os distinguem são de ordem demográfica, cultural, de ordenamento do território e de actividade económica. (cf. CNE 1996: 23-24).

No entanto, na actualidade, um factor une todos os espaços rurais: o abandono. As más acessibilidades, as modificações da Política Agrícola Comum e a mundialização da produção, a pouca rentabilidade das explorações agrícolas, a pouca oferta de empregos e a conseqüente (e)migração, assim como a diminuição dos serviços locais são os principais factores do afastamento aos meios rurais, por parte da população mais jovem.

Como consequência deste êxodo rural surge a diminuição da diversidade social nas aldeias, agora habitadas por uma população envelhecida, muitas vezes sem capacidade para se debater com as problemáticas do meio em que vivem.

Nos nossos dias, os espaços rurais começam a ser valorizados como segunda residência ou pela sua vertente turística, muito embora esta valorização do meio rural, numa perspectiva urbanizadora, não seja suficiente para sustentar o êxodo. (cf. CNE 1996:51).

Esta situação não é problema actual, nem doença do século XXI, pois há cinco décadas atrás, este tema era já alvo de reflexão. Na década de 50, a fuga para os grandes centros urbanos era sistemática e o governo, já na altura alertado para a situação, não interveio para que as condições nas zonas rurais fossem melhoradas, impedindo, assim o êxodo.

No Congresso Beirão (cf. Sofia Meneses), em 1953, Rolão Preto e António Paulo chamavam a atenção do governo para que este criasse medidas impeditivas da desertificação. Meio século depois, as zonas rurais continuam com o mesmo problema. Algumas aldeias estão vazias, noutras a população está envelhecida e, naquelas onde ainda há crianças, as escolas estão distanciadas, o que as obriga a fazerem quilómetros para as frequentarem, na medida em que estão sujeitas à política de Agrupamentos.

Nos nossos dias, o rural e o urbano são espaços que se interpenetram, nomeadamente em sectores como a economia, o consumo e os hábitos. O limite entre o rural e o urbano é mais ténue, assim como a oposição campo/cidade, devido à urbanização generalizada ou a uma situação mais complexa apelidada de “Rurbanização”<sup>19</sup> (cf. Noronha, 2003:49).

As populações rurais urbanizam-se, progressivamente, sob a intervenção da educação, dos media, das migrações, entre outros factores (cf. CNE 1996:24). Tal como refere Ernâni Lopes e outros, a população rural “urbaniza-se sem mudar de lugar”. (cf. idem).

Também no que se refere à actividade económica verifica-se um “contínuo entre o rural e o urbano” (cf. Carminda Cavaco, 1994) devido, sobretudo, às diárias deslocações do meio rural para o urbano, na busca de trabalho. Na sequência desta ideia, Manuel Patrício (cf. idem:36) reitera uma reconceptualização da ruralidade. Com efeito, a importância acrescida que as novas tecnologias da informação e da comunicação têm assumido nos meios rurais têm-no alterado, levando, mesmo, a um fenómeno de urbanização global. No entanto, que futuro terá o mundo rural se se for urbanizando, a pouco e pouco?

É certo que existem certos aspectos do meio rural que convém preservar, nomeadamente as tradições e as sabedorias a este meio inerentes. Porém, é importante que surja um mundo rural renovado, integrado na modernidade, claro que sem perder a sua essência e sem destruir o seu passado.

O mundo rural tem direito às suas especificidades, à sua ruralidade (cf. idem). Embora as zonas rurais estejam marginalizadas em diversos aspectos, os valores de quem lá vive e o apego à terra consolidam a identidade de cada população rural, assim como a afirmação e a vontade de continuar a lutar contra o desaparecimento do mapa.

### **1.1. Ruralidade e agricultura: que relação?**

O espaço rural e a agricultura em Portugal sofreram modificações remarcáveis nas últimas décadas. Após um período de modernização agrícola de cerca de

---

<sup>19</sup> Conceito utilizado por diversos autores e nomeadamente por Roncayolo

40 anos, como resultado da Política Agrícola Comum (PAC), surge uma preocupação ambiental no que se refere ao meio rural e à agricultura. Esta ambientalização da agricultura fez com que resultasse um divórcio entre a vida rural e a agricultura. (cf. Lourenço, 2001).

Maria Teresa Noronha (2003:49) alerta para a frequente confusão em torno do termo ruralidade, causada na maior parte das vezes por interpretações feitas com base na dicotomia campo-cidade. Assim, é necessário distinguir claramente natureza e sociedade rural/ruralidade. Sublinhe-se que o conceito de ruralidade, tal como o de urbanidade, está assente num fenómeno de fixação humana.

Mais tarde, o homem tomou consciência do rural como natureza e apercebeu-se que a exploração dos solos colocaria em causa os recursos naturais. Em consequência, o mundo rural e a natureza reencontraram-se, assim como a natureza e a sociedade.

Porém, esta aproximação é feita no sentido de tornar o rural num complemento da vida urbana, sendo valorizado mais pelas suas qualidades estéticas e pelos seus recursos naturais. O espaço rural é visto como forma de lazer, emergente da cultura urbana.

Por tudo isto se poderá concluir que Portugal deixou de ser rural, na sua acepção de rural-agrícola. O rural passou a ser concebido na sua dimensão simbólica e de lazer(cf. Lourenço, 2001).

### **1.2. O êxodo rural e a defesa da sociedade agrícola**

O número de explorações agrícolas familiares foi diminuindo substancialmente entre 1950 e 1980, em muito devido à industrialização e ao aparecimento do sector terciário. A superfície semeada decresceu, passando a terra a ser repartida pelo abandono, pela caça, pela florestação e pela pecuária. A agricultura, agora de subsistência, impulsionou a procura de melhores condições de vida por parte da população agrícola, dando origem a movimentos migratórios para as zonas mais industrializadas do país ou para o estrangeiro. (cf. Lourenço, 2001).

Os resistentes, os que preferiram lutar pela terra no lugar de fugir, avançaram com uma tentativa de 'reforma agrária', sob a lógica de 'trabalhar a terra, viver

do que se produz sem sair das terras de origem'. Contudo estas diligências saíram goradas e o desejo de uma sociedade rural assente na actividade agrícola caiu por terra.

A actividade agrícola deixou de ser um factor unificador do espaço rural português, ao mesmo tempo que a sociedade rural perdeu a sua ligação com a terra e com a agricultura.

### **1.3. União Europeia e PAC**

No momento da entrada na União Europeia, em 1986, Portugal submeteu-se à Política Agrícola Comum (PAC). Durante a vigência da PAC, a agricultura portuguesa sofreu um processo de industrialização e de intensificação da produção, com vista à maximização dos recursos e ao lucro.

Surgem, então, dois tipos de unidades produtivas: as competitivas e as desnecessárias. A estas últimas são atribuídos subsídios como incentivo ao cultivo das terras como forma de subsistência.

A partir deste momento crucial, nada mais foi feito pelo governo para revitalizar ou renovar a pequena agricultura e o mundo rural. As ajudas aos pequenos agricultores nunca funcionaram como incentivo à modernização da exploração.

Os grandes beneficiários da PAC foram os agricultores empresários, proprietários de grandes explorações, que beneficiaram de um sistema de ajudas comunitárias para atingirem a máxima produção. (cf. Lourenço, 2001).

Sob a Agenda 2000, foram, ainda, criadas medidas agro-ambientais no sentido de reconverter o processo de degradação ambiental provocado pela PAC. No entanto, estas vêm beneficiar os países do Norte e do centro da Europa, em detrimento dos mediterrânicos. Os espaços rurais europeus são divididos em dois tipos: os agrícolas, nos países a Norte e Centro, e os de lazer, nos países periféricos. Estes últimos, nos quais se inclui Portugal, vêm os seus esforços de desenvolvimento e modernização das explorações agrícolas travados pelas políticas comunitárias. (cf. idem:7).

