

**Valores e Cidadania: a Coesão Social,
a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural**

**Augusto Santos Silva
→ Joaquim Azevedo
António Manuel Fonseca**



NOTAS BIOGRÁFICAS

AUGUSTO SANTOS SILVA nasceu no Porto, em 1956. Doutorado em Sociologia, especialidade de Sociologia da Cultura e da Comunicação, pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (1992). Agregação em Ciências Sociais, pela Faculdade de Economia da Universidade do Porto (1999).

Docente da Faculdade de Economia do Porto, desde 1981, actualmente com a categoria de professor associado com agregação. Pró-reitor da Universidade do Porto e Presidente do conselho científico da Faculdade de Economia do Porto (1998-1999).

Secretário de Estado da Administração Educativa, no actual Governo (desde 1999).

Membro do Conselho Nacional de Educação (1996-1999) e representante português no Projecto de Educação para a Cidadania Democrática do Conselho da Europa (1997-1999).

Autor de vários livros e de artigos publicados no Jornal Público e no Jornal de Notícias.

JOAQUIM AZEVEDO (n.1955). É Licenciado em História e Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Actualmente é membro da Comissão Executiva da Associação Empresarial de Portugal (AEP), no Porto, e investigador. Foi Director-Geral do Ministério da Educação (no GETAP), Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário e é membro do Conselho Nacional de Educação. –

Representou Portugal em vários encontros internacionais junto da OCDE (CERI), da UNESCO e da União Europeia e é autor de vários livros e artigos sobre educação e formação.

ANTÓNIO MANUEL FONSECA. Licenciado em Psicologia e Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Formação Pessoal e Social. Prepara actualmente o Doutoramento na Universidade do Porto.

Ao longo dos últimos anos tem desenvolvido actividades no âmbito da formação especializada de professores, em diversas instituições de ensino superior e centros de formação de professores.

É autor de numerosas publicações sobre temáticas relativas ao desenvolvimento psicológico, à construção de projectos vocacionais e ao papel da escola na formação cívica dos alunos.

INTRODUÇÃO

O presente documento faz parte de um conjunto de reflexões sobre “O futuro da educação em Portugal. Tendências e oportunidades”. Versa a temática dos valores e da cidadania e visa contribuir, a par de outros documentos, para sustentar esta visão prospectiva que o Ministério da Educação e a Fundação Calouste Gulbenkian decidiram empreender.

A evolução da sociedade portuguesa, que tem sido marcada nos últimos anos por transformações bastante profundas, criará certamente necessidades e oportunidades (i) em matéria de quadros de valores e de normas sociais, (ii) em termos de lugares e formas de socialização e de construção identitária, (iii) no que se refere ao relacionamento entre grupos, gerações, géneros e culturas e ainda (iv) quanto ao exercício da cidadania, tanto no quadro nacional como no quadro europeu.

Esta evolução tem colocado e continuará a colocar importantes desafios às instituições educativas, às práticas de ensino e de aprendizagem, às dinâmicas, aos tempos e lugares de formação e aos agentes educativos. A questão que nos colocámos foi a de saber como é que as políticas públicas de educação e de formação podem preparar o sistema educativo e as instituições escolares e de formação para melhor fazer face a esses desafios.

Na análise de cada um dos aspectos acima enumerados consideraram-se quatro dimensões de análise: (i) uma caracterização e avaliação breves acerca do que está a suceder e a fazer-se, ou seja, o quadro de que já dispomos; (ii) uma identificação reflexiva das tendências de evolução de cada uma das dimensões e das suas prováveis consequências, ou seja, o quadro do que pode vir a suceder; (iii) uma identificação e caracterização de “boas práticas”, ou seja, as respostas que já estão em curso; (iv) as orientações possíveis de política pública, ou seja, como deveremos agir, o que poderemos fazer.

O documento divide-se nas seguintes partes: uma primeira sobre a contribuição da educação escolar para a integração e a coesão social; uma segunda parte sobre a educação face ao desafio social da diversidade e da diferenciação; uma terceira sobre a educação e a construção das identidades e dos projectos pessoais; a quarta parte versa sobre o quadro ético da educação e a quinta parte, sobre as relações entre educação e cidadania.

CAPÍTULO I – A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO E A COESÃO SOCIAL

I

Sempre se esperou dos sistemas de educação escolar, sobretudo no pós-Segunda Guerra, em que ocorreu a explosão da sua procura, um forte impacto sobre a democratização social. Sobre estes sistemas históricos recaiu a responsabilidade de acolher as crianças e jovens, de todos os grupos sociais, tendo em vista garantir a igualdade de acesso aos benefícios sociais que eles proporcionavam: instrução, socialização, educação, qualificações e títulos escolares. Este ideário galvanizou governos e actores sociais, décadas a fio, e orientou gerações sucessivas da população numa procura escolar sempre crescente.

Cedo se percebeu, sobretudo com base na análise empírica, que o objectivo da igualdade de acesso para todos, sendo certo que todos são diferentes e que são manifestas as desigualdades à entrada no sistema escolar, não bastaria como plataforma de promoção de uma efectiva democratização social. Àquele objectivo foram-se acoplando outros: discriminação positiva, para dar outras oportunidades a quem, à partida, não reunia as mesmas condições de sucesso escolar; diferenciação pedagógica, individualizando o atendimento escolar, tendo em vista facilitar um sucesso escolar generalizado, mesmo no caso dos alunos com necessidades educativas especiais; diversificação escolar, criando diversos tipos de escolas para diferentes públicos, conduzindo a diferentes diplomas.

Em Portugal, a promoção da democratização social por via da educação escolar é um fenómeno tardio, que remonta aos finais dos anos sessenta e aos anos setenta. A explosão da oferta e da procura dá-se nos anos setenta, no ensino básico, e nos anos setenta e oitenta, no ensino secundário. No ensino superior ocorre um fenómeno semelhante no fim dos anos oitenta e durante os anos noventa. São quase vinte anos de atraso estrutural no incremento das políticas públicas de democratização escolar.

E, apesar dos esforços referidos, manifestaram-se fenómenos de clara dificuldade na prossecução de tais políticas. A educação pré-escolar, reconhecidamente um importante factor de integração social, não foi desenvolvida com o ritmo necessário, de tal modo que, em meados dos anos noventa, ainda abrangia apenas pouco mais de metade do grupo etário dos 3-5 anos. O ensino básico, universal e obrigatório, primeiro de seis anos e depois de nove anos de duração, nunca foi cumprido por uma franja da população, mais pobre e mais afastada das culturas escolares dominantes, franja esta que tem vindo a diminuir acentuadamente nos anos noventa, mas que é ainda significativa. O abandono escolar precoce atinge ainda, neste final de século, volvidos cinquenta anos sobre o pós-Guerra, perto de trinta e cinco mil crianças e adolescentes, todos os anos. Ao ensino e à formação de nível secundário acedem apenas cerca de setenta por cento dos jovens e o ensino superior é frequentado por cerca de vinte e cinco por cento dos jovens do respectivo grupo etário.

A educação de segunda oportunidade nunca foi considerada uma prioridade política, nos últimos cinquenta anos, e a educação de adultos, eleita como prioridade, em termos de alfabetização, durante os anos setenta e oitenta, manteve-se como um parente pobre nas políticas públicas de educação e de formação. O panorama genérico no fim da década de noventa apresenta uma sociedade profundamente dualizada, com uma minoria, agora bastante mais alargada, de Portugueses que acederam aos benefícios educacionais, aos níveis do ensino secundário e do ensino superior, a par da maioria dos cidadãos, que continua a apresentar níveis de escolarização muito insuficientes, a debater-se com dificuldades acrescidas de integração numa sociedade em que o conhecimento constitui um activo cada vez mais importante.

QUADRO Nº 1.1.

Abandono escolar na escolaridade obrigatória (no ensino regular, entre 1994/95 e 1995/96) Continente

Ano de Escolaridade	Matriculados em 1994/95	Taxa de abandono
1 - 2º	113.776	
2º - 3º	131.720	0,6
3º - 4º	127.034	0,5
4º - 5º	154.525	0,3
5º - 6º	144.763	2,8
6º - 7º	143.615	3,3
7º - 8º	147.695	6,3
8º - 9º	134.066	4,4
9º →	140.706	5,1

Fonte: DAPP/ME

É certo que se registaram melhorias muito significativas nos últimos vinte anos, em termos quantitativos e qualitativos, mas também é verdade que persistem debilidades estruturais que travam as dinâmicas de integração social da generalidade da população. Entre elas sobressaem os abandonos escolares precoces e todas as saídas do sistema escolar sem qualquer qualificação profissional. Estas debilidades não podem considerar-se inscritas apenas no plano escolar, mas traduzem com bastante nitidez fragilidades sociais que habitam outros sistemas sociais, com destaque para o sistema produtivo e para o funcionamento do mercado de emprego. Existem, de facto, dinâmicas produtivas que continuam a dar prioridade à admissão de mão-de-obra jovem e desqualificada, uma vez que muitos milhares de empresas preferem prosseguir modelos produtivos assentes em mão-de-obra intensiva, barata, desqualificada e dócil, apesar de ser profundamente questionável o sucesso destas opções no médio prazo, em ambiente de acelerada concorrência internacional. Como assinalou Sérgio Grácio, nem o decorrer do tempo nem o avanço da escolarização alteraram as preferências de muitos empresários, registando-se “uma impressionante estabilidade nas preferências das empresas pelos menos educados” (1997:118). Neste ambiente competitivo, a escassez de investimento em recursos humanos qualificados continua a ter um “alto valor económico”.

Os abandonos escolares precoces correspondem geralmente à aquisição de um primeiro trabalho produtivo, em fábrica ou no domicílio. Se é certo que estes mais de trinta mil adolescentes são os primeiros a encontrar trabalho, também é muito provável que sejam os primeiros a serem excluídos ou preteridos em qualquer situação de crise. Como quer que seja, estes adolescentes correm sérios riscos sociais de desintegração, logo à saída do sistema escolar, sem que as políticas públicas de ensino, de formação e de apoio à inserção socioprofissional intervenham adequadamente.

As saídas “desqualificadas” do sistema de ensino e de formação inicial constituem outro problema de enorme relevância social, embora geralmente menos abordado, pois não está acompanhado por procedimentos propriamente ilegais. Cumprida a norma de permanência na escola até aos 15 anos, muitos milhares de jovens ingressam no mercado de emprego sem qualquer qualificação profissional. Não sendo ilegal, este tipo de práticas de inserção socioprofissional é potencialmente factor de exclusão social. Há vários tipos de saída profissionalmente desqualificada, mesmo quando acompanhada por um diploma escolar de 9º ano (e curso secundário incompleto), 12º ano (cursos gerais) e curso superior incompleto. J. Azevedo (1998) identificou quatro tipos de saída desqualificada do sistema de ensino e de formação, para além da mais grave, que designamos habitualmente por abandono escolar precoce. É o que procuramos evidenciar com o Quadro nº 1.2.

QUADRO Nº 1.2.

Tipologia das saídas do sistema de ensino e formação

Níveis de Saída		Tipos de Saída em termos de qualificação			
		Desqualificada		Qualificada	
		Escolar	Profissional	Escolar	Profissional
1.	Abandono antes do 9º ano e antes dos 15 anos de idade.	X	X		
2.	Saída sem diploma da escolaridade obrigatória e com a idade legalmente estabelecida.	X	X		
3.	Saída com curso de Aprendizagem ou Profissional (nível II).			X	X
4.	Saídas com 9º ano/ou ensino secundário incompleto.		X	X	
5.	Saída com o 12º ano completo Curso Geral		X	X	
6.	Saída com o 12º ano completo 6A - Cursos Tecnológicos 6B - Cursos Profissionais 6C - Cursos de Aprendizagem (nível III)			X	X
7.	Saída com ensino superior incompleto/sem diploma (só nos casos em que o indivíduo possui o 12º ano de um Curso Geral)		X	X	
8.	Saída com ensino superior/curso completo 8A - Bacharelato 8B - Licenciatura			X	X

Nota: Tipologia proposta por J. Azevedo no Colóquio sobre o Plano Nacional de Emprego (1998) e aqui retomada e adaptada.

Globalmente consideradas, estas saídas do sistema escolar, desprovidas de uma qualificação como suporte para a primeira inserção socioprofissional, representam um risco de débil inserção e de potencial exclusão social. A sua expressão quantitativa é bastante

significativa, podendo abarcar mais de sessenta mil adolescentes e jovens, sobretudo se considerarmos os recentes fenómenos de enorme aumento das reprovações e do insucesso escolar no ensino secundário e nos primeiros anos do ensino superior.