No nosso país, é notória uma debilidade das estruturas produtivas e uma certa fragilidade na comercialização. Para além disto, a mão-de-obra é reduzida e sem formação adequada às novas tecnologias biológicas e de informação.

Tanto a PAC como a Reforma da PAC (Agenda 2000) acentuam a tendência para Portugal se tornar um espaço não produtivo, dependente da assistência económica e social da UE. Os rendimentos dos agricultores sofrem quebras e, como consequência, acentua-se a marginalização, a economia social das zonas rurais fragiliza-se e a emigração para outros países da UE perdura.

#### **1.4. Mundo rural: que futuro?**

Actualmente, o desenvolvimento rural continua a ter como obstáculos o êxodo para as cidades e a emigração, a rarefacção e o envelhecimento da população, assim como os fracos rendimentos agrícolas e os baixos níveis de poder de compra. Hoje em dia, não existem perspectivas de futuro para a agricultura, para a criação de gado ou para a produção florestal.

O mundo rural vê-se a braços com uma ausência de esperanças para a posteridade, a par com a improvável sustentabilidade das suas economias familiares e locais. A situação agrava-se se referirmos as dificuldades de inserção nos mercados, locais e globais, apesar de todas as acções autárquicas, associativas e cooperativas.

Poderemos pensar que o desenvolvimento rural não é necessariamente equivalente ao desenvolvimento agrícola. No entanto, também se entende que o desenvolvimento rural deveria ser uma forma de satisfação dos interesses dos agricultores, uma via para a recuperação da sua legitimidade económica, social e pública.

As medidas políticas mais recentes (Agenda 2000 e Reforma da PAC) anunciam a valorização da diversificação produtiva e a multifuncionalidade do espaço rural, avançando com actividades complementares à agricultura. A conservação da paisagem, a revitalização do artesanato e de outras artes e ofícios tradicionais, assim como o turismo e o lazer são algumas das alternativas.

Outras questões se colocam quando nos debatemos com este panorama: se, de facto, o desenvolvimento rural se distancia cada vez mais do sector agrícola, tornar-se-á imperativa a atribuição de novos papéis aos agricultores. Esta hipótese implicaria, talvez, que fossem criadas medidas de apoio à formação e à reconversão de carreiras.

Será que, pelo contrário, a actividade tradicional destas pessoas não deverá ser antes incentivada?

Serão estas iniciativas complementos ou substitutos da agricultura? Serão estas as mais adequadas?

O que não causa incertezas é o facto do mundo rural estar dependente do urbano e das novas políticas que vêm surgindo para estes espaços.

### **1.5. A dimensão ambiental e o reencontro com o rural**

A preocupação com a questão do Ambiente teve como consequência uma dinâmica característica das sociedades contemporâneas: a revalorização do campo e a preocupação com os problemas a ele inerentes.

A sociedade, afectada por problemas de poluição do ar e da água, insegurança e falta de equilíbrio ecológico, acabou por confrontar-se com o mundo rural, preferindo-o ao meio urbano. A ideia de um reencontro com a natureza surgiu como uma necessidade, como uma fuga para as agressividades da urbanidade.

Apesar de todas as vantagens que daí o rural possa retirar, este passa a ser definido como uma questão urbana, perdendo, assim, o mundo rural a sua identidade própria. O rural passa a ser encarado como um lugar de fuga ao quotidiano urbano e, por isso, um objecto de consumo para a população da cidade. A natureza e o meio rural tornam-se elementos integrantes da civilização urbana, tornam-se «o antídoto dos excessos da civilização.» (Mormont, 1984). (cf. Lourenço, 2001).

Esta nova relação do rural com o urbano, assente na importância da dimensão ambiental, contradiz a versão de declínio do mundo rural. Este passa a ser um modo de vida, um modelo alternativo.

Na procura deste novo/velho mundo, o meio rural ideal, fruto do imaginário dos cidadãos, toda a ambiência é reinventada e artificializada. Os recursos naturais, o património, a gastronomia e a cultura rural são transformados em produtos turísticos. Em Portugal, esta dinâmica tem, ainda, pouca expressão, apesar de, crescentemente, se espalhar um pouco por toda a área rural do país, sob as mãos de estrangeiros.

A importância dada ao rural pela população urbana é fruto de uma artificialização e de uma reinvenção de aldeias, desejadas como residências secundárias. Este rural gerado pelo urbano preserva o aspecto ancestral e natural, para além dos seus valores.

Contudo, esta revalorização esqueceu o desenvolvimento económico de que o mundo rural necessita, não considerou as suas potencialidades e funções produtivas. O rural ficou, então, limitado a um papel significativo, sendo as suas tradicionais tarefas produtivas diminuídas ou mesmo abandonadas. O investimento exercido no meio rural não é destinado ao seu desenvolvimento económico e produtivo, mas restrito à preservação da sua autenticidade.

Esta redução impede o crescimento do mundo rural, que necessita criar novas bases económicas de sustentação da sua população.

O panorama ideal deveria assentar num modelo agro-rural, onde as actividades complementares, como o turismo, estivessem associadas a várias agriculturas, apoiadas por actividades industriais e serviços indispensáveis. Para tal, seriam imprescindíveis planos de incentivo, de investimento, de dinamismo e de apoio a modalidades agrícolas de diversos tipos. Ou seja, uma profunda reforma da PAC e um plano de desenvolvimento rural eficaz. (cf. Lourenço, 2001).

## **2. Escola e Ensino Rural**

Neste contexto de 'crise' do meio rural, terá a escola um papel de agente de desenvolvimento? Poderá ela contribuir para alterar o panorama demográfico, económico e social do mundo rural? (cf. idem).

Acreditamos que a ideia de que o ensino e a formação são decisivos no processo de desenvolvimento dos meios rurais não deve ser abandonada.

Por um lado, a escola do meio rural assume um carácter unificador da população, reforçando a identidade local, afirmando-a e fazendo-a sobreviver. Nos meios rurais, a escola funciona como um sinal da existência da própria aldeia. Por outro lado, também ela sofre com todas as contrariedades do espaço onde se insere, não conseguindo impulsionar um processo de desenvolvimento.

Com efeito, actualmente, as escolas rurais debatem-se com uma pluralidade de problemáticas, de diferentes naturezas: social, económica, cultural e educativa.

### **2.1. Os professores das escolas isoladas**

Também os professores que leccionam nas escolas mais isoladas, de um ou dois lugares, se deparam com dificuldades e graves problemas.

O actual sistema de colocação dos professores é causador de muitas destas dificuldades, não só para os docentes, pois acaba por colocar em causa o desenvolvimento da escola rural. O sistema em vigor, porque favorece as mudanças geográficas constantes, agrava a taxa de absentismo, para além de não promover um tipo de ensino adaptado às especificidades das crianças e do próprio meio onde estas estão inseridas.

Trabalhar numa pequena escola de meio rural é, hoje em dia, uma tarefa que implica muitos sacrifícios e custos para os docentes, para além de ser impeditivo da aplicação de práticas educativas inovadoras e/ou em equipa.

A carência de materiais e de recursos pedagógicos é outra das realidades das escolas rurais, completando um quadro negativo da profissão, com marcas irreparáveis na educação e no processo de desenvolvimento do mundo rural.

A deslocalização dos docentes dificulta, ainda, a sua integração na comunidade, resultando, mesmo, como um obstáculo a um bom e continuado desempenho. (cf. CNE, 1996).

Desta forma, fica a escola num estado de 'letargia', estagnada. "Quanto mais um meio teria a esperar dos professores, mais dificuldade têm estes em aí estarem e, muitas vezes, menor é a vontade de aí permanecerem". (cf. CNE, 1996).

As consequências da actual situação dos docentes extrapolam o domínio da educação. A crise repercute-se na comunidade rural, na medida em que o encerramento de uma escola pode ditar o futuro do meio onde insere. O fenómeno das escolas isoladas implica um outro: o das comunidades isoladas.

É vulgar dizer-se que "quando se encerra uma escola, é uma aldeia que se está a fechar" (cf. CNE, 1996) e isto não se afasta muito da verdade. A ruralidade seria muito mais valorizada e preservada se os professores possuíssem uma ligação mais estreita ao meio em que a escola se insere.

A questão da educação nos meios rurais apresenta-se-nos complexa e susceptível de muitas abordagens.

Para Manuel Patrício (cf. CNE, 1996), a educação do mundo rural possui uma natureza mais cultural, daí que “investir educativamente no mundo rural é investir na identidade cultural nacional”. Para que isto seja possível, é necessário, na sua opinião, implementar políticas educativas adequadas, a par de políticas económicas, sociais, culturais e de ordenamento de território.

Os professores detêm, neste ponto, um papel primordial, pois deles depende a mudança de atitude dos mais jovens em relação ao rural. Na escola, poderá ter início a valorização da ruralidade como fonte da riqueza e da diversidade cultural do país.

Debatemo-nos, então, com a falta de formação específica dos docentes, que, na sua maioria, são provenientes de centros urbanos.

### **3. Comunidade no processo educativo**

A escola assume um papel muito importante no desenvolvimento das comunidades rurais, na medida em que participa em processos de reprodução e produção social. A escola é um terreno onde se produzem mudanças, em muitas vertentes, nomeadamente a social.

As dinâmicas de transformação e as acções da escola contribuem para a “globalização da acção educativa” (cf. CNE, 1996), estabelecendo sinergias entre a educação formal e não formal, articulando educação escolar e extra-escolar, educação de adultos e de crianças.

No que respeita ao factor cultural da educação nos meios rurais, a comunidade assume, igualmente, um papel primordial. Em primeiro lugar, a família, seguida de toda a comunidade, nas suas mais variadas personagens: poder local, empresários, associações, entre outras. Depois de identificados os recursos com potencialidades educativa, cabe aos actores educativos valorizá-los e aplicá-los em acções concretas.

Os cidadãos da 3ª idade desempenham um dos papéis principais nesta intervenção da população no processo de ensino-aprendizagem. Os mais

idosos poderão transmitir aos jovens o seu saber, a memória e a cultura do mundo rural, em alturas específicas e planeadas curricularmente.

Nalgumas escolas da região do Alto Alentejo, são já várias as experiências de inclusão dos idosos na educação dos mais novos, em espaços extracurriculares, com resultados positivos. Referimos o Projecto Educativo de Zona “ Velhos são os trapos” levado a efeito, em 1993, nos concelhos de Arronches, Campo Maior e Nisa. (cf. CNE, 1996).

#### **4. Educação Uniformizada e Educação Cultural**

No que se refere aos conteúdos programáticos, Manuel Patrício defende que, no meio rural, a educação deveria seguir uma concepção mais cultural, com conteúdos relacionados com a vivência local das populações. Entenda-se como educação cultural, uma educação situada, com as suas características únicas, em contraposição com uma educação uniformizada, unificada, que defende a equidade de conteúdos do ensino proporcionado.

Frequentemente, os jovens estudantes de zonas rurais alentejanas desabafaram ao Movimento Católico de Estudantes sentimentos de desagrado pela desadequação dos programas curriculares à suas próprias realidades. Era persistente o sentimento de que a escola não estava integrada na comunidade, não se debruçando sobre as vivências do dia-a-dia local. (cf. CNE, 1996).

As diversidades culturais e locais não foram, nestes casos específicos, tidas em conta, tendo sido praticada uma educação unificada, onde todos são iguais e vistos da mesma forma.

##### **4.1. Escola para Todos**

O conceito de educação uniformizada remete-nos para um fenómeno actual das sociedades: a massificação da escolarização.

Actualmente, a quase totalidade das crianças e dos jovens está envolvida no processo educativo, factor que é bastante relevante, tendo em conta o atraso que a escolarização em Portugal sofreu nos últimos séculos.

Contudo, a massificação da escola pode ser encarada como um factor negativo ou, mesmo, como a causa da crise da escola, pois aniquila a função cultural que a deve basear.

#### **4.1.1. Escola meritocrática**

A escola meritocrática, como o seu nome indica, tem como base o mérito, isto é, os resultados que cada aluno é capaz de conseguir. Como modelo escolar, este conceito está em crise, na medida em que desfez a função cultural que a escola teve como base. (cf. Magalhães e Stoer, 2002:29).

Esta escola meritocrática fundou-se na exclusão da diferença e conseguiu a implantação do princípio da igualdade de oportunidades de acesso à escola. Promoveu, no entanto, novas desigualdades.

Para que seja possível a reconstrução de uma escola meritocrática em Portugal é imprescindível que os professores apliquem formas de ensino-aprendizagem assentes na produção de saberes, servindo-se de «táticas» e de recursos pedagógicos baseados nas vivências sociais e culturais dos alunos. Desta forma, assegurar-se-á, não só o direito de acesso à escola, mas também o direito ao sucesso na escola. O sucesso é importante para evitar a exclusão social e promover a igualdade de oportunidades.

#### **4.1.2. Excelência Académica (Igualdade de oportunidades)**

A escola meritocrática implica outro conceito que convém reter: o de excelência académica. A procura de resultados cada vez melhores, de excelência, ou dos melhores resultados é um factor causador de desigualdades embora, numa primeira abordagem, possa parecer o contrário.

Na escola meritocrática, a excelência académica é desenvolvida através da avaliação de competências, numa valorização das aquisições e não das características individuais e socioculturais do aluno. Nesta perspectiva, esta nova escola define-se como monocultural e rege-se pelo princípio da igualdade de oportunidades de acesso, em detrimento das individualidades, das características e realidades locais. A diferença é, aqui, vista como um elemento negativo. (cf. idem).

No entanto, o princípio da igualdade de oportunidades pode ser colocado em causa se, na procura da excelência académica, a avaliação for efectuada pela “performance”, isto é, pela forma como o indivíduo adquire as competências. Se o docente utilizar conteúdos, métodos e recursos diversificados e adaptados às necessidades de cada um, na procura da eficácia e do fim da exclusão social, não desenvolverá uma prática de igualdade de oportunidades.

Qual será o caminho mais válido? Seguir o princípio da igualdade sem promover o sucesso ou obter o sucesso violando o princípio?

No panorama rural, a situação coloca-se da mesma forma. Se o docente, procurando os melhores resultados, atentar nas especificidades das crianças das zonas rurais, não adoptando uma uniformização de conteúdos, não haverá o que é considerado igualdade de oportunidades.

Por outro lado, se for seguida uma linha programática idêntica, por exemplo, à das grandes cidades, o fracasso será muito mais possível. As diferenças sociais e culturais alargam-se, inevitavelmente, ao âmbito escolar e aos resultados obtidos. Dois indivíduos de meios distintos, com diferentes condições de vida, acesso aos meios de informação, entre outros factores, nunca estarão em pé de igualdade. Poderão ajustar-se em termos de ‘igualdade de acesso à escola’, mas nunca no que se refere à ‘igualdade de sucesso na escola’.