Para os poderes públicos e para os parceiros sociais tem vindo a tornar-se cada vez mais claro que a garantia do acesso de todos os portugueses à educação escolar não garante, de *per si*, o sucesso escolar e a obtenção de uma qualificação profissional antes do ingresso no mercado de emprego. O tipo de habilitação escolar e de qualificação profissional com que se inicia o processo de inserção socioprofissional é profundamente desigual, gerador de desigualdades sociais (que são muitas vezes confirmações escolares das desigualdades sociais de partida) e, em alguns casos, facilmente indutor de marginalização laboral e social. No entanto, tem sido manifestamente difícil, ao longo dos anos, construir soluções políticas adequadas ao combate a estas desigualdades e a estes riscos de exclusão. Entre outras causas para tal, podem apontar-se as seguintes: (i) desarticulação entre departamentos da administração pública, sobretudo ligados ao ensino, à formação e ao emprego - o que também quer significar um enorme desaproveitamento das infra-estruturas físicas e humanas já existentes e de iniciativa pública; (ii) grande desarticulação entre as iniciativas públicas e os organismos privados e cooperativos, com o cortejo de recursos que estes possuem; (iii) muito insuficiente estudo e conhecimento da realidade social dos excluídos do sistema escolar e dos que não reúnem, à partida, condições adequadas de uma sustentada inserção socioprofissional; (iv) uma muito deficiente capacidade de resposta do sistema de ensino e de formação, através de uma oferta de qualidade em formação de “segunda oportunidade”; (v) a própria dificuldade dos muito insuficientemente qualificados, do ponto de vista escolar, geralmente mergulhados em contextos de pobreza, valorizarem a educação e a formação ao longo da vida, quer como instrumento de qualificação profissional, quer como factor de mobilidade social.

Nos tempos que vivemos e nos que se avizinham, em que o conhecimento constitui um activo muito importante em qualquer actividade económica e em que as necessidades de formação e de aprendizagem se manterão vivas ao longo de toda a vida, parece inevitável uma dualização social crescente entre os que possuem elevadas e boas qualificações à partida, destinados a ser os “analistas simbólicos” de que fala R. Reich (1993), e os que entram no mercado de emprego carregando fragilidades de formação inicial e suportando muito débeis vinculações laborais.

Os trabalhadores portugueses escolarmente pouco qualificados devem merecer, por isso, toda a atenção dos poderes públicos e de toda a iniciativa empresarial e sindical. Não só pelo facto de serem pouco escolarizados, mas também e sobretudo pelo facto de ninguém lhes reconhecer as suas competências profissionais. Eles correm, actualmente, sérios riscos de sofrerem uma dupla penalização, no contexto europeu e mundial da globalização económica. Além de serem preteridos pelas suas débeis qualificações escolares, também não lhes serão consideradas as suas competências profissionais, adquiridas ao longo de trajectórias profissionais muitas vezes bastante ricas. É que vários países europeus, que já dispõem de uma mão-de-obra mais escolarizada, estão a investir muito na

avaliação, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, seja pela formação, seja pelo exercício profissional, seja em qualquer outra actividade humana.

Estas dinâmicas de reconhecimento e de certificação das competências adquiridas ao longo da vida (por exemplo, o sistema dos NVQ, no Reino Unido, o sistema VAP, em França) são virtualmente indutoras de importantes benefícios: (i) por um lado, reconhecem como válido um esforço de aprendizagem realizado ao longo dos anos, ainda que fora do sistema escolar formal e tradicional; (ii) por outro lado, ao serem certificadas as competências adquiridas até ao momento, mobiliza-se o trabalhador para a aquisição de competências em falta e de novas competências; (iii) por outro, porque muitas vezes esta certificação contém créditos ou mesmo equivalências aos títulos escolares tradicionais, que incitam ao regresso à formação geral.

Por outro lado, importa não menosprezar a nova geografia das fontes do conhecimento, cada vez mais disponíveis em qualquer momento, em qualquer lugar e, de certo modo idealmente, a qualquer cidadão. Face às novas potencialidades de informação e de conhecimento proporcionadas pela difusão das “novas tecnologias da informação e da comunicação”, as aprendizagens podem ocorrer e de facto ocorrem nas mais variadas ocasiões e circunstâncias da vida, e não apenas na escola. No entanto, o credencialismo escolar dominante, como vimos, tem impedido uma maior valorização das competências que vão sendo adquiridas por esta multiplicidade de fontes de informação e de conhecimento.

Ora, a problemática da coesão social também se joga neste plano, com uma acuidade crescente. Sinal evidente disso é toda a reflexão produzida sobre a “info-exclusão” ou, como refere R. Carneiro, sobre os “sem-abrigo digital”. É que esta nova geografia de acesso ao conhecimento integra uma procura mais individualizada e, por este meio, ainda mais susceptível de provocar e aprofundar desigualdades, sem que a sua emergência e manifestação sejam tão visíveis, como o eram no terreno escolar e formal tradicional. Por isso, “o risco de ser cavado um novo fosso entre os que têm e aqueles que não têm acesso à informação, bem como ao seu adequado processamento, deve ser combatido desde os primeiros anos de escolaridade, por forma a minorar as condições de exclusão nesta nova sociedade...” (Carneiro, 1997:2).

II

Em termos prospectivos, esta relação da educação e da formação com a integração e a coesão sociais pode evoluir segundo cenários diversificados, variando sobretudo em função da evolução de três variáveis-chave, a saber, a expansão da chamada sociedade da informação/sociedade do conhecimento, a capacidade do sistema de ensino e de formação para acolher e responder à diversidade e o tipo de políticas públicas, com destaque para a acção do Estado.

Tudo leva a crer que se expandirá exponencialmente o conhecimento disponível em redes electrónicas, cujo acesso se tornará mais amigável, mais instantâneo, mais universal

e doméstico. Através do telefone e da televisão, meios de comunicação de difusão massificada, estarão acessíveis novos meios de informação que, por força da iniciativa de cada um, podem transformar-se em poderosos meios de conhecimento. A individualização do acesso à informação e ao conhecimento será inelutável e apresentará duas faces, como o rosto de Janus. De um lado, a competição entre os indivíduos, cada vez mais entregues a si próprios, desde a formação contínua, à gestão das suas trajectórias profissionais, à procura de creditação das suas competências, adquiridas das formas mais diversas. Do outro, a face onde se vislumbram desigualdades crescentes entre os mesmos indivíduos, cavando-se o fosso entre os que acedem e usufruem dos novos meios disponíveis e os que não sabem nem podem sequer aceder-lhes, sobretudo por falta de formação de base e por força de um ciclo de pobreza em que se encontram afogados.

O ensino e a formação serão uma indústria florescente, sobretudo na medida em que souberem, ao mesmo tempo, recorrer às novas tecnologias da informação e da comunicação e adaptar a oferta às necessidades específicas de cada indivíduo/cliente, um ser em formação ao longo da vida toda. Os recursos financeiros afectos à formação e à aprendizagem ao longo de toda a vida, nas empresas, nos centros de formação e nas escolas privadas, nos CDs, nas várias “net” disponíveis e na televisão interactiva, portanto em casa de cada um, tenderão a ser comparáveis e até a superar o montante dos recursos afectos pelo Estado ao ensino formal e tradicional. A interactividade e a auto-aprendizagem serão características típicas destes meios, o que, à partida, pode estimular muito o acesso e o sucesso de cada indivíduo.

Neste quadro, a escola tradicional, prisioneira do seu modelo histórico, do seu gigantismo como sistema social e dos corporativismos que dificultam continuamente a sua mudança, uma mudança mais e mais urgente e profunda, pode correr o risco de se ver socialmente procurada de modo crescentemente desencantado. Vai-se à escola porque tem de ser, durante doze anos ou até dezassete, fechado que está o acesso ao emprego, até obter o diploma de formação inicial, a primeira pedra de uma lenta e prolongada construção. Este desencantamento pode traduzir-se tanto em desmotivação (tanta coisa e tão interessante se aprende todos os dias em casa e por outros meios), como em rejeição, revestindo esta várias formas, em função das conjunturas sociais mais gerais, com destaque para a evolução das taxas de desemprego.

É, no entanto, possível que haja uma reorientação deste modelo tradicional, que alguns autores (nomeadamente os institucionalistas norte-americanos) apelidam de “modelo moderno de educação escolar”. Este modelo está, entretanto, a rigidificar-se, em confronto com os novos e imensos meios de ensino e de aprendizagem, uma vez que o seu carácter nacional, central e prescritivo, com um corpo muito rígido e coeso de programas, de normas, de funcionários e de certificações, esbarra com a pluralidade de fontes de saber, a flexibilidade de ensino e de aprendizagem, a multiplicidade de centros de formação e de instituições de avaliação e certificação. A sua reorientação terá de ser um processo social contínuo, direccionado, pensado a médio prazo e participado. Os principais actores terão

de estar envolvidos: professores, alunos e pais, em articulação com as autarquias e outros agentes sociais locais.

A escola inclusiva, capaz de acolher e ajudar a desenvolver cada um dos alunos, na multiplicidade de formas de bom desempenho, surge como um dos novos nortes. Outros há e haverá que potenciar: uma maior atenção ao desenvolvimento dos vários tipos de inteligência, com destaque para a importância das aprendizagens artísticas e do domínio das expressões pessoais; o reforço da acessibilidade, da flexibilidade e da individualidade, como características centrais de novos planos de estudo; uma maior conjugação entre professores e pais nas complexas tarefas educativas; a criação de equipas fixas de professores que acompanhem grupos fixos de alunos, facilitando o contacto humano essencial ao apoio ao desenvolvimento de cada um; a maior responsabilização de cada escola pelo acompanhamento dos seus ex-diplomados, tanto ao nível básico, como secundário, como superior, evitando que estes se insiram socialmente sem uma qualificação profissional inicial e fomentando o seu regresso, para actualizar ou completar formações.

Finalmente, ao Estado também estão lançados reptos que implicam mudanças sérias na orientação das políticas públicas, confrontados que estamos, em definitivo, com tempos de grande transição cultural. Estas políticas devem remeter-se à função primordial do fomento de uma literacia mínima para todos os cidadãos ou poderão ampliar a sua acção, avançando de forma inovadora para novos campos de acção, em dinâmicas de parceria social? Entre outros, há três domínios onde parece ser possível ir mais longe e actuar melhor, com algum sentido de antecipação: criando uma provisão de infra-estruturas de apoio à sociedade da informação, as “info-estruturas”, acessível não só a crianças e jovens mas também a adultos, em qualquer localidade do país, tornando obrigatória a aprendizagem escolar do uso e usufruto das novas tecnologias da informação e da comunicação, apoiando fortes investimentos no desenvolvimento da indústria nacional de conteúdos.

Diante de um cenário provável de crescente individualização do acesso à informação e à formação, em ambiente fortemente competitivo, rodeado de incerteza quanto aos contornos concretos quer do emprego e do exercício profissional quer quanto à convivência entre os modelos culturais mais representativos, será quase inevitável que se prolongue a dualização entre os mais qualificados e os pouco qualificados, logo desde o ponto de vista escolar, o que implicará a invenção de novos paradigmas de governabilidade do sistema educativo português, em ambiente pós-industrial e de conhecimento intensivo.

AGÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL NO ALENTEJO SUDOESTE

Criada em 1989, a ESDIME - Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste - foi uma das primeiras organizações nacionais a intervir em prol do desenvolvimento local em meio rural. A ESDIME nasceu em Messejana, no Baixo Alentejo, no quadro do Projecto Experimental de Formação de Micro-Regiões Rurais, com um duplo objectivo: a) potencializar um processo de mudança social e individual através da promoção da auto-iniciativa junto de indivíduos desempregados, b) criar uma associação/cooperativa que apoiasse, para além do tempo de vida do Projecto, o desenvolvimento dos projectos profissionais dos indivíduos.

A ESDIME assume, hoje, o papel de Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, com uma base societária assente em cidadãos com vontade e capacidade de intervir e tendo por objectivo apoiar e fomentar o desenvolvimento do Alentejo, integrando os vectores económico, social e cultural. Neste sentido, é preocupação da Agência reforçar a qualificação dos recursos humanos, numa tentativa de formar protagonistas com capacidade para revitalizar a vida da região, de forma diversificada, inovadora e inteligente.