Esta controvérsia poderá levar-nos a pensar desistir da excelência académica. Contudo, este não é o objectivo da ‘Escola para Todos’, na medida em que o abaixamento dos padrões académicos é «contra natura». (cf. Idem).

#### **4.1.3. Performance**

O termo ‘performance’ define o desempenho escolar como um produto, como ‘output’, sem que o processo pedagógico para o atingir seja tomado em valor. Este conceito surge num contexto de alteração e de inovação das leis do mercado de trabalho, resultantes do regime pós-fordista. O pós-fordismo<sup>20</sup> (cf. Magalhães e Stoer, 2002) introduziu novas características, tais como a

---

<sup>20</sup> O pós-fordismo refere-se a um regime de acumulação flexível, que se identifica, normalmente, com a produção “just-in-time”.

fragmentação do trabalho (as profissões são desmembradas em competências) e a produção 'just-in-time'.

Estas alterações vieram colocar em risco o futuro e o estilo de vida da classe média dos anos 70, que procurava na colocação profissional a sua posição social. Se até aí, os pais da classe média enfatizavam a escolarização como estratégia social, nos últimos 20 anos, começam a pressionar o sistema escolar para que a pedagogia se torne «visível» (cf. idem), isto é, que revele um produto.

Esta nova cultura de ensino-aprendizagem, baseada na performance, surgiu, efectivamente, da reivindicação da excelência académica. A classe média impôs, nos anos 80, conceitos como 'performance' e 'competências' enquanto respostas às necessidades do mercado de trabalho.

Nessa linha de pensamento, o conhecimento, no seu amplo sentido, deixa de ser analisado à margem da sua função educadora da sociedade (ou fruto dela), passando a, tão somente, posicionar os indivíduos no mercado de trabalho ou fora dele. «O conhecimento é dinheiro» (cf. idem).

Como consequência desta mudança de pensamento, em que a formação é vista como forma de alcançar eficazmente uma posição no mercado de trabalho, surge outro fenómeno, que se vem perenizando: a individualização. O indivíduo é reduzido à sua performance e acaba por se tornar «privatizado» (cf. idem), procurando, a todo o custo, sem se atentar no processo, o 'conhecimento' para integrar o mercado de trabalho.

Já no contexto pós-fordista, o processo pelo qual o indivíduo se torna central, é visto como uma individuação, em que o indivíduo se torna «senhor das suas próprias escolhas. A individuação é o processo que visa entregar o indivíduo a si próprio». (cf. Magalhães e Stoer, 2002).

Ao determo-nos no contexto escolar, apercebemo-nos de que o processo de ensino-aprendizagem é, sob este pensamento, avaliado pela performance, pelo desempenho académico dos jovens, ignorando-se as suas acções e reacções no decurso formativo.

#### **4.1.4. Escola de Massas**

Perante este cenário de busca incessante de performance por parte das famílias, que procuram para os filhos uma melhor posição profissional, a escola, que continua a valorizar o processo de aprendizagem, sofre represálias e a sua utilidade social e política é colocada em causa.

Os defensores do conhecimento para a produção acusam os pedagogos de centralizarem a sua atenção e preocupação nos efeitos que o ensino pode trazer para o desenvolvimento pessoal do indivíduo – ‘input’. O conceito de massificação, defendido pela nova classe média, defende que a escola deveria deter-se no produto – ‘output’ – do processo educativo e conferir ao conhecimento um papel de mero meio para conseguir intentos – ‘throughput’. (cf. Magalhães e Stoer, 2002).

#### **4.2. Massificação escolar em Portugal**

Em Portugal, a vivência deste conceito assume características que se contrariam. Se, por um lado, é sentida a necessidade de se colocar em prática uma política de igualdade de oportunidades, por outro, a ideia de ‘excelência’ ganha terreno. Esta simultaneidade abrange uma flutuação entre a preocupação com uma pedagogia de ensino baseada na transmissão do conhecimento, (abordagem através da performance - meritocracia) e uma pedagogia de aprendizagem na qual as características socioculturais de cada aluno desempenham o papel principal no processo de ensino-aprendizagem (abordagem pedagógica da pedagogia - democracia).

Contudo, uma escola de carácter mais democrático pode incorporar a escola meritocrática como uma estratégia para o seu desenvolvimento.

#### **4.3. Performance versus Pedagogia**

A pedagogia centrada na Performance tende a limitar o processo educativo ao desempenho do professor na sua transmissão de conhecimentos, assim como à forma como o aluno os reproduz.

Alguns sociólogos sublinham que é necessário focalizarmo-nos nas competências académicas do professor, como forma de atingir uma transmissão de conhecimentos mais eficiente, e nas competências do aluno, na

reprodução dos mesmos. Esta ideia apresenta certas semelhanças com o modelo durkheimiano. Durkheim (1978) acreditava que «a educação é a socialização das novas gerações pelas anteriores».

Se analisarmos a abordagem pedagógica da pedagogia, verificamos que são os alunos que se encontram no centro do processo de aprendizagem, em detrimento do conhecimento a ser transmitido.

Na base desta oposição entre Performance e Pedagogia residem duas políticas educativas com diferentes concepções do desenvolvimento da escola de massas. Uma das concepções conceptualiza a escola de massas como conexas a uma pedagogia participativa, da qual resultará uma escola democrática, praticante da igualdade de oportunidades.

Do outro lado, defende-se que a primeira perspectiva leva à perda da excelência académica. Como tal, acredita-se que a escola meritocrática, fundada na performance, é a solução para o sucesso da escola no contexto do mercado de trabalho.

Numa perspectiva menos extrema, o conceito de Performance pode ser relacionado com a questão da consolidação da escola de massas. Isto quer pela via meritocrática quer pela democrática.

Esta posição, performance não se opõe ao processo de autodesenvolvimento do sujeito, na medida em que ele é baseado na aprendizagem e na pedagogia. Neste caso, a performance incorpora a pedagogia, admitindo que não existe performance sem pedagogia. Pedagogia sem performance levaria a um vazio sócio-económico. (cf. Magalhães e Stoer, 2002:60).

#### **4.4. Perspectiva rousseuniana e a cidadania**

Na perspectiva de Rousseau, o processo de ensino-aprendizagem deve centrar-se no aluno e nas suas características. Para este filósofo, o conhecimento não é um fluxo de informações que capacitam o indivíduo a dar as respostas profissionais que lhe são solicitadas. É antes um valor formativo que, não se esgotando nem no processo pedagógico nem no desempenho escolar, se expande, proporcionando ao indivíduo a capacidade de decidir, de ser autónomo e reflexivo.

O princípio de comunidade rousseauiano é um apelo à reconfiguração da cidadania, individual e colectiva, “em torno de um mercado de trabalho transformado”. (cf. Magalhães e Stoer, 2002:92).

O ideal a alcançar é uma educação que forneça aos indivíduos o necessário para que se tornem flexíveis e versáteis em contexto de trabalho, pois esta é a chave para a empregabilidade. (cf. idem:94).

O conceito de cidadania veio alterando-se ao longo dos tempos, em muito devido à multiculturalidade da sociedade (língua, religião, etnia, território diferentes). Esta nova forma multicultural de cidadania (heterogeneização) tem implicações ao nível pedagógico e social, na medida em que se vão procurar soluções ou vias alternativas para lidar com a diferença que bloquearão o processo educativo enquanto processo emancipatório.

## **5. Discurso Político e Discurso Pedagógico em Portugal: resenha histórica**

Começamos em 1974/1975, com o fim do salazarismo. Novos impulsos de transformação e de renovação começam a brotar e a escola de massas torna-se realidade em Portugal. Nesta altura, discurso político sobre a educação e discurso pedagógico harmonizam-se, na medida em que ambos concebiam a educação como parte integrante da mobilização revolucionária.

Para os políticos que se atentavam na questão da educação, esta desempenhava o seu papel de construção de uma sociedade socialista, enquanto que para os pedagogos, a educação funcionava como uma mobilização revolucionária. As escolas são totalmente ocupadas e as políticas educativas estão voltadas para as campanhas de alfabetização.

Em 1976, é aprovada uma nova constituição e dá-se início ao distanciamento dos dois discursos, que se manteve até 1980. A ideia da escola meritocrática, que defende a igualdade de oportunidade de acesso, é retomada nesses anos, contra um conceito de escola democrática, que aponta para a igualdade de

oportunidade de sucesso. Neste período, as políticas educativas lutam pela erradicação das políticas ameaçadoras para o sistema.

Na década de 80, a educação adquire um significado económico, muito embora os pedagogos tivessem insistido em manter a escola autónoma em relação às necessidades do tecido empresarial. Neste período, as políticas educativas voltaram-se para a criação de escolas profissionais e de cursos técnico-profissionais. O fosso entre o discurso pedagógico e o discurso político sobre a educação alargou-se ainda mais nos anos 90. O autodesenvolvimento do indivíduo é defendido, enquanto os ideais políticos proclamam a obtenção de bons resultados, com o objectivo de alcançar uma escola empreendedora, em relação estreita com o mundo empresarial.

No final dos anos 90, as preocupações centraram-se no mercado e no combate à exclusão social. Surge a preocupação com a performance e a escola é identificada como um serviço público. O conceito de escola inclusiva e a ideia de globalização da educação alargaram ainda mais o fosso entre os dois discursos.

Como resultado, surgem políticas educativas híbridas, que, simultaneamente, ignoram e se preocupam com esta discrepância de ideais: currículos alternativos, currículos flexíveis e avaliação do sistema escolar.

Se há algumas décadas atrás, o sucesso escolar funcionava, para a classe média, como uma estratégia de manter uma posição social, hoje em dia isso já não acontece. As políticas governamentais para a educação, implementadas desde 1995, foram as principais causadoras desta mudança. Por um lado, promoveram o alargamento da escolarização aos grupos minoritários e às classes trabalhadoras e, por outro, desenvolveram estratégias para aumentar a permanências na escolas dos jovens dos quais, normalmente, a escola desistia.

## **6. Identidade profissional dos docentes**

O desenvolvimento da massificação do ensino secundário e superior e a democratização da educação têm efeitos menos positivos na identidade

profissional dos professores, pelas contradições que albergam. (cf. Magalhães e Stoer, 2002:87).

Uma das consequências do processo de massificação foi o abaixamento generalizado do nível académico dos estudantes, assim como o dos currículos das escolas.

Tendo em conta este factor, foi necessário adoptar uma gestão pedagógica mais centrada no saber, na eficiência da transmissão por parte do professor e na promoção da didáctica disciplinar. Ora, a identidade do docente ficou fragilizada, sobretudo porque o seu 'público', os alunos, é agora diferente e cada vez mais diversificado. Os professores viram-se impulsionados a reinventarem a relação pedagógica voltada para a comunidade.

Em Portugal, a crise de identidade profissional dos professores tem início no período pós-revolução. As transformações exercidas foram várias e repentinas, factor que contribuiu para que os docentes sofressem alterações na percepção de si mesmos como profissionais. Ao longo dos tempos, o estatuto profissional foi sendo desvalorizado, sobretudo devido ao aumento do número de profissionais qualificados e ao surgimento de novas teorias e novos métodos pedagógicos. A precariedade do lugar de trabalho foi-se fragilizando e os docentes acabaram por ser deslocados, ano após ano, em função das necessidades.

Apesar de resistentes, os professores foram desapossados do seu título de 'expertise' enquanto pedagogos, assim como do seu poder político, que era o que, outrora, lhes assegurava o prestígio social e os bons salários.

## **7. Diversificação e Divisão do Ensino**

A diversificação do ensino e a sua divisão em tipos de ensino e de cursos de âmbitos distintos (cursos gerais e tecnológicos) poderá ter repercussões a nível social. A sociologia da educação mostra-nos que a diversificação pode fazer aumentar a selectividade social da escola, se aquela constituir um dispositivo do sistema educativo para aumentar a taxa de eficácia política e social e não um recurso da comunidade escolar. A divisão em duas vias bem distintas é, muitas vezes, baseada no estatuto social, factor que acaba por ser segregador.

### Capítulo III - Encerramento : sim ou não?

#### 1. Sindicatos contra critérios de encerramento

A Federação Nacional de Professores – FENPROF- aceita a reestruturação da rede escolar, sobretudo nas zonas rurais e manifestou, mesmo, que deveria ser preocupação central do sistema educativo. Isto porque considera que os edifícios estão degradados, para além do isolamento dos docentes e dos alunos e das poucas condições de trabalho que lhes são proporcionadas. No entanto, demonstrou a necessidade de serem encontradas soluções adequadas para cada escola e para cada localidade, na medida em que não existem soluções ideais que sirvam para todas.

No caso do encerramento das escolas e da concentração dos alunos noutro estabelecimento devem ser salvaguardadas as condições necessárias para que as crianças passem a ter uma melhor escola do que a anterior. Isto inclui as condições do transporte, a segurança, a duração dos percursos e das distâncias a percorrer. Tal como prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo, a planificação da rede escolar deve ter em vista a humanização dos espaços escolares, criando escolas de média dimensão, com número de alunos delineado de acordo com critérios de natureza pedagógica e não sob os habituais critérios meramente administrativos.

A FENPROF defende, ainda, que devem ser respeitadas as competências atribuídas aos Conselhos Municipais de Educação no que se refere a esta matéria, assim como as opiniões das associações de pais e das organizações sindicais docentes.

Já no que se refere ao encerramento como forma de combater o (alegado) insucesso escolar obtido nas escolas isoladas com poucos alunos (menos de 20), tal como adiantou o Ministério da Educação, a FENPROF alerta para os pontos seguintes: as escolas com menos de 20 alunos são, normalmente, situadas nas regiões e em localidades mais desfavorecidas; são pobres de recursos pedagógicos e didáticos; as suas turmas englobam crianças de vários anos lectivos; não possuem refeitório e, muitas vezes, as crianças não têm uma alimentação adequada, para além de não haver qualquer incentivo à fixação dos docentes nessas escolas. Por tudo isto, a FENPROF entende que

o critério e o número de escolas definido pelo ministério não se encaixam na realidade, muito embora aceite o encerramento de alguns estabelecimentos.

FENPROF reagiu de imediato ao anúncio do secretário de Estado, afirmando que o Governo parece querer abandonar os portugueses das zonas rurais do interior do país, pois as 900 novas escolas apontadas são, sobretudo, do interior. Para além disto acredita que o ministério quer avançar com mais encerramentos em 2007 sem ter resolvido os problemas derivados dos encerramentos de 2006, nomeadamente os de transporte e de refeições.

Nem sempre são respeitadas as normas de segurança no transporte e as de higiene no serviço de refeições não são cumpridas. Referimos como exemplos as escolas de Contige, no concelho de Sátão; Caramulo; Seixo, concelho de Sernancelhe; Aguiar da Beira; Guimarães de Tavares, concelho de Mangualde; São João da Serra, concelho de Oliveira de Frades, e São João da Pesqueira.