A metodologia de intervenção adoptada pela ESDIME distribui-se pelos seguintes domínios:

- fomento da cultura empreendedora dos jovens, facilitando a inserção social e profissional da população juvenil numa região com bastantes carências neste domínio,
- animação sócio-económica das comunidades locais, intervindo sobre a capacidade local de organização das comunidades, implementando acções concretas de resposta a necessidades colectivas e prestando apoio a associações e autarquias locais,
- revitalização das actividades empresariais, promovendo uma cultura empreendedora através da gestão do sentido da oportunidade do negócio e do gosto pela vida empresarial,
- promoção da experimentação para a criação de alternativas, fazendo emergir alternativas economicamente viáveis que sejam suporte de um desenvolvimento sustentável na região.

Inserida numa região marcadamente deficitária em termos de oportunidades de desenvolvimento sócio-individual, A ESDIME destaca-se como um recurso local de integração e de coesão social. Ao investir no aumento da eficácia do capital humano e reunindo vários parceiros locais geradores de energias diversas, a Agência canaliza para um mesmo objectivo as intervenções operadas nesta região do Alentejo, ou seja, contribuir para a revitalização do mundo rural com as gentes que o habitam e atrair a esse mesmo mundo rural outros quadros e empreendedores externos.

Para mais informações, contactar:

**ESDIME - Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste
Rua do Engenho, 10 - 7600 MESSEJANA**

O "CLUBE EUROPEU" DA ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO NOBRE

O "Clube Europeu" da Escola Secundária António Nobre teve o seu arranque no ano lectivo 1988/89, coincidindo com a eleição de deputados nacionais ao Parlamento Europeu. Este acontecimento marcou, aliás, o aparecimento do "Clube", dando origem à sua primeira actividade: a realização de uma mesa-redonda com alguns candidatos de diferentes partidos, os quais elucidaram os jovens presentes acerca da Comunidade Europeia e respectivas instituições. O êxito da iniciativa motivou os responsáveis e rapidamente se avançou para a realização da "Primeira Semana da Europa", que consistiu na realização de uma exposição sobre os diversos países da Comunidade Europeia a partir de material recolhido e elaborado pelos alunos.

Estava lançado o "Clube Europeu", tendo desde logo sido traçados três objectivos fundamentais para a sua existência:

- criar entre os seus membros um verdadeiro espírito de cidadania europeia e transmiti-lo aos restantes membros da comunidade escolar,
- contribuir para a compreensão do pluralismo europeu,
- contribuir para a criação do sentido de cooperação entre os povos.

O Clube funciona através de sessões efectivas semanais (com uma duração de duas horas), tempo durante o qual se pensam e se elaboram as actividades com que o Clube procura cumprir os seus objectivos: colóquios, debates, comemoração do Dia da Europa, intercâmbios com escolas europeias. Esta última dimensão tem sido, como é fácil de imaginar, uma das mais apetecíveis pelos alunos que regularmente participam nas actividades do Clube (cerca de 40, actualmente), pois desde 1990 contam-se já por algumas dezenas os alunos que tiveram a oportunidade de contactar com a realidade europeia "in loco", seja através de intercâmbio de alunos entre escolas, seja pela participação em encontros internacionais sobre temáticas diversas, seja ainda pela deslocação ao Parlamento Europeu e a outras instituições comunitárias.

Destes contactos os alunos participantes destacam, essencialmente, a sua contribuição para o aprofundamento da dimensão europeia, ao alertarem para as diferenças entre os estilos de vida dos jovens dos diferentes países mas abrindo igualmente novos horizontes para melhor se compreender a vivência da cidadania europeia.

No presente, o "Clube Europeu" está envolvido numa parceria europeia com uma escola alemã e com uma escola sueca, desenvolvendo em conjunto um projecto plurianual subordinado ao tema "O mar, um recurso", no âmbito da Acção 1 do Programa SOCRA-TES/COMENIUS. A nível local, o Clube encontra-se empenhado na preparação de uma campanha de sensibilização à entrada de Portugal na moeda única, com uma série de actividades já programadas para o ano lectivo 98/99.

**Para mais informações, contactar:
Escola Secundária António Nobre
"Clube Europeu"
Rua Aval de Cima – 4200 PORTO**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Joaquim (1998): *Estudo Monográfico sobre Inserção Precoce de Jovens no Mercado de Trabalho, na Região Norte*. Lisboa :Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Policopiado.

CARNEIRO, Roberto (1997): *Para uma Casa Comum da Educação Europeia. Reinventar a Educação na Europa*. Estrasburgo. Policopiado.

GRÁCIO, Sérgio (1997): “Uma análise da valorização de educação pelas empresas”, in GRÁCIO, Sérgio - *Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educação: 107-124.

REICH, Robert (1993): *O Trabalho das Nações*, trad., Lisboa: Quetzal Editores.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO FACE AO DESAFIO SOCIAL DA DIVERSIDADE E DA DIFERENCIAÇÃO

I

Não parece possível pensar as sociedades contemporâneas se não a partir do tópico da diversidade. Uma diversidade que não cessa de acentuar-se: as diferenças clássicas entre géneros ou gerações e as hierarquizações de inserção e estatuto socioprofissional têm sido redobradas pela multiplicação das origens nacionais e étnicas e pela pluralização dos valores e dos padrões comportamentais a que se referem os homens e as mulheres dos tempos de hoje.

A heterogeneidade empírica tendeu, quase sempre, a ser prévia à consciência social e à representação política de si mesma. Por exemplo, as desigualdades fundadas sobre a pertença ou a orientação sexual são multisseculares, ao passo que o feminismo, como consciência e acção política, ou os movimentos pelos direitos das minorias sexuais, são realidades do século XX. Quando especificamos, portanto, a multiculturalidade, enquanto elemento constitutivo das sociedades contemporâneas, estamos sobretudo a valorizar a recente redescoberta cultural da diversidade fundadora da nossa organização colectiva – uma redescoberta sem dúvida potenciada pela extensão e a intensidade, primeiro, de grandes vagas de emigração económica, no pós-Segunda Guerra, e, depois, pela escala de circulação mundial de pessoas, seja como emigrantes económicos (legais ou clandestinos), seja como cidadãos em espaços supra-nacionais (como a União Europeia), seja como refugiados, seja como turistas e viajantes.

A consciência social da multiculturalidade e o debate político sobre, se não a fundação, pelo menos a dimensão multicultural das democracias contemporâneas, tem uma expressão própria em Portugal. A qual reenvia directamente para a evolução demográfica e a interpretação social dos nossos saldos migratórios.

A emigração constitui, nas certas palavras de Vitorino Magalhães Godinho (1978), uma “constante estrutural” da história portuguesa. Desde o século XV, é possível documentar esse peculiar movimento de ultrapassagem das fronteiras dos territórios dominados (mesmo no contexto do Império português), para a fixação em terras estrangeiras. A China ou o Japão dos tempos da Expansão, ou o Brasil do século XIX, ou a América do Norte de destino de migrantes açoreanos, ou a França e a Alemanha da grande saída dos anos 1950 e 1960, ou os novos destinos posteriores ao fim de ciclo dos anos 70, como a Suíça, a Austrália, a Inglaterra, etc., sem esquecer as ligações entre os Madeirenses e a África do Sul: a enumeração poderia ser mais ampla e precisa, mas bastará para indicar a profunda presença e diversidade da emigração, na evolução multissecular do nosso país.

Gerações sucessivas de Portugueses foram assim treinadas numa capacidade de manipulação de oportunidades exógenas e no contacto com mundos exteriores. Como vários autores têm acentuado, a emigração foi historicamente usada como meio de reprodução

adaptativa de comunidades tradicionais; e na tensão entre a saída selectiva e pendular e as mudanças que ela desencadeia ou acelera se encontra uma das chaves do Portugal contemporâneo. De tal modo que, pelo menos no interior, se pode afirmar, com José Manuel Sobral (1993: 469), que ela constituiu o grande factor da mudança social, nos séculos XIX e XX.

A abertura cultural, a *abertura para fora* do nosso território e, muitas vezes, para fora da nossa língua e da nossa cultura, é, pois, um elemento constitutivo da identidade colectiva. Uma abertura temperada, marcada pelo que Beatriz da Rocha Trindade (1976) chamou a “dipolaridade” – uma constante vinculação ao lugar de origem, seja na concepção da emigração como um ciclo com retorno, seja na recriação, no lugar de destino, de formas de organização e interacção características da origem; e que por isso mesmo desafia as oposições simplistas entre tradição e mudança (A. Santos Silva, 1997, cap. 10; A. Santos Silva, 1999).

A segunda metade dos anos 70 trouxe um desafio principal a este quadro. Com o encerramento fora de prazo do período colonial, cerca de 600000 Portugueses regressaram, de África, ao seu país. Convergentemente, a crise económica europeia e o fim da sequência dos “trinta anos gloriosos” (1945-1973) forçou ou induziu regressos numerosos de emigrantes radicados na França e na Alemanha. Calcula-se que, entre 1975 e 1985, tenham retornado cerca de 1100000 pessoas (J. Ferrão, 1996: 180). O rectângulo acolheu, assim, um fluxo rico e plurifacetado de actores sociais marcados por trajectórias sociais e experiências culturais que ele não deixou de acomodar, num processo de integração que demonstrou bem a plasticidade da sociedade tradicional portuguesa, mas que a desafiou, subsequentemente, nalguns dos seus fundamentos simbólicos, a começar pelo da homogeneidade cultural nacional.

Depois, ao longo dos anos 80 e 90, um número crescente de oriundos de outros países e continentes foram demandando, *como imigrantes*, Portugal. Como resume António Barreto (1996: 39-40), “se olharmos exclusivamente para os números oficiais relativos aos últimos dez anos, verificaremos que, pela primeira vez na história, Portugal foi um país de imigração. Isto é, o número de imigrantes legais terá superado o número de emigrantes legais para o estrangeiro. Perspectiva diferente se terá talvez se observarmos também os emigrantes sazonais, assim como os portugueses clandestinos em certos países. É possível que, tendo em conta todas estas realidades (sem, aliás, esquecer, em sentido contrário, os africanos e os brasileiros a trabalhar clandestinamente em Portugal), o país ainda tenha mais emigrantes do que imigrantes. Mas é, de qualquer modo, uma nova e inédita realidade. Nunca, na história moderna portuguesa, se viveram períodos de equilíbrio entre emigração e imigração. É talvez o que está a acontecer agora”.

Vale a pena tentar olhar com mais cuidado para este fluxo de imigrantes. Os quadros nº 2.1 e nº 2.2 sistematizam a informação oficial sobre estrangeiros com residência legalizada em Portugal, entre 1988 e 1997.

QUADRO Nº 2.1**Estrangeiros com residência legalizada em Portugal, 1988-1997**

Anos	Nº de indivíduos	% dos oriundos de África
1988	94453	42,6
1989	101011	42,4
1990	107767	42,0
1991	113978	42,1
1992	122348	42,6
1993	131593	42,4
1994	157073	46,2
1995	168316	47,1
1996	172912	46,9
1997	175263	46,6

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, *Estatísticas Demográficas*, a partir de dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras do Ministério da Administração Interna.

QUADRO Nº 2.2**Distribuição por nacionalidades dos estrangeiros com residência legalizada em Portugal, 1997**

Nacionalidades	Nº de indivíduos	%
Países da União Europeia	46043	26,3
Cabo Verde	39789	22,7
Outros PALOP	37811	21,6
Brasil	19990	11,4
Outros países (e apátridas)	31630	18,0
Total	175623	100

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, *Estatísticas Demográficas*, a partir de dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras do Ministério da Administração Interna.

Nos últimos dez anos para os quais dispomos, à data, de informações, o número de residentes estrangeiros no País praticamente duplicou – e é preciso não esquecer a realidade da imigração clandestina, que passa à margem deste tipo de estatísticas. Quase metade dos residentes estrangeiros provém de África, especificamente dos novos países de língua oficial portuguesa, com particular destaque para Cabo Verde, responsável à sua conta por quase um quarto do total, em 1997. Mas importa não ignorar a relevância de Portugal como país de destino para Brasileiros e Europeus, se queremos apreender o mosaico da diversidade nacional e cultural. Se acrescentarmos, agora, os efeitos necessariamente decorrentes dos recentes movimentos de retorno da emigração portuguesa e a presença, por exemplo no nosso ensino superior, de jovens filhos de emigrantes, cuja língua principal já não é provavelmente o português e que foram socializados em contextos parcialmente diferentes dos nossos, perceberemos que não é uma pura figura de retórica a multiculturalidade crescentemente constitutiva da sociedade portuguesa actual.