A Federação alertou, também, para o facto de algumas escolas assinaladas pelo Governo possuírem mais de 20 alunos e de já terem sido escolas de acolhimento, tal como acontece no distrito de Viseu. No que se refere ao horário escolar, idealmente normal (durante todo o dia), as anomalias também aconteceram. Refira-se a EB 1º de Cinfães, escola de acolhimento que funciona em horário duplo e só possuindo quatro salas para oito turmas.

Outras vezes, as escolas não apresentam as melhores condições do que as encerradas, muitas vezes possuem condições semelhantes ou até inferiores, como em Carregosela e Nespereira, no concelho de Viseu.

No que diz respeito às obras de beneficiação e ampliação de escolas, referidas pelo Ministério da Educação, a FENPROF diz desconhecê-las e exemplifica com a escola de Montão, em Cinfães, cujos alunos deslocados frequentam uma nova escola com uma só sala e duas turmas.

## **2. Critérios “economicistas”**

Também o Sindicato de Professores da Região Centro – SPRC – reagiu negativamente à decisão do Governo, defendendo a necessidade de serem encontradas outras soluções para o reordenamento da rede escolar do 1º CEB, que não o encerramento. Num estudo, este sindicato pretendeu provar que

esta opção do ministério não foi a correcta e que a manutenção das escolas de reduzida dimensão seria a solução ideal. Para o SPRC, os critérios do Ministério da Educação são “economicistas e redutores da qualidade da rede escolar do 1º CEB” na medida em que, na procura de restrição de despesas, só foram tidos em conta dados estatísticos, sem que se atentasse sobre as especificidades das comunidades educativas locais.

Considera, então, que o reordenamento efectuado foi “apressado” e sem qualquer tipo de investimento, sobretudo nas escolas de acolhimento, não sendo, assim, garantidas as condições indispensáveis para a transferência dos alunos para outras escolas fora das suas comunidades.

A deslocação para as escolas de acolhimento é outro ponto de reflexão para a SPRC, que defende uma distância não superior a 15 km, por forma a que as crianças não sejam forçadas a grandes viagens incómodas e morosas ou que as façam sair das suas comunidades muito mais cedo do que o necessário. Nalguns concelhos, os transportes deixam as crianças na escola mais de meia hora antes do início do tempo escolar e noutros, por exemplo, Teixeira de Cima e de Baixo, no distrito da Guarda, a viagem para a escola implica 50 Km/dia.

### **3. Negociação com as comunidades**

Apesar de se manifestar contra esta reorganização da rede escolar como processo de racionalização de recursos, o Sindicato dos Professores da Região Centro admite que a renovação do 1º CEB implique o encerramento de estabelecimentos com reduzido número de alunos, muito embora exigindo investimento na requalificação das escolas de acolhimento e negociação com cada comunidade envolvida. Este factor é, com efeito, primordial, pois é a cada comunidade/município que cabe a gestão do serviço de refeições e da ocupação dos tempos livres, por exemplo.

Por um lado, a negociação entre o Governo e os municípios aconteceu, influenciando a decisão, quer assinalando escolas a encerrar<sup>21</sup>, quer evitando que fossem fechadas.

---

<sup>21</sup> De acordo com elementos do Ministério da Educação revelados à Agência Lusa, as autarquias assinalaram mais mil casos de estabelecimentos a encerrar durante a negociação.

Por outro, várias foram as autarquias que denunciaram a falta de negociação e mesmo de contacto por parte do ministério. Segundo os Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas e autarquias, 64,4% dos municípios não estabeleceram qualquer acordo com o Ministério da Educação. No 10º Congresso Nacional da Associação Nacional de Freguesias - ANAFRE, decorrido em Fevereiro 2006 em Santa Maria da Feira, diversas autarquias manifestaram o seu desacordo relativamente à lista definida pelo Governo, sublinhando que cada situação deveria ter sido analisada individualmente, num trabalho de articulação entre comunidades, pais e encarregados de educação, professores e ministério.

#### **4. Pais reagiram com protestos**

Os pais e encarregados de educação das crianças transferidas não encararam esta reordenação como algo positivo, tendo havido, mesmo, manifestações e protestos contra a medida do Ministério da Educação. Em Santiago do Cacém, Ponte da Barca, Santa Maria da Feira, Ponte de Lima, Vieira do Minho, Bragança, entre outros concelhos, os pais protestaram, impedindo os seus filhos de irem para as escolas de acolhimento.

Em Lagoaça, os pais das 11 crianças que frequentavam a escola do 1º ciclo protestaram contra a mudança dos filhos para Freixo de Espada à Cinta mas, após uma reunião com os responsáveis da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia acederam à transferência.

Em Ponte de Lima, as manifestações continuaram depois dos pais terem impedido os filhos de irem à escola durante três dias e de, finalmente, as crianças terem sido encaminhadas para o Centro Escolar da Ribeira, a cinco quilómetros de casa. Em Calvos, Vieira do Minho foram as más condições da escola de acolhimento que levaram os encarregados de educação a reagir negativamente à transferência dos filhos para Paredes.

Igual situação decorreu em Bragança, onde os 12 alunos de Coelhosa foram deslocados para a Escola da Parada a quatro quilómetros da terra natal.

### 5. Encerramento será solução correcta?

Vários são os que defendem que não é o encerramento das escolas de comunidades isoladas e muitas vezes em declínio que reduz o isolamento a que estão votados professores e alunos. Levar a cabo as directrizes da administração central não traz vantagens significativas, nem para os professores, que continuam isolados, nem para as crianças, para quem as desvantagens são ainda mais relevantes.

Se observarmos a questão sob um vector económico, não se apresentam vantagens ao corte orçamental resultante do encerramento das escolas. Se o ministério ganha com esta medida, outros actores sociais perdem, nomeadamente as autarquias, que terão de suportar o transporte das crianças e, em alguns dos casos, o seu alojamento, e as famílias, para quem os gastos diários de uma criança fora de casa são mais avultados.

Mingat e Ogier (cf. CNE, 2000) baseiam-se na relação existente entre ‘vencimentos - equipamentos - transporte’ para afirmarem que não é economicamente mais vantajoso para o país encerrar escolas. Na sequência de um estudo que os dois realizaram em diferentes departamentos franceses<sup>22</sup>, concluíram que seria até frutuoso abrir escolas em comunidade onde elas não existam.

Apesar de considerarmos que o desenvolvimento da comunidade rural não depende somente da existência das escolas, estas podem representar um dos papéis primordiais no plano do desenvolvimento local. «*O território pode arrastar os equipamentos escolares na sua ‘queda’ , mas o contrário também é possível*» disseram Chauveau e Gosselin (1989), dando o exemplo de «*aldeias que se redinamizam com a chegada de um novo professor empreendedor e dedicado*».

Uma das soluções para a resolução deste problema das escolas isoladas seria a mobilização dos conhecimentos técnicos, embora sem deixar de lado a análise e a compreensão do contexto da situação.

Segundo Max-Neef (cf. CNE, 2000), compreender este problema “só é possível se formos capazes de nos integrarmos, de fazermos parte do que nos preocupa”.

---

<sup>22</sup> Divisão administrativa francesa equivalente ao concelho no nosso país.

A visão técnica da administração central e regional define-se como uma forma de equacionar o problema em que o encerramento das pequenas escolas é encarado como uma questão interna ao sistema escolar, ignorando-se, portanto, as repercussões sociais que esse facto implica.

Este modo reducionista de encarar o problema está enquadrado na tradição centralista e autoritária tradicional da administração do sistema de ensino português, em especial no ensino básico. Historicamente, o sistema escolar é constituído à margem das famílias e das comunidades locais, sendo estas encaradas como intrusas.

Actualmente, há já a consciência de que é necessário inserir a escola na comunidade, assim como interagir e cooperar com as famílias na acção educativa.

Conclui-se, no entanto, que esta questão das pequenas escolas do meio rural é bastante complexa e não se limita a um simples problemas de rede escolar. A questão da escola não é dissociável da comunidade rural, do seu carácter periférico, das suas perdas demográficas, do seu baixo nível de escolarização, dos seus problemas de emprego e, até, da perda de identidade cultural.

## **6. Opiniões**

### **6.1. Roberto Carneiro**

Em entrevista à Educare.pt, o ex-ministro da educação manifestou concordar com o encerramento de escolas com poucos alunos no Interior do país. Roberto Carneiro adiantou que se trata de uma política definida há duas décadas e que prevê o bem-estar das crianças. Assim, acredita não haver justificação para continuar com “guetos em funcionamento precário, com menos de 10 alunos, onde falecem as condições mínimas de socialização”.

No entanto, Carneiro defende que o encerramento não deve ser feito “às cegas” e por meros critérios administrativos, devendo cada caso ser analisado individualmente, para que sejam encontradas verdadeiras soluções para a melhoria do processo educativo. “Cada criança, cada família, merece uma atenção, uma explicação, que torne evidente que a mudança se fará para melhor”.

**6.2. Maria Carolina Pereira da Silva<sup>23</sup> : Docente (ainda) entusiasmada**

Transcrevemos, a seguir, o testemunho de uma docente do 1º CEB:

*“Ao longo da minha carreira, trabalhei em contextos muito diversos, em meio urbano, em meio rural, em aldeias mais próximas ou mais isoladas e com um número de alunos variável, mas sempre no distrito de Vila Real, nos concelhos de Valpaços, Montalegre e Chaves. Claro que, nos últimos 10 anos, a frequência tem diminuído, devido ao abandono do interior.*

*No entanto, nunca a prática pedagógica se ressentiu do menor número de alunos; trabalhar com poucos alunos permite um apoio muito mais individualizado e mais sólido. Nunca os meus alunos, por serem poucos, foram privados de actividades ou de oportunidades que outros em turmas maiores tiveram. Nos últimos quatro ou cinco anos já os meninos de turmas reduzidas em escolas isoladas do meio rural puderam usufruir de aulas de música, de inglês, de natação, de atletismo e de outras actividades com objectivos socializadores (tudo isto implementado por um projecto da Câmara Municipal de Chaves, destinado só a alunos de escolas isoladas do meio rural).*

*Que lhes faltou? A confusão e por vezes a agressividade de um recreio numa escola maior? Tiveram oportunidade de se socializar nas múltiplas vezes que se deslocaram a outras escolas vizinhas e às sedes de agrupamentos para participarem em festas de Natal, Carnaval, teatros, passeios, visitas de estudo, etc. Depois, a realidade mostrou-me que não foi por serem poucos que os alunos tiveram menos sucesso. Prova disso são os jovens que estão já na vida activa, alguns deles com cursos superiores, inclusivamente professores... O seu percurso foi igual ao de outros de escolas maiores. Amanhã continuo... Começo-me a entusiasmar e não páro”.*

---

<sup>23</sup> Docente numa escola encerrada do distrito de Chaves

### 6.3. Rui d' Espiney<sup>24</sup>

Rui d'Espiney defende que o número reduzido de alunos numa escola pode favorecer o aproveitamento escolar. Baseado num estudo por ele efectuado em 2002/2003 sobre o aproveitamento das crianças em escolas de mais de 20 alunos e nas de número inferior a 20, conclui que o ensino nas escolas com menos estudantes é mais rigoroso e exigente. A comparação realizada no estudo permitiu verificar que o fosso entre os dois tipos de escola do 1º CEB, no respeitante ao aproveitamento, foi de somente 0,9%.

O Instituto das Comunidades Educativas, ao qual preside, elaborou um trabalho de projecto sobre as escolas rurais que lançou a taxa de aproveitamento escolar dos estabelecimentos de ensino rurais 3% superior ao das urbanas da mesma região.

Rui d'Espiney conclui, assim, que o sucesso escolar não é uma variável dependente da dimensão da escola mas do trabalho pedagógico efectuado.

---

<sup>24</sup> Docente da Escola Superior de Educação de Setúbal, presidente do Instituto das Comunidades Educativas.

## Conclusão

No decorrer desta investigação, deparámo-nos com dificuldades em questões de tempo, assim como com a falta de disponibilidade de alguns profissionais a quem gostaríamos de solicitar auxílio. Ainda assim, foi uma experiência bastante enriquecedora que superou as nossas expectativas, para além de nos ter sensibilizado para temas e questões específicas para as quais ainda não nos tínhamos apercebido.

É um tema que nos sensibilizou bastante pois sempre trabalhámos em zonas semi-rurais e partilhamos com familiares a paixão do ensino, mesmo quando as escolas estão assinaladas para o encerramento consequente do reordenamento do parque escolar.

Relativamente à nossa investigação, concluímos, então, que as pequenas escolas são primordiais na vida de uma comunidade rural e que o seu encerramento implica mudanças drásticas no seio dos que lá vivem. Aliás, a frase “quando se encerra uma escola, é uma aldeia que se está a fechar” sublinha o prejuízo para a comunidade rural que significa o desaparecimento desse centro aglutinador de dinamismo que é a escola. Subtraídas que são às suas aldeias, as crianças nunca conhecerão nem aprenderão as tradições e as histórias do seu “povo” e, assim, um pouco da identidade cultural do país e alguns valores se perderão. E a nossa sociedade revela já essa perda: o individualismo é reinante e a solidão é cada vez mais uma realidade, apesar de nos encontrarmos rodeados de outros pares.

É claro que as nossas crianças possuem, hoje em dia, outras exigências e motivações às quais os docentes têm de estar atentos e devem tentar corresponder. A homogeneidade cultural já não existe e a adaptação à nova realidade torna-se imperiosa no ensino. Contudo, verifica-se um enorme desfasamento entre o currículo e os anseios dos alunos, entre os programas lectivos e os objectivos pretendidos; um desencontro entre os currículos e a multiculturalidade. Sublinhamos a importância do envolvimento da comunidade nos currículos escolares.

Nos últimos anos foram delineados, e até colocados em prática, alguns projectos, tal como o “Escolas Isoladas”, com resultados bastante positivos. Tomemos como exemplo a França, que, depois de ter visto encerradas, nos anos 80, 11 mil turmas com número de alunos inferior a nove, verificou que os resultados obtidos pelas crianças das pequenas escolas isoladas são semelhantes e, em alguns casos, até superiores aos da média nacional.

Apesar de não podermos provar que o ensino das turmas com vários níveis seja de melhor qualidade, convém reflectirmos sobre esta possibilidade. Até porque as pequenas escolas possuem diversas vantagens para as crianças que as frequentam. Acreditamos, assim, que cada caso deverá/deveria ter sido analisado individualmente, tendo, igualmente, em conta o panorama populacional de cada aldeia.

As zonas rurais portuguesas estão em processo de desertificação progressiva, situação que acreditamos intensificar-se com o reordenamento do parque escolar. Se o governo apostasse de forma mais intensa nos meios rurais isolados, criando condições para o estabelecimento das famílias, combatendo o isolamento dos idosos e impulsionando a tão falada igualdade de oportunidades, os meios rurais não estariam tão desertificados.

O governo acaba mesmo por ser contraditório: fecha escolas nos centros rurais (votando, conseqüentemente, as aldeias ao abandono) e, ao mesmo tempo, incentiva casais estrangeiros (brasileiros) a virem para o nosso país povoar zonas mais desertificadas.