II

As repercussões, no sistema educativo, desta nova realidade tornaram-se evidentes, aos técnicos e aos decisores políticos. No contexto da Reforma empreendida desde 1986, foi criado, no âmbito do Ministério da Educação, o “Entreculturas – Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural”. A base de dados mantida pelo Secretariado permite-nos ter uma ideia mais clara dessas repercussões. Assim, o quadro nº 2.3 apresenta, para o Continente, no ano lectivo de 1996-97, o volume e as taxas de diplomação dos diferentes grupos étnicos não-lusos presentes nos nossos ensinos básico e secundário.

QUADRO Nº 2.3

Total de matriculados e taxa de diplomação de alunos provenientes de grupos étnicos não-lusos, nos ensinos básico secundário, no total do continente, em 1996-97

	TOTAL		BÁSICO		SECUNDÁRIO	
	Matriculados	Tx. Diplomação	Matriculados	Tx. diplomação	Matriculados	Tx. diplomação
Total de alunos	1267044	83,3	1010695	86,7	256349	68,5
Cabo Verde	12065	75,1	11229	75,7	836	61,4
Guiné	2624	79,6	2275	83,5	349	58,1
S. Tomé e Príncipe	1863	81,6	1620	84,9	243	59,2
Angola	12782	78,8	10343	84,0	2439	55,5
Moçambique	3971	77,9	2715	86,9	1256	55,0
Índia e Paquistão	1088	88,8	968	89,6	120	79,3
Macau	206	94,1	165	96,4	41	84,6
Timor	313	70,1	250	73,4	63	55,6
Cigana	5198	49,3	5174	49,1	24	100,0
Ex-emigrantes	22828	85,1	17718	89,7	5110	63,5
Brasil	3315	84,9	2453	90,3	862	67,2
União Europeia	8775	81,6	6048	87,8	2727	65,0
Outras origens	8103	84,0	6424	88,4	1679	64,9

Fonte: Base de Dados do Secretariado Entreculturas. “Matriculados” refere-se só a alunos que se mantinham matriculados no fim do ano lectivo. A taxa de diplomação é expressa em %.

A conclusão parece clara. Embora sem a dimensão que atinge noutros países, a multi-étnicidade está a tornar-se crescentemente uma realidade constitutiva do nosso sistema educativo. E, a avaliar pelos indicadores de desempenho disponíveis, esta manifesta dificuldades em acomodá-la.

Em parte, não se trata de uma questão nova. A escola moderna foi tipicamente uma criação do Estado nacional e a sua expansão a camadas cada vez mais largas da população foi marcada pela mesma lógica de integração numa sociedade e numa cultura nacional que comandou outras vias de desenvolvimento daquele Estado. Até praticamente aos anos 60 do nosso século, quando a investigação crítica sobre a educação começou a chamar a atenção para os paradoxos da escolarização, o problema da combinação entre múltiplas pertenças e referências culturais foi ignorado. A escola funcionava segundo um modelo de uniformidade cultural, que era, na prática, a imposição do que, para simplificar, poderíamos caracterizar como o padrão de cultura letrada, urbana, nacional e de clas-

ses médias. Por isso, era virtualmente impossível conceber as diferenças de padrões culturais se não como desigualdades de formação ou condição, a que a escola tendia a responder, seja, nas versões mais conservadoras, pela separação precoce de vias de ensino, reservadas as menos nobres (em regra, mais curtas e dirigidas para as destrezas manuais e as técnicas) para os mais desfavorecidos, seja, nas versões mais progressivas, pelo desenvolvimento de pedagogias compensatórias para todos quantos experimentavam desajustamentos face aos dispositivos curriculares, formais e “ocultos”, da escola básica única.

Esta dificuldade em pensar a diferença – em perceber que nem todas as relações face à escola que escapam ao cânone do sistema podem ser reconduzidas apenas ou principalmente a défices, carências, desvantagens pessoais ou grupais – acentua-se sempre que aquele padrão cultural se confronta com meios sociais onde não é preponderante. E, portanto, pelo menos no caso português, tem sido um obstáculo às práticas educativas que se dirigem a crianças de meios populares urbanos e de meios rurais. Há abundantes ilustrações empíricas, mas a mais certa e aprofundada análise dos problemas de comunicação intercultural talvez se encontre no livro *Do Outro Lado da Escola*, de Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Manuela Castro Neves (1987).

As estratégias para a alteração desta tendência pesada à indiferença escolar pela diferença cultural têm sido difundidas, ensaiadas e consolidadas, ao longo dos anos 80 e 90. Para só citar dois livros particularmente influentes, poder-se-ia acrescentar, ao soberbo esforço profissional de Manuela Castro Neves, relatado no estudo agora mesmo citado, no bairro lisboeta da Ajuda, o projecto animado por Stephen Stoer e Helena da Costa Araújo (1992), na freguesia rural de Viatodos, concelho de Barcelos.

Para os propósitos de agora, devem ser retiradas duas consequências.

A primeira é que a incapacidade de assumir a diversidade cultural dos públicos que serve é uma característica recorrente da escola portuguesa, que a recente emergência da imigração não fez mais do que acentuar. Ainda hoje, a relação entre a escola e os meios populares urbanos e a relação entre a escola e os meios rurais continuam a ser bloqueadas ou, pelo menos, perturbadas, pela dificuldade de aperceber a sociedade como um mosaico cultural e de incluir a diversidade no âmago da proposta escolar.

A segunda consequência diz respeito à pertinência da educação intercultural. Ao nível em que estamos, essa pertinência resulta, desde logo, da centralidade, para as democracias contemporâneas, da referência ao que Charles Taylor chamou “a política do reconhecimento” – isto é, de uma atitude positiva face à questão da alteridade.

Tornemos bem claro que essa atitude não nega a fundação doutrinária da democracia como um conjunto de princípios e procedimentos de organização política do Estado, de pretensão universal, quer dizer, não limitados por restrições de tempo ou lugar. Nem ignora que o mesmo Estado nacional constitui, pelo menos até ao presente, a forma de sociedade

política mais adequada para a implantação e a consolidação da democracia. O que é cada vez mais incontornável é que a cidadania deixou de estar unicamente vinculada às fronteiras do Estado. Como sintetizou Manuel Braga da Cruz (1998: 41): “a cidadania moderna repousou [...] sobre uma demarcação de identidades nacionais, sobre a afirmação de uma pertença a uma determinada comunidade cívica, política e social: as sociedades nacionais. Por isso a cidadania era concebida na base da exclusividade e da rivalidade com os que não eram nacionais, com os estrangeiros. [...]. Ora hoje assistimos a uma nova reformulação da cidadania, com [primeiro] a emergência de novos direitos [os direitos da qualidade de vida e do ambiente], que não poderão ser satisfeitos mais no quadro demasiado estreito do Estado-Nação. [E, segundo,] a multiculturalidade das sociedades ocidentais desliga definitivamente também cidadania de nacionalidade, pluralizando as cidadanias, ou seja, configurando por um lado cidadanias plurinacionais e pluriculturais, e por outro lado cidadanias múltiplas”.

Este quadro desenha ao mesmo tempo uma linha de continuidade básica nas opções constitutivas e uma mudança profunda na lógica da sua aplicação a realidades em transformação estrutural. Nele, não é mais possível confundir igualdade com identidade: a diferença do Outro pode e deve ser um eixo configurador de uma convivência e associação comum, fundada sobre a comunicação e a cooperação recíprocas. O que implica dois passos articulados. O primeiro é reconhecer o valor do Outro, reconhecer a *equivalência global* das culturas. Como sublinha Taylor, a questão é bem complexa e não pode ser resolvida apenas por escolhas ideológicas ou declarações de intenção; mas, ao menos, pratiquemos o reconhecimento do “valor igual das diferentes culturas” como uma “presunção” (no sentido de hipótese ou ponto de partida), que nos convida a conhecer o Outro e a respeitá-lo (C. Taylor, 1997: 87, 97-99). O segundo passo é estabelecer a comunicação, o que pressupõe que o esforço de conhecimento e reconhecimento, sendo como é um esforço de compreensão e valorização, seja, no mesmo lance, um esforço de abertura, de abertura de cada cultura, cada grupo e cada identidade, para o encontro, o cruzamento, a interinfluência – que a assunção da multiculturalidade se prolongue logicamente numa prática *inter-cultural*. Até à elaboração de um novo Mesmo como mosaico de diferenças, quer dizer, uma unidade radical de todos como pessoas, comunidade de pessoas coextensiva da Humanidade planetária, reconhecidas diferentes, diferentes elos de uma unidade que se enriquece das diferenças mas procura também entendê-las e transformá-las num destino solidário.

O que isto quer dizer é que o discurso da identidade não chega; e que a vigilância censória do “politicamente correcto”, obcecada com a denúncia minuciosa dos sinais da discriminação, pode ser, ela própria, um obstáculo à comunicação.

O discurso identitário não chega, porque prende as diferenças culturais e as pertenças colectivas (a etnias, a nações, a tradições, etc.) a raízes primordiais e a lealdades primárias, que fecham os membros no interior de um território onde todos os outros são virtualmente codificados como *hostis*. Dificulta a comunicação porque não consegue passar da histó-

ria ao futuro e passar da denúncia dos agravos aos jogos de soma positiva das comunicações e das trocas.

A vigilância do “politicamente correcto” pode constituir um obstáculo à abertura e, por aí, acabar por reproduzir a discriminação que denuncia, porque, seguindo o paradigma das censuras, rigidifica os julgamentos e sobrestima a superfície dos nomes e dos ritos, parecendo acreditar nominalisticamente no poder da palavra canonicamente certa sobre a realidade das coisas que ela identifica.

III

Está ainda longe, portanto, qualquer consenso filosófico ou político sobre a prática intercultural. Aumenta a consciência social e técnica sobre a sua inevitabilidade, o que não é pouco. As transformações empíricas deste fim de milénio levam a crer que o saldo global de tendências contrárias aponte para o reforço da multiculturalidade. Se é certo o vigor hegemónico dos valores, das disposições e das linguagens criadas e difundidas pelos centros produtores de imagens e signos preponderantes, à escala planetária – e por aí a diferença cultural devida às múltiplas inserções nacionais, regionais ou geracionais virá a esbater-se; também é certo que o que se elabora e circula é muito menos único e estandardizado e que os próprios processos de imposição hegemónica se materializam sob formas plásticas e adaptativas. Na situação portuguesa, é previsível uma atenuação das diferenças culturais devidas à diversidade regional e à dicotomia rural/urbano, ela própria arcaica, assim como uma relação bastante mais complexa entre a pertença social e a referência cultural; mas tudo leva a crer que o crescimento e a heterogeneização dos fluxos migratórios não deixem de reforçar essa nova (insistimos) imagem contemporânea do País, como país de imigração e sociedade multicultural.

O que é que se pode antecipar, do ponto de vista da organização do sistema educativo e das práticas de ensino/aprendizagem? Como é que nos podemos preparar para as consequências inadiáveis do facto de, como bem sustenta o relatório Delors (1996: 77), “aprender a viver em comum” representar um pilar incontornável da educação, em conjunto com os três outros do aprender a conhecer, a fazer e a ser?

O Projecto de Educação Intercultural conduzido pelo Secretariado Entreculturas, entre 1993 e 1997, permite retirar alguns ensinamentos. A equipa central do Projecto assumiu, desde o início, uma opção clara por uma estratégia centrada nas escolas, a partir da identificação de necessidades e da elaboração de projectos locais, pelos professores participantes. Num primeiro andamento, estes projectos locais giraram sobretudo em roda de actividades exteriores à sala de aula, cujo propósito fundamental era a facilitação do contacto e da comunicação entre as escolas e as comunidades envolventes, procurando trazer as culturas comunitárias, as famílias e as suas experiências de vida para dentro das escolas, como elementos a explorar e recursos a utilizar. Num segundo andamento, reconhecendo-se a indispensabilidade de articular essas actividades com, digamos, o âmago dos processos de ensino e aprendizagem, os projectos passaram a prestar mais atenção às práticas

pedagógicas ao nível da sala de aula. Circunscrito, entre 1993 e 1995, a trinta escolas do ensino básico, seleccionadas segundo dois critérios complementares – a maior diversidade da composição étnica dos alunos, os mais altos níveis de insucesso escolar – o Projecto de Educação Intercultural foi alargado, nos dois anos seguintes, a mais vinte escolas, procurando maior cobertura territorial (no Continente) e maior envolvimento das estruturas desconcentradas do Ministério da Educação (I. Ferreira Martins, 1998).

O facto de ter sido privilegiada a metodologia de projecto, com o envolvimento activo dos professores e a prática de processos de investigação-acção, permitiu acumular uma reflexão bastante rica. Por isso, as melhorias conseguidas nas taxas de sucesso dos alunos não lusos, embora importantes, talvez não sejam os resultados mais destacáveis. O Projecto teve de reservar uma atenção que não havia previsto à dotação das escolas com recursos mínimos, do ponto de vista do acolhimento e apoio social aos alunos, tão dramático foi o diagnóstico sobre a falta de condições mínimas de funcionamento de algumas escolas. Mas julgamos, de acordo com a avaliação externa (V. Alaiz, 1998), que os domínios onde os ganhos foram maiores (e mais prometedores para a acção futura) se referiram à formação dos professores – uma formação enquadrada, como dissemos, em projectos conjuntos, protagonizada pelos professores e suportada pelo estímulo do trabalho e da reflexão estruturadas pela cooperação horizontal entre escolas.

O Projecto, sendo decerto a acção de maior envergadura, não foi, contudo, evidentemente a única acção empreendida, em Portugal. Várias instituições do ensino superior – e, talvez, com particular destaque, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (cf. L. Cortesão, 1997, para uma apresentação sumária) – e várias entidades não governamentais intervieram e intervêm neste campo, com princípios e estratégias convergentes. O caso escolhido para destaque, no presente capítulo, formando par com o Projecto do Entreculturas, é o Projecto Nómada, do Instituto das Comunidades Educativas, cujo público alvo é a comunidade cigana e cuja metodologia e lançamento deixam antever resultados, quer substantivos quer processuais, muito interessantes.

A fileira está ainda, pois, em fase de expansão. As implicações para a organização, para os currículos, para a formação dos educadores e professores, para as práticas pedagógicas, pode dizer-se que ainda estão a ser equacionadas. A evolução da nossa escola não poderá, contudo, pensar-se, a prazo relativamente curto, sem a análise cuidada de tais implicações e a criação imaginativa de novas e arrojadas soluções.

DESTAQUE Nº 1 :

O SECRETARIADO ENTRECULTURAS

O Projecto de Educação Intercultural decorreu durante quatro anos (1993 a 1997) sob a responsabilidade do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, encontrando a sua justificação na existência de problemas na integração socio-pedagógica das crianças pertencentes a minorias étnicas. Face a esta realidade, o Projecto de Educação Intercultural definiu como principal objectivo de acção o incremento da "igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência", assegurando o "direito à diferença" e a "consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas".

A partir de dois critérios-chave - elevada presença de crianças pertencentes a grupos étnicos e elevadas percentagens de insucesso escolar -, estabeleceu-se um conjunto de 30 escolas agrupadas em 9 núcleos distribuídos por todo o país, envolvendo assim 100 professores em escolas que abrangiam cerca de 2000 crianças. Desde o início pretendeu-se que os professores envolvidos neste Projecto participassem nele por via do desenvolvimento de um projecto educativo, fosse ele de escola, de sala ou inter-turmas. Acompanhados por uma formação teórica e prática, os professores das referidas 30 escolas elaboraram os seus projectos educativos a partir de um diagnóstico das necessidades educativas dos seus estabelecimentos de ensino.

A maioria dos projectos implementados girou em torno da satisfação de necessidades extra-curriculares: ateliers variados, animação de bibliotecas/ludotecas/centros de recursos, actividades desportivas, fomento da educação pré-escolar, tutorias/salas de estudo, acções de formação e animação, instalação de Clubes Entre Culturas.

Na segunda fase do Projecto, iniciada em Outubro de 1995 e abrangendo 52 escolas e 180 professores, a principal preocupação residia agora, por um lado, no alargamento das dimensões de reflexão e acção sobre a educação multicultural a outros professores e a outras escolas e, por outro lado, no aprofundamento da especificidade da integração das perspectivas da multiculturalidade nas escolas portuguesas. Na sequência desta experiência, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural procedeu recentemente a uma avaliação interna e externa, designadamente, quanto às seguintes dimensões:

- construção curricular intercultural,
- cooperação com famílias, comunidades, autarquias e associações,
- construção de projectos educativos e de equipas pedagógicas interculturais, articulando os vários níveis de ensino,
- formação de educadores, mediadores e pessoal não docente em educação intercultural.

Os resultados estão apresentados nos relatórios coordenados por Vitor Alaiz (1998) e Isabel Ferreira Martins (1998), e usados como referências bibliográficas deste capítulo.

Para mais informações, contactar:
Entreculturas - Secretariado Coordenador
dos Programas de Educação Multicultural
Travessa das Terras de Sant'Ana, 15 - 1º - 1250 LISBOA

DESTAQUE Nº 2:

O PROJECTO NÓMADA

O Projecto Nómada é um projecto de intervenção socioeducativa orientado para a população cigana e/ou itinerante, incluindo os itinerantes não ciganos, como os tendeiros, os feirantes e os circenses. Tem como principais protagonistas os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Ensino Recorrente e da Educação Pré-Escolar e, naturalmente, as comunidades ciganas e/ou itinerantes. Encontra-se implantado a sul do Tejo, tendo envolvido em 1997/98 um total de 101 docentes e/ou animadores e cerca de 700 alunos ciganos e/ou itinerantes.

O Projecto Nómada pretende criar condições à construção de dispositivos pedagógicos inovadores (por exemplo, a Animação de Mercados e Feiras), que coloquem em situação de interrelação duas lógicas de funcionamento - a lógica do sistema escolar e a lógica das práticas culturais das comunidades ciganas e/ou itinerantes -, conduzindo a uma aproximação mútua e respondendo positivamente ao dilema em que vivem estas comunidades face à escolarização das suas crianças.

Assim, constituem finalidades do Projecto Nómada: (a) contribuir para a valorização e dignificação da cultura cigana nas suas diversas manifestações, (b) contribuir para o sucesso escolar e social das crianças ciganas e/ou itinerantes, (c) contribuir para uma cultura de cidadania assente na solidariedade com a diferença.

Numa primeira fase, em curso desde 1995/96, o objectivo prioritário foi implicar as comunidades educativas na detecção de regularidades nas ausências e nos percursos das crianças-alvo. Pretendia-se, assim, levar as comunidades educativas a constituir-se em grupos de escolas e/ou organizações que assumam funções de "escolas-mãe" (instituição onde está registada a criança e com a qual mantém uma relação privilegiada) e de "escolas-estafeta" (qualquer pessoa ou organização significativa que, tendo uma relação privilegiada com as comunidades ciganas e/ou itinerantes, se encontre ao longo dos seus percursos), interagindo numa constante troca de informações e experiências. Um dos resultados desta fase será a construção, em conjunto, de um mapa de itinerância e de pessoas e/ou organizações significativas às quais se possa recorrer, proporcionado uma dinâmica de redes de comunicação que poderá conduzir ao segundo e ao terceiro momentos do projecto.

Numa segunda fase pretende-se que as comunidades ciganas e/ou itinerantes esboquem uma nova relação com as aprendizagens formais, escolares e, numa terceira fase, deverá chegar-se à criação de uma dinâmica de participação das comunidades ciganas e/ou itinerantes enquanto parceiras válidas, com direitos e deveres, não só reconhecidos mas efectiva e diariamente praticados e exercidos.

Estaríamos, enfim, perante uma verdadeira prática da cidadania, não só por parte das comunidades ciganas e/ou itinerantes mas também por parte do próprio sistema educativo.

Para mais informações, contactar:

**Projecto Nómada - Instituto das Comunidades Educativas
Rua Nossa Senhora da Arrábida, nº 3/5, r/c – 2900 SETÚBAL**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALAIZ, Vítor (coord.) (1998): *Projecto de Educação Intercultural. Relatório de Avaliação Externa*, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- BARRETO, António (1996): “Três décadas de mudança social”, in António Barreto (org.), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa: 35-60.
- BENAVENTE, Ana; COSTA, António Firmino da; MACHADO, Fernando Luís; NEVES; Manuela Castro (1987): *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- CORTESÃO, Luiza, 1997: “Uns são mais iguais que os outros... Algumas questões sobre educação inter-multicultural e o problema da democratização do ensino”, *Perspectivar Educação*, nº 3-4: 21-32.
- CRUZ, Manuel Braga da (1998): “Democracia e cidadania: o papel dos valores”, *Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 3, nova série: 37-48.
- DELORS, Jacques *et al.* (1996): *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* [1996], trad., Rio Tinto, Edições ASA.
- GODINHO, Vitorino Magalhães (1978): “L’émigration portugaise (XV-XX siècles): une constante structurale et les réponses aux changements du monde”, *Revista de História Económica e Social*, 1: 5-32.
- FERRÃO, João (1996): “Três décadas de consolidação do Portugal demográfico moderno”, in António Barreto (org.), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa: 165-190.
- MARTINS, Isabel Ferreira (coord.) (1998): *Projecto de Educação Intercultural. Relatório de Execução*. Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- SILVA, Augusto Santos (1997): *Palavras para um País. Estudos Incompletos sobre o Século XIX Português*, Oeiras, Celta Editora.
- SILVA, Augusto Santos (1999): *Cultura e Desenvolvimento. Estudos sobre a Relação entre Ser e Agir*, Oeiras, Celta Editora.

SOBRAL, José Manuel (1993): *Trajectos. Produção e Reprodução da Sociedade – Família, Propriedade, Estrutura Social numa Freguesia Rural Beirã*, dissertação de doutoramento, Lisboa, ISCTE.

STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena da Costa (1992): *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*, Lisboa, Escher.

TAYLOR, Charles (1997), *Multiculturalisme. Différence et Démocratie* [1992], trad., reed., Paris, Flammarion.

TRINDADE, Maria Beatriz Rocha (1976): “Comunidades migrantes em situação dipolar: análise de três casos de emigração especializada, para os EUA, para o Brasil e para França”, *Análise Social*, 48: 983-997.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E DOS PROJECTOS PESSOAIS

I

Situar o papel da educação escolar na construção das identidades e dos projectos pessoais conduz-nos a um debate, sempre actual, em torno dos conteúdos e dos processos tidos como mais adequados para se atingirem os objectivos desejáveis nesses domínios.

A preocupação em definir e justificar socialmente a educação e a própria instituição escolar tem levado a uma ênfase na vertente da "preparação dos jovens para a vida activa", concepção que traduz um avanço em relação a uma escola de costas voltadas para a vida em geral, mas que corre o risco de sobrevalorizar os conhecimentos e as competências, subestimando a dimensão das atitudes e dos valores.

É significativo que, a propósito da reforma do ensino secundário em França, J.-M. Domenach se interrogue – "que ensinar? (...) como ensinar?", falando insistentemente na necessidade de um novo *corpus* de conteúdos e de métodos para aquele grau de ensino (Domenach, 1989: 172). Igualmente a propósito da reforma do sistema de ensino secundário, desta vez em Itália, C. Nanni pergunta "que cultura para o novo secundário?", para logo defender a necessidade de uma "cultura fundamental", que forme o adolescente simultaneamente como indivíduo e como cidadão (Nanni, 1989). F. Savater, em Espanha, defende que a educação deverá consistir em fazer as pessoas conscientes da realidade vivida pelos semelhantes, ou seja, ver a vida e as coisas com "olhos humanos", residindo aqui a base de todo o processo de socialização (Savater, 1997). Entre nós, Guilherme d'Oliveira Martins questiona se em Portugal se ensina realmente aquilo de que necessita um Português no final do século XX e, depois de recordar o que António Sérgio dizia em 1918 a propósito do ensino liceal de então – "abstracto, verbalista, descritivo e mnemónico" (Sérgio, 1918, *in* Martins, 1991: 19) –, entende que "é o desenvolvimento pessoal e social que está em causa" (Martins, 1991, p.19) em toda a dinâmica da reforma educativa.

Numa possibilidade de síntese, M. Zabalza (1992) assinala duas grandes funções que a instituição educativa "deveria desenvolver":

- desenvolver a personalidade do sujeito (o que passaria por desenvolver ao máximo as capacidades dos alunos, dotá-los de instrumentos e recursos necessários para assumirem um comportamento autónomo e responsável e serem capazes de enfrentar os problemas com flexibilidade e espírito inovador);
- estabelecer os parâmetros de relação entre o sujeito e os outros (o que passaria pela aprendizagem de valores, normas e regras de conduta inerentes à inserção dos alunos numa cultura ou modo de pensar e agir de âmbito mais vasto, mas também pela apropriação de capacidades expressivas e comunicativas próprias dos processos que sustentam as relações interpessoais e sociais).

Trata-se de duas características que resumem as finalidades desejáveis de uma educação escolar com o propósito de contribuir para a construção das identidades e dos projectos pessoais, ou seja, "autonomizar" e "socializar": "a passagem do Eu ao Nós, com o retorno do Nós ao Eu, eis o imperativo maior de hoje" (Domenach, 1989: 45).

Mas a escola não está só nesta tarefa; recorde-se, nomeadamente, o lugar ocupado pelos *media* e por todo um conjunto de acessórios educativos característicos da sociedade da informação em que nos movimentamos. O que pode, então, caracterizar a função educativa no âmbito escolar? Cabe-lhe, julgamos, adquirir uma determinada especificidade na atenção prestada aos problemas concretos da vida de crianças, adolescentes e jovens: a reflexão, a articulação do dia-a-dia com o saber escolar e a análise do significado pessoal das experiências vividas serão aspectos-chave dessa mesma especificidade. Se, para além das aprendizagens tradicionais (ou aproveitando estas), a escola se debruça sobre questões da actualidade, como a educação para a saúde ou para a participação em instituições democráticas, é notório que se procura dar ao aluno instrumentos para que ele possa elaborar novas soluções para novos (e velhos) problemas, em todo o caso soluções adequadas para fazer face aos problemas do quotidiano, tornando-os mais capazes para conhecer a realidade, construir um significado pessoal daquilo que se conhece e implementar acções transformadoras dessa realidade.

Por fim, há razões inerentes ao funcionamento das sociedades contemporâneas que fazem realçar a importância das referências à construção das identidades e dos projectos pessoais como objectivo explícito da educação escolar. Essas razões dizem respeito à necessidade de contribuir para a inserção plena e "normalizada/normalizadora" (Agra, 1986) das gerações mais novas na sociedade, evitando (ou pelo menos prevenindo) o aparecimento dos chamados "problemas juvenis" (toxicodependência, suicídio, violência, delinquência). Esta preocupação com o desenvolvimento de uma individualidade social saudável encontra-se, naturalmente, alicerçada no papel manifesto que a instituição escolar assume quanto à socialização dos mais novos, não ignorando que a luta contra a "degenerescência social" começa desde a infância, na escola, através de uma estratégia de profilaxia do corpo social, propondo a racionalização e a disciplina dos corpos, dos espíritos e dos comportamentos, ao longo da existência (Agra, 1986).

Enfim, que conteúdos e que metodologias devem reger a formação em ordem à construção das identidades e dos projectos pessoais? Tendo em consideração, nomeadamente, tudo o que a psicologia do desenvolvimento e as ciências pedagógicas têm vindo a afirmar nos últimos anos, o ensino meramente teórico reveste-se de pouco ou nenhum interesse durante e após a adolescência, pelo que têm sido amplamente valorizadas as questões centrais da vida humana, os dilemas da sociedade contemporânea, as experiências significativas do presente e os desafios pessoais e sociais que se colocam aos alunos na perspectiva de um futuro mais ou menos próximo. Nesta linha, facilmente se depreende que a escola não pode continuar a encarar os seus alunos (seja qual for a sua idade) como entidades passivas, tornando-se urgente experimentar itinerários

pedagógicos que salientem o papel activo dos alunos, estimulando iniciativas que promovam a sua responsabilização, impulsionando o contacto com o diferente, desafiando os equilíbrios estabelecidos e promovendo a emergência de um pensamento cada vez mais rico e de uma acção cada vez mais consciente. Nas palavras de Jean-Marie Domenach (1989: 45), "a boa pedagogia passa (...) pelo alargamento das iniciativas colectivas" e o professor será doravante "non pas celui qui parle *devant* (*pro*) les autres (ou *pour*, ou *à place de!*), mais celui qui les aide à se situer, à se fortifier, à grandir".

Em última instância, quer a adopção de conteúdos programáticos, quer a utilização de práticas pedagógicas, devem respeitar a finalidade de fazer avançar a autonomia da pessoa e desenvolver competências que lhe permitam disfrutar a realidade colectiva que a rodeia (património cultural, ecológico e relacional que constitui o suporte de uma existência comum). Não esquecendo que a socialização é uma condição indispensável para assegurar a sobrevivência da pessoa e a continuidade do funcionamento social, uma pedagogia moderna não ignora também que a interiorização de conteúdos nunca se faz ao acaso, constituindo o processo de construção da identidade e de projectos individuais de existência um meio privilegiado para que se verifique uma aquisição crítica desses conteúdos. Aliás, nunca como hoje o papel activo do "sujeito-que-aprende" foi tão enfatizado, sendo constante a necessidade de se considerar o estabelecimento de relações entre as potencialidades da pessoa e as características quer daquilo que é aprendido, quer do meio em que as aprendizagens se fazem. Cada aluno dispõe, então, da oportunidade de se rever na socialização de que é protagonista, de a representar, de a construir à maneira da sua geração e de acordo com a sua personalidade, talvez até de a enriquecer com um novo olhar, com uma nova postura.

II

É a partir da década de setenta e, em particular, durante a década de oitenta, que em Portugal se estrutura uma moderna condição juvenil, marcada pela democratização do acesso à escola, pela diminuição da influência familiar nos processos de socialização e pelo abandono progressivo da integração muito precoce no mundo do trabalho. A escolarização em massa dos jovens portugueses arrastou assim consigo, para além da repartição das tarefas de socialização entre a família e a escola, um retardamento da entrada na vida activa (logo, também na vida adulta), criando uma "população juvenil" que passou a alinhar com as suas congéneres europeias num conjunto de valores, atitudes e expectativas que convém conhecer, para melhor se entender como decorrem os processos de construção das identidades e dos projectos pessoais dos jovens portugueses.

Desde logo, há que reconhecer que a passagem pela condição juvenil não segue um modelo uniforme. Em parte alguma da Europa a juventude constitui um grupo homogéneo e quando falamos em processos de transição da juventude para a condição adulta estamos a referir-nos, genericamente, a modelos tidos por consensuais para uma determinada época e para um determinado contexto histórico e social. Nesta medida, parece-nos oportuno situar os valores, as atitudes e as expectativas dos jovens portugueses dos nos-

sos dias, no quadro de uma série de processos sociais que decorrem actualmente, como sejam:

- a) a desfiguração da escola tradicional (massificação, desvalorização dos diplomas, concorrência das indústrias culturais e da informação, desarticulação com o mercado de trabalho);
- b) as transformações da estrutura económica e laboral (desemprego estrutural, flexibilização do exercício profissional, desenvolvimento tecnológico acelerado, modificação da estrutura de qualificações);
- c) as flutuações sociais (novas estruturas familiares, modificação dos hábitos de consumo, mudança dos padrões de relacionamento afectivo, relevância da esfera do lazer e dos tempos livres).

Este conjunto de processos tem influenciado, necessariamente, os modelos de socialização juvenil, produzindo novas realidades:

- a) ao lado da família e da escola, os amigos, os espaços de lazer, os mass-media e, mais globalmente, as indústrias culturais e da informação, passam a constituir-se como contextos indispensáveis de socialização;
- b) em grande medida devido à democratização do acesso à educação, os jovens passam a confrontar-se com uma grande diversidade de modelos sociais, já não apenas os que são produzidos pela diferenças de sexo e de origem social mas também os que decorrem da pluralidade de vivências culturais, étnicas, religiosas, políticas;
- c) a aprendizagem da diferença, da diversidade, da pluralidade de modelos sociais de existência surge como uma experiência fundamental para os jovens de hoje, constituindo qualquer coisa de inevitável e de inédito, que grande parte das gerações anteriores não experimentou;
- d) o prolongamento da escolaridade e a ênfase na importância da experimentação profissional e afectiva, antes da tomada de decisões, tem feito proliferar situações de precariedade que marcam a vida de um número significativo de jovens, adiando a entrada definitiva no mundo dos adultos por tempo indeterminado;
- e) as sociedades modernas são cada vez mais identificadas e caracterizadas pelas situações de risco que criam, o que faz com que os jovens tenham diante de si múltiplas possibilidades de acção mas necessitem de aprender a confrontar-se, a reflectir e a lidar com essas possibilidades.

Face a estas novas configurações, a construção das identidades e dos projectos pessoais tornou-se inevitavelmente mais complexa, dependendo já não apenas das condições socioculturais de partida mas também – e sobretudo – da capacidade individual para integrar os dados suscitados pelas vivências do dia-a-dia. Evidentemente que nem todos os jovens estarão apetrechados para efectuar esta leitura das realidades que os rodeiam, pelo que o risco de marginalização deixou de estar circunscrito aos grupos sociais com menores recursos e menor capacidade de negociação, para se estender, actualmente, aos jovens menos apetrechados sob o ponto de vista psicológico e/ou que apresentem mais dificuldades em gerir situações de instabilidade familiar, afectiva ou de integração social.

Ao mesmo tempo que suscitaram mudanças, por vezes profundas, nos processos de transição para a vida adulta, as novas modalidades de socialização juvenil introduziram, obviamente, alterações na matriz dos valores, das atitudes e das expectativas dos jovens portugueses. É já possível, neste momento, apresentar as principais conclusões do mais recente Inquérito à Juventude realizado em Abril de 1996 pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, contemplando os três seguintes módulos de análise: *Escola, Trabalho e Emprego, Conjugalidade e Sexualidade* e, finalmente, *Identidade Nacional e Cidadania Europeia*. Remetendo uma análise mais detalhada dos dados para a leitura do texto original (Cabral e Pais [Coord.], 1998), limitamo-nos a apresentar aqui um conjunto de ideias-chave retiradas desse inquérito, que ilustram traços dominantes dos valores, das atitudes e das expectativas da actual população juvenil portuguesa.

Relativamente à dimensão *Escola, Trabalho e Emprego*, são de reter as seguintes ideias: "Repartidos pela escola e pelo mundo do trabalho, os jovens dos anos Noventa dividem-se entre os que alimentam elevadas aspirações escolares e os que são protagonistas de inserções, na sua maioria precoces, no mercado de trabalho. Todavia, qualquer que seja a sua condição perante o trabalho, o desemprego é uma ameaça mais ou menos omnipresente. (...) Mas, se o desemprego é ainda, para a grande maioria, apenas uma ameaça, a precariedade é já uma realidade. A proliferação de formas atípicas de emprego a que os jovens e, especialmente os mais novos, parecem particularmente vulneráveis faz já parte integrante dos processos de transição para a vida activa. (...) A par da consciência das dificuldades do mercado de trabalho, os jovens dos anos Noventa têm da escola uma imagem francamente positiva. No entanto, apesar de globalmente satisfeitos com ela e com as funções que desempenha, eles protagonizam em relação à escola duas estratégias distintas: ou a abandonaram em momentos mais ou menos precoces dos seus itinerários escolares e não pretendem voltar; ou, pelo contrário, estão investidos em trajectórias prolongadas (...) talvez na esperança de verem aumentar as suas vantagens comparativas num mercado de trabalho onde o emprego escasseia e a competição aumenta" (Alves, 1998, p.131-132).

Quanto à dimensão *Conjugalidade e Sexualidade*, valerá a pena destacar o seguinte: "Assim, em Portugal, verifica-se ainda alguma linearidade dos modelos de transição para a idade adulta – ainda existe, *grosso modo*, um ciclo de vida (familiar) padrão, embora se

saiba que, hoje em dia, a entrada na idade adulta se dê mais tardiamente que anteriormente (...). Os jovens saem da família para fazerem nova família. É, de facto, da família à família. (...) os jovens portugueses não têm hoje uma atitude de distância e de indecisão face ao casamento. A distância e indecisão que possam ter são para eles as fases do namoro e da coabitação informal, essas sim, caracterizadas por um *princípio de reversibilidade*, consubstanciado numa *ética de experimentação*, particularmente no domínio da sexualidade. No que toca à sexualidade, os jovens portugueses vêem-na e vivem-na, apesar das fortes diferenças de género, como livre para a experimentação que de facto levam a cabo desde cedo." (Vasconcelos, 1998, p. 302).

Por fim, no que respeita à dimensão *Identidade Nacional e Cidadania Europeia*, são de sublinhar as seguintes constatações: "(...) é lícito concluir que a juventude portuguesa se move, fluidamente, entre a multiplicidade dos seus espaços materiais e simbólicos de identificação colectiva e se projecta, sem demasiados preconceitos, na multidimensionalidade da cidadania moderna: infra-nacional, nacional e supra-nacional. Dito de outro modo, apesar de uma disposição socio-culturalmente limitada para assumir e exercitar a cidadania activa, os jovens portugueses não parecem ter dificuldades de maior em gerir a sua múltipla pertença às comunidades locais e regionais, à comunidade nacional, à comunidade de língua portuguesa e à comunidade europeia. (...) Na multiplicidade de todos estes factores há elementos que se agrupam em torno de valores que, sem grandes cedências e apesar da diversidade de situações, podemos considerar como nacionais por oposição aos valores supra-nacionais congregados em torno da ideia de Europa. (...) Resultam dois grandes agrupamentos, relativamente heterogéneos e no interior dos quais se constituem sub-grupos com posições mais coesas. Designámos os primeiros de *nacionalistas* por oposição aos segundos, *europeístas*, e não por qualquer referência ou indício do que historicamente pode ser conotado como tal. Na separação entre uns e outros, formaram-se sub-grupos residuais, inexpressivos, cujas identificações se manifestam, negativamente, pela incapacidade de afirmar uma posição cívica e política. (...) Dito de outro modo, no que respeita aos jovens inquiridos pudemos constatar a existência de um significativo défice ao nível dos recursos, quer materiais quer cognitivos e educativos, indispensáveis ao exercício da cidadania." (Fernandes, 1998, p.355-357).

Pelos dados recolhidos, tratados e apresentados no presente inquérito, ficamos com a sensação de existir uma cada vez maior pluralidade nesta noção supostamente homogeneizadora de "juventude". O prolongamento da escolaridade parece, pois, estar a contribuir para o aparecimento de múltiplas formas de *realidades juvenis*, seja devido ao prolongamento do tempo de permanência nesta etapa da vida, seja devido à proliferação dos contextos sócio-educacionais postos à disposição dos jovens, seja ainda pela multiplicidade de vias de acesso à condição de adulto que hoje em dia se podem construir, a partir das oportunidades escolares e profissionais disponíveis.

III

Tendo em conta que se desenrola, na classe etária abrangida pela fase terminal do ensino básico e pelo ensino secundário, uma etapa fundamental do processo de desenvolvimento da pessoa, a escola constituirá para adolescentes e jovens um espaço de grandes expectativas e, simultaneamente, de desafios. De expectativas, na medida em que nela se preparam e, de certa forma, se antecipam, por meio de comportamentos exploratórios, dois importantes momentos "de entrada" na vida adulta - a inserção no mercado de trabalho e o acesso a uma situação de não dependência em relação à família de origem. De desafios, na medida em que o processo de desenvolvimento neste grupo etário visa fundamentalmente, como principal meta, atingir a autonomia e a responsabilidade.

Se "preparar para o mundo do trabalho" vem no sentido daquilo para que o sistema educativo está institucionalizado, procurando corresponder a determinados objectivos que o sistema sócio-económico impõe, a escola também corresponde a objectivos de ordem social e individual que não seriam prioritários, se atendêssemos unicamente a uma visão funcionalista das suas finalidades. Todavia, a influência exercida pela escola não é unívoca, pois os jovens, embora condicionados por ela, não a "recebem" de forma passiva: enquanto pessoas em desenvolvimento, atribuem significado à sua experiência escolar, dão-lhe importância, apropriam-se desse contexto de formas distintas e modificam-no.

Para compreender o papel da escola na vida dos adolescentes e jovens que percorrem os nossos estabelecimentos de ensino importa, por isso, perceber as dinâmicas de relação entre o jovem e a escola. E, nesta medida, é interessante verificar que os estudantes actuais reconhecem que "a escola cumpre bem ou razoavelmente bem os seus papéis: escolhe os melhores, os mais capazes; fornece conhecimentos gerais e básicos; desenvolve o espírito crítico e a criatividade; proporciona convívio; forma cidadãos para a vida social; diminui as desigualdades sociais; e, finalmente, fornece preparação para a vida prática e profissional" (Pais, 1998: 197-198). Perante esta imagem positiva de si mesma que a escola tende a promover nos que a frequentam, é importante averiguar se a escola portuguesa fornecerá efectivamente os meios necessários ao desenvolvimento pessoal e à inserção social, ou se, pelo contrário, estaremos unicamente perante um aperfeiçoamento do exercício da *função latente* de contenção do desemprego juvenil (Pais, 1998). Este receio encontra consistência quando o mesmo autor constata que a relação entre o jovem e o sistema educativo assenta actualmente em alguns *paradoxos* :

- os jovens portugueses com qualificações académicas mais elevadas (nomeadamente, com o ensino secundário) são justamente aqueles que, a nível da Europa comunitária, mais são atingidos por um *desemprego de inserção*;
- apesar da implementação de políticas de reforço das suas qualificações académicas, os jovens portugueses (sobretudo de origem social mais humilde) continuam a abandonar a escola com notável precocidade, aproveitando qualquer oportunidade para começarem a trabalhar;

- apesar de satisfeitos com a escola que frequentam, pelos dados do inquérito de 1997 mais de 60% dos jovens já reprovaram pelo menos uma vez no seu percurso escolar, o que leva a concluir que "*os jovens estudantes mostram-se satisfeitos com uma escola que os reprova*" (Pais, 1998: 212);
- cerca de 69% dos actuais estudantes pensa atingir o ensino superior, revelando expectativas elevadas de mobilidade social através da certificação escolar mas revelando também uma vontade de "*estudar, para chegar longe .. mas devagar (...)* por motivo das perdas de ano, das reprovações..." (Pais, 1998: 212).

É surpreendente o valor dos jovens que experimentaram já o insucesso escolar, chegando a atingir valores da ordem dos 85,7% e 95,5% nos jovens que hoje exercem a sua profissão como camponeses e trabalhadores rurais, respectivamente. Isto será tanto mais preocupante quanto mais dermos crédito às teorias que consideram que as realizações individuais ajudam a definir as futuras posições nas hierarquias profissionais (Coleman & Hendry, 1990). A selecção precoce entre bons, razoáveis e fracos (algo que os jovens portugueses assinalam ser uma função que a escola portuguesa exerce bem), aparentemente devida ao mérito individual, acostumaria os jovens alunos a ocupar posições de chefia ou de subordinação e, nestes últimos casos, os seus destinos acabariam por ser condicionados pelos estereótipos que se criam em torno deles. Para Coleman & Hendry, os "perdedores" na competição educacional tornam-se apáticos e difíceis de "encaixar" no ensino tradicional, compreendendo rapidamente que a escola pouco terá para lhes oferecer e abandonando o sistema educativo à primeira oportunidade de emprego.

Ao questionar o papel que a educação escolar desempenha na construção das identidades e dos projectos pessoais, pensamos também como é importante o jovem adquirir em cada vez maior sentimento de controlo sobre a realidade exterior, o que influenciará a realização de escolhas de natureza vocacional. Na medida em que as pessoas actuam em conformidade com a ideia que têm de si próprias, de acordo com juízos feitos acerca de capacidades, motivações, preferências, interesses e valores, é possível estimar a importância do contexto escolar, situando-o no âmbito do processo de construção de projectos individuais de existência e, em termos mais vastos, da própria construção da personalidade. É óbvio, contudo, que a construção de projectos pessoais não pode ser vista apenas como uma tarefa individual, resultante do processo de desenvolvimento psicológico e de uma progressiva maturação, estando inevitavelmente ligada a transformações ocorridas, em particular ao nível da família e das estruturas sociais e económicas. Definir os seus projectos pessoais é, aliás, uma das situações mais problemáticas que os jovens enfrentam nas sociedades contemporâneas; nunca como hoje tiveram tantas possibilidades ao seu dispor, mas também nunca como hoje a concorrência por essas oportunidades foi tão acesa.

No cruzamento do individual com o social, como se opera, então, a construção de projectos? Teremos necessariamente de afirmar que a elaboração de projectos pessoais su-

põe uma intervenção conjunta da afectividade, das cognições e do campo social. A emergência de um projecto não corresponde, assim, a uma actividade exclusivamente afectiva ou cognitiva. Ela solicita simultaneamente factores afectivos e cognitivos, ainda que a intensidade e as modalidades sejam diversificadas conforme as pessoas e os momentos. A progressão de um projecto deve atender ao desenvolvimento conjunto da componente cognitiva (essencialmente representada ao nível das competências e das aptidões) e da componente afectiva (essencialmente representada ao nível dos interesses, das motivações e dos valores), os quais se encontram em interacção constante, apesar de certos períodos serem caracterizados por uma evolução mais sensível de um destes domínios. A estes factores acrescentaríamos, ainda, a capacidade para ter ou não em atenção as realidades do ambiente que o rodeia e o grau de objectividade da imagem que se possui de si mesmo.

É neste quadro que faz sentido destacar o papel desempenhado pelos Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas portuguesas, sobretudo se atendermos ao facto de as escolas raramente tratarem a construção de projectos pessoais como um assunto prioritário e pouco fazerem intencionalmente pela construção das identidades pessoais.

O SERVIÇO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DA MAIA

Implantado na Escola Secundária da Maia desde 1983, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) tem desempenhado, ao longo de todos estes anos, um papel determinante na ajuda ao desenvolvimento da identidade e à construção de projectos individuais de existência de todos aqueles jovens, rapazes e raparigas, que têm beneficiado dos seus serviços. Inicialmente destinado aos alunos do regime diurno, acabaram por ser os próprios alunos "da noite" a reivindicar a extensão do funcionamento do SPO ao regime nocturno, o que faz com que, hoje em dia, o Serviço acabe por abranger praticamente "duas escolas", uma de dia e a outra de noite, cada qual frequentada por uma população escolar a rondar os 1500 alunos.

Situado em termos de localização física bem no miolo da Escola, o SPO é permanentemente solicitado por alunos que ali vêm apresentar os seus anseios, as suas dúvidas, os seus problemas, também os seus dramas. Os principais domínios sobre os quais recaem actualmente os pedidos de ajuda são os seguintes: apoio pedagógico, orientação vocacional e acompanhamento psicológico.

Relativamente ao primeiro destes domínios, não é objectivo do SPO "dar explicações" mas procurar que o aluno apreenda e passe a utilizar um método de estudo composto por um conjunto de técnicas que podem ser treinadas e utilizadas no quotidiano, com a finalidade de tornar o tempo dedicado ao estudo o mais eficaz possível. O aluno é, desta forma, auxiliado a determinar objectivos realistas para a sua vida académica, a conhecer forças e fraquezas, a planear acções.

Quanto à orientação vocacional, é hoje absolutamente inegável o papel imprescindível que os Serviços de Psicologia e Orientação existentes nas escolas básicas e secundárias desempenham neste domínio. Muitos alunos sentem-se confusos e indecisos ao aproximar-se a transição para um novo ciclo de escolaridade ou mesmo durante a frequência, nomeadamente, do ensino secundário. O SPO da Escola Secundária da Maia tem proporcionado aos alunos uma ajuda que lhes permita conhecer melhor os seus interesses e capacidades e dispor de mais informações sobre o mundo do trabalho e as oportunidades de formação, ajudando-os a tomar uma decisão quanto a projectos futuros em termos escolares e/ou profissionais.

Por fim, são variadas as situações da vida de cada um a traduzirem-se em pedidos de ajuda de natureza psicológica: ansiedades diversas, questões de relacionamento interpessoal com os pares, conflitos com a família, situações de violência doméstica, vida sexual. Muitas vezes o SPO funciona como o único contexto que o aluno tem ao seu dispor para conversar, para perguntar, para ser entendido e, neste sentido, poderemos seguramente afirmar que o SPO da Escola Secundária da Maia funciona como um espaço de aprofundamento da construção da identidade pessoal.

O período da vida coincidente com a permanência na escola entre o 7º e o 12º ano de escolaridade constitui um período especialmente marcado pela ocorrência de mudanças em vários domínios da vida. Apesar de a maior parte dos jovens ser capaz de resolver de modo positivo e construtivo os principais desafios implicados no seu próprio desenvolvimento, pode justificar-se, em dados momentos, uma intervenção voltada para o apoio face a determinadas dificuldades. É aqui que o papel de um Serviço de Psicologia e Orientação encontra a sua razão de ser e a "boa prática" encontrada na Escola Secundária da Maia dá força a essa razão.

**Para mais informações, contactar:
Serviço de Psicologia e Orientação
Escola Secundária da Maia
Av. Luís de Camões
4470 MAIA**

A emergência e a implementação de projectos pessoais implicam, necessariamente, um certo envolvimento na consideração o mais aprofundada possível do máximo de elementos, reduzindo ao mínimo o risco de erro. Se estas condições de análise não forem proporcionadas durante a passagem do jovem pela instituição escolar, uma nova forma de desigualdade poderá surgir entre aqueles que se encontram e aqueles que não se encontram capacitados para a resolução de problemas que tenham a ver com a elaboração de projectos de existência. Acrescentemos que esta ausência de competências de análise e de resolução de problemas que se prendem com a sua própria vida pode ser aproveitada por forças exteriores ao jovem, que falarão e decidirão em seu nome. A autoridade exterior torna-se uma fonte de segurança quando a pessoa não se sente capaz, por ela mesma, de assumir uma decisão, mas traz consigo inevitáveis consequências em termos de perda de

autonomia e de controlo da própria vida. Quanto mais cedo na sua vida, nomeadamente os jovens, sentirem a pressão para a realização de escolhas com implicações óbvias nos seus projectos de existência, tanto maior será o risco de se tornarem objectos e não actores dessas mesmas escolhas, manipulados, confrontados com pressões contraditórias que acentuarão estereótipos e que poderão ocasionar conflitos.

Também neste domínio, a escola deve surgir como um contexto de responsabilização individual, possibilitando aos jovens alunos o conhecimento crítico dos obstáculos à elaboração de projectos, a compreensão do movimento histórico em que estão envolvidos e as reais oportunidades de realização de escolhas nos domínios profissional e extra-profissional, as quais vão concretizando, passo a passo, as suas identidades pessoais.

IV

Tendo em atenção a estrutura social das sociedades industrializadas contemporâneas e respeitando o conceito original de "tarefa desenvolvimental" proposto por Havighurst, ou seja, um conjunto de competências, conhecimentos, funções e atitudes que a pessoa deve adquirir num determinado momento da sua vida em resultado da maturação física, das pressões e exigências sociais e da sua motivação pessoal (Havighurst, 1972), podemos sistematizar agora algumas tarefas desenvolvimentais próprias do processo juvenil:

- o estabelecimento de uma identidade psicológica e a construção de um projecto pessoal de existência, que inclua, entre outras, a dimensão social, afectiva e vocacional, a capacidade de se realizar numa determinada "obra" e um sentimento de controlo sobre a própria vida;
- o desenvolvimento de competências sociais e intelectuais, que permitam a obtenção das qualificações académicas e vocacionais necessárias para a escolha de uma profissão, com a consequente autonomia económica e material própria da condição adulta;
- a construção de um sistema pessoal de normas e de valores e a aquisição de atitudes, conhecimentos e capacidades que favoreçam o aprofundamento de uma consciência ético-política e que possibilitem uma acção responsável enquanto cidadão numa sociedade democrática.

A capacidade de lidar com cada uma destas tarefas e de as coordenar entre si exige que se possuam determinadas competências psicológicas e sociais, cujas condições de desenvolvimento podem ser equacionadas no âmbito das relações entre diversos níveis de funcionamento individual e colectivo: a família, a escola, o lazer, o mundo do trabalho. Em concreto, poderá questionar-se que papel desempenha a instituição escolar na preparação dos jovens para uma integração social bem sucedida, seja na esfera profissional, seja na esfera extra-profissional. Apesar da opinião aparentemente positiva que os jovens portugueses têm da escola, existe, actualmente, um certo consenso em torno da ideia se-

gundo a qual "este" sistema educativo não será o mais apropriado para apetrechar os jovens com as ferramentas teóricas e práticas indispensáveis para que possam enfrentar, de forma positiva, o mundo que os rodeia. Como vimos, seja para o desempenho profissional, seja para o desempenho de outros papéis da condição adulta, são requeridas hoje em dia competências que se situam para lá das competências cognitivas que são habitualmente enfatizadas pela escola. A natureza "inapropriada" daquilo que é ensinado em muitas escolas parece ficar a dever-se, essencialmente, à grande dificuldade que a instituição escolar apresenta em responder às mudanças que caracterizam o nosso tempo e a faz, por exemplo, desconfiar ou até mesmo negar os benefícios das novas tecnologias.

Assim, é imprescindível uma transformação radical "deste" sistema educativo, no sentido de proporcionar reais oportunidades de desenvolvimento das capacidades individuais de todos os estudantes e não apenas de alguns. Mas que transformação? Em primeiro lugar, do próprio conceito de educação como veículo de "preparação para a vida activa", abandonando a lógica de que pela escola se preparam os jovens para uma dada profissão e promovendo a filosofia de que toda a educação deverá ser essencialmente *vocacional*. Ou seja, a escola deve promover nos indivíduos a noção de que a educação se faz ao longo da vida (a indústria da informação pode desempenhar a este propósito um importante papel), cabendo à escolaridade inicial satisfazer as necessidades individuais de formação por forma a equipar cada um com competências, atitudes e valores que lhe permitam encarar positivamente os diversos caminhos que o futuro lhe vier a reservar, seja na vertente profissional, seja na vertente extra-profissional.

Começemos pela vertente profissional e pela discussão em torno daquilo que, a este respeito, prioritariamente se pretende com a escolaridade: "treino para o desempenho de uma profissão" ou "educação para a vida em sociedade"? Enquanto o primeiro é mais consensual, dado tratar-se de um objectivo socialmente útil e relevante, já o segundo tem merecido maiores reservas atendendo à pouca visibilidade imediata dos resultados alcançados (veja-se, por exemplo, o que sucedeu com a Área-Escola). Não significa isto que a educação não deva continuar a realçar o valor e a importância do trabalho, mas este facto contribui necessariamente para reforçar a ideia de que o trabalho ocupa um papel central na construção das identidades e dos projectos pessoais de existência, implicando naturalmente uma dependência social e psicológica do trabalho, tomando-o como veículo essencial de realização pessoal. Isto é particularmente evidente quando, no decurso do ensino secundário, os jovens estudantes procuram insistentemente ajuda para a entrada no ensino superior junto dos Serviços de Psicologia e Orientação, esperando que estes exerçam uma função bem mais directiva do que é suposto fazerem, ou seja, que aconselhem claramente qual o curso superior mais adequado, não tanto para concretizar uma vocação, mas sobretudo para evitar o desemprego.

Para além da importância que o trabalho adquire no mundo contemporâneo, a adopção de determinadas actividades de tempos livres marca igualmente o estilo de vida de cada indivíduo. De facto, a indústria do lazer tem vindo a ganhar uma importância cada vez

maior, particularmente junto da população juvenil. Aliás, o próprio sistema educativo compreendeu a importância dos "tempos livres" para a formação dos jovens e a maioria das escolas tem vindo a proporcionar uma "educação para os tempos livres" baseada em actividades recreativas de curta duração, habitualmente através de uma mistura entre iniciativas extra-curriculares, clubes escolares e projectos diversos. Não se pode ignorar, contudo, que estas actividades proporcionadas pelas escolas atingem apenas uma minoria de jovens e que são as actividades informais de tempos livres (pouco ou nada orientadas e comercialmente determinadas) aquelas que maior interesse suscitam junto da população juvenil. A concretização da tarefa educativa através da implementação de actividades de lazer supõe que elas possam suscitar nos alunos o desenvolvimento de atitudes e de competências sociais que se generalizem após a passagem pela escola ou na sua ausência.

Finalmente, quanto à dinâmica das relações entre os jovens, as famílias e a escola, verifica-se que o mundo da escola e dos assuntos escolares continua a ser de crucial importância na relação pais-filhos. Apesar da importância dos amigos enquanto parceiros privilegiados de diálogo, os assuntos ligados à vida da escola continuam a ser objecto de trocas comunicacionais entre pais e filhos, o mesmo sucedendo com tópicos como "carreira" ou "planos para o futuro". Por outro lado, é inegável que a escola constitui uma variável da máxima importância na modelagem das relações entre pais e filhos, dependendo com frequência do sucesso ou insucesso escolar dos mais jovens a qualidade do ambiente familiar. É, por isso, de incentivar todo o tipo de acções desenvolvidas pelas instituições escolares no sentido de aproximar os pais da vida escolar dos filhos, muito embora o sucesso dessa aproximação pareça estar dependente, em muitos casos, de variáveis pessoais nem sempre presentes na maioria das situações.

A ESCOLA PROFISSIONAL DE GAIA

Atendendo à forma como a Escola Profissional de Gaia concebe e desenvolve o seu Projecto Educativo, bem poderemos dizer que estamos na presença de uma instituição de educação e formação estrategicamente posicionada entre a família e o mundo do trabalho, promovendo e facilitando a transição dos respectivos alunos para a vida adulta.

Tornar-se adulto através da Escola Profissional de Gaia significa, antes de mais, percorrer uma sequência de etapas que poderiam ser traduzidas da seguinte forma: acolhimento e adaptação (no primeiro ano de frequência escolar), aprendizagem e experimentação (no segundo ano), amadurecimento e autonomia (no terceiro e último ano). De facto, a Escola Profissional de Gaia entende que a construção de uma identidade profissional passa por uma integração progressiva do aluno em contextos de trabalho, constituindo essas experiências uma mais-valia de conhecimentos, competências e atitudes que se revelarão úteis no momento da entrada definitiva no mundo do trabalho.

Outra das preocupações que confere uma marca distinta à Escola Profissional de Gaia consiste na ligação íntima que, ao longo destes anos de funcionamento, tem vindo a ser

alcançada entre duas instituições que frequentemente vivem na ignorância uma da outra: a escola e a família. Aqui são os pais que fazem a pré-inscrição dos filhos, aqui os pais são recebidos no início do ano lectivo pelo orientador educativo da turma onde o filho se encontra, aqui pais e filhos vêm em conjunto às reuniões de acompanhamento do ano escolar efectuadas pelo menos uma vez por período, aqui os pais acompanham os filhos nas festas que se realizam. No fundo, nada há de inovador nestas estratégias de aproximação escola-família, a não ser, justamente, o facto de que aqui os pais comparecem na sua quase totalidade porque só assim, em parceria, é que a Escola Profissional de Gaia compreende que se possa falar em educação global e não apenas em instrução escolar.

É evidente que o sucesso do envolvimento dos pais na dimensão escolar da vida dos filhos e, naturalmente, na vida da escola no seu todo, encontra uma explicação determinante no forte conhecimento do meio social de implantação da escola que os seus responsáveis mais directos possuem, o que lhes permite, por exemplo, ter um conhecimento directo de gerações sucessivas dentro de cada família.

E porque as famílias também conhecem e tratam pelo nome os responsáveis pela escola, então torna-se mais fácil confiar e acreditar que as decisões e as opções tomadas pela escola serão as mais creíveis.

**Para mais informações, contactar:
Escola Profissional de Gaia
Rua Diogo Silves, 231
4400 VILA NOVA DE GAIA**

Em conclusão, podemos dizer que todo este conjunto de variáveis pode articular-se no sentido de gerar um efeito positivo ou negativo, proporcionando diferentes combinações com uma acção facilitadora ou constrangedora à construção das identidades e dos projectos pessoais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. (1998): "Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias", in Cabral, M.V., Pais, J.M. (coord.), *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta Editora.
- AGRA, C. (1986): *Science, Maladie Mentale et Dispositifs de l'Enfance*. Lisboa: I-NIC.
- CABRAL, M.V., Pais, J.M. (coord.) (1998): *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta Editora.
- COLEMAN, J., Hendry, L. (1990): *The Nature of Adolescence* (2nd ed.). London: Routledge.
- DOMENACH, J.-M. (1989): *Ce qu' il Faut Enseigner*. Paris: Éditions du Seuil.
- FERNANDES, A.A. (1998): "Identidade nacional e cidadania europeia", in Cabral, M.V., Pais, J.M. (coord.), *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta Editora.
- HAVIGHURST, D. (1972): *Developmental Tasks and Education* (3rd ed.). New York: David McKay.
- MARTINS, G. O. (1991): *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- NANNI, C. (1989): *Il contesto e l'orizzonte dell'orientamento*. in Macario, L., Nanni, C., Sarti, S., Zanni, S. (eds.), *Orientare Educando*. Roma: LAS.
- PAIS, J.M. (1998): "Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?", in Cabral, M.V., Pais, J.M. (coord.), *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta Editora.
- SAVATER, F. (1997): *El Valor de Educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- VASCONCELOS, P. (1998): "Práticas e discursos da conjugalidade e de sexualidade dos jovens portugueses", in Cabral, M.V., Pais, J.M. (coord.), *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta Editora.
- ZABALZA, M. (1992): *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

CAPÍTULO IV – O QUADRO ÉTICO DA EDUCAÇÃO

I

Nos anos oitenta e noventa assistiu-se, por toda a Europa e na América do Norte, a um regresso em força da questão dos valores à agenda das políticas educativas. À educação escolar e à formação inicial caberia um novo e importante papel na educação dos e para os valores.

A esta actualização da problemática dos valores na educação não são estranhos três factos e situações do mundo de hoje: as renovadas experiências humanas de insegurança e de medo face ao futuro, a consciência da fragilidade humana e a assunção ecológica no modo de ver e pensar o mundo. A insegurança