Relativamente aos docentes, verificamos que a nova política de concursos é positiva, na medida em que favorece a estabilidade dos docentes numa escola, para além de permitir uma maior segurança profissional. Esta é uma medida que, a nosso ver, deveria ter sido adoptada anteriormente.

Com opiniões divergentes, governo e sindicatos/famílias defendem argumentos válidos. Concluimos, então, que a solução para um correcto reordenamento do parque escolar, que não prejudique as crianças, seja o prejuízo a divergência de oportunidades ou a inserção forçada noutra comunidade, passa por um acordo entre ambas as partes e a análise individualizada dos casos assinalados.

## Bibliografia

### Referências directas

- Aido, José Gouveia Silvestre do, A gestão das escolas do primeiro ciclo no novo Modelo de Autonomia, Administração e Gestão, monografia, Instituto Piaget, 1999.
- Antunes, Ângela e Paulo Roberto Pardilha, “O Eu e o Outro compartilhando diferenças, construindo identidades”, Universidade de S. Paulo – Brasil (on-line).
- Bertrand, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*, Instituto Piaget, Lisboa, 2001.
- Brissos Lino, “Analfabetismo, iliteracia e outras questões”, artigo no jornal Setúbal na Rede (on-line).
- Canário, Rui, “Educação e perspectivas de desenvolvimento do “interior”, in O Direito de Aprender (on-line).
- Candau, V. (ORG.), *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Cardoso, C., “Antropologia e multiculturalismo”, Revista do CIOE, 5, Verão\Outono, Setúbal, Escola Superior de Educação, 1995.
- Cardoso, C., “Diferenciar as pedagogias para promover a igualdade. Porquê?” In Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem (D\5), Lisboa, IIE, 1994.
- Cardoso, C., “Educação multicultural: da dimensão docente à dimensão política” in O Professor, Maio/Junho, 1993, 32(3ª série), pp. 3-6.
- Cardoso, C., *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*, Lisboa, Texto Editora, 1996.
- Cardoso, C., “O professor em contextos multiculturais” in Formar, nº 4, IIEFP, pp. 14-16, 1993.
- Cardoso, C., “Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo” in Inovação, vol.9, nº1, 1996.

- Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela, *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*; Universidade Aberta, Lisboa, 1998.
- Cavaco, Carminda (dir.), Do despovoamento rural ao desenvolvimento local, Programa das Artes e Ofícios Tradicionais, Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional, Lisboa, 1994.
- Ceia, C. , *Normas para apresentação de trabalhos científicos*, Lisboa, Cosmos, 1995.
- Costa, Jorge Adelino, *Imagens Organizacionais da Escola*, Edições Asa , Porto, 1996.
- Cunha, P., “A reforma educativa Portuguesa e a intenção multicultural” in Lisboa, Seminário internacional: estratégias de sucesso educativo em contexto multicultural, 1992.
- D’Espiney, Rui (org.), “Escolas Isoladas em Movimento”, Cadernos ICE – Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, 1994.
- De Almeida, João Ferreira; Do Amaral, João Ferreira; Borrêgo, Alexandre; Capucha, Luís; Ferrão, João, “Regiões Periféricas; que desenvolvimento – Uma experiência no concelho de Almeida”, Centro de Acolhimento e Integração Social e Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Lisboa, 1994.
- Fleuri, Reinaldo Matias (org.), *Educação Intercultural: mediações necessárias*, DP&A editora, Rio de Janeiro, 2003.
- Fleuri, Reinaldo Matias, “Desafios à Educação Intercultural no Brasil”, Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil (on-line).
- Freire, Paulo, *Política e Educação*, 6ªed. São Paulo, Cortez, 2001.
- Gadotti, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*, Rio de Janeiro:Graal, 1992.
- Gil, Fernando, 1937-2006, *Mimesis e negação*. Lisboa: Casa da Moeda, imp.1984.

- Gomes, Joaquim Ferreira; Fernandes, Rogério; Grácio, Rui, *História da Educação em Portugal*, Biblioteca do Educador, Livros do Horizonte, Lisboa, 1988.
- Lakatos, E.M.; Marconi, M.A., *Técnicas de Pesquisa*, Brasil, Ed. Atlas, 1990.
- Leite, Carminda, “O Currículo e o Multiculturalismo no sistema educativo português” (on-line).
- Leite, Carminda, “O lugar da escola e do currículo na construção de uma Educação Intercultural” (on-line).
- Leite, Carminda, *O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural*, in *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português – Tese de Doutoramento*, FCPE da Universidade do Porto, no prelo, 1997.
- Lourenço, Filipa, “Agricultura e ruralidade: Algumas reflexões sobre o desenvolvimento rural” – Comunicação do 1º Congresso Estudos Rurais, ISCTE , Vila Real, 2001.
- Magalhães, António M. E Stoer, Stephen R., *A Escola para Todos e a Excelência Académica*, colecção Andarilho, Profedições, Porto, 2002.
- Matos, Isabel Aires de, “Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno”, (Professora-adjunta da Escola Superior de Educação de Viseu).
- Meneses, Sofia, “Repensar o país rural” (on-line).
- Mingat e Obier, “Interculturalidade e Coesão Social na Intervenção Educativa”, *Revista Colóquio/Educação e Sociedade* 1/97 – Nova Série, Lisboa, Outubro 1997.
- Noronha, Maria Teresa, “A Alma da República”, in *O Imaginário da Cidade*, *Revista Discursos*, III série, nº5, Universidade Aberta, Lisboa, 2003.
- Pascoaes, Teixeira, *O Homem Universal e outros escritos*, Assírio & Alvim, Lisboa, 1993.

- Pereira, Anabela, *Educação Multicultural: teorias e práticas*, colecção Cadernos do CRIAP, Asa Editores, Porto, 2004.
- Pereira, Guilherme, “Analfas à portuguesa”, artigo no jornal Setúbal na Rede (on-line).
- Peres, Américo Nunes, *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? (Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola – Genebra e Chaves*, Profedições, Porto, 2000.
- Quivy, Raymond; Campenhout, Luc Van, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 1992.
- Ribeiro, António Carrilho e Lucie Carrilho, *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*, Universidade Aberta, 1989.
- Souta, Luís, *Multiculturalidade & Educação*, Profedições, Porto, 1997.
- Teixeira, Manuela, *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*, editora McGraw-Hill de Portugal, 1995.
- Tourraine, Alain, “Educação no meio rural: problemas e desafios”, 1998 (on-line).

#### Bibliografia Geral

- *A lição de Salazar (on-line)*.
- “As Universidades em Portugal: História, Organização e Problemas”, Portal Universia, 2002 (on-line).
- CEDRU, *Estudo sobre a Região Transfronteiriça Trás-os-Montes-Zamora. Alto Trás-os-Montes e Douro; Vol.2<sup>A</sup>*.Lisboa:CEDRU, 1992.
- Conselho Nacional de Educação - CNE, *Educação Intercultural e Cidadania*, Ministério da Educação, Lisboa, 2000.
- Conselho Nacional de Educação, *Educação e Meios Rurais: Problemas e Caminhos do Desenvolvimento – Actas do Seminário de 19/06/1995*, Ministério da Educação, Lisboa, 1996.

- “Saber viver numa Europa Multicultural”, Instituto das Comunidades Educativas (on-line).
- “Testemunho de um pai, professor e cidadão”, Jornadas de Cidadania, Palmaz, 2005.
- Trindade, Azoilda Loretto da, *Debates: Multiculturalismo e Educação. (on-line)*.
- Vasquez e Oury, *Vers la Pédagogie Institutionnelle?*, Ed. Matrice, Paris, 1967.
- [www.educare.pt](http://www.educare.pt)
- [www.mundopt.com](http://www.mundopt.com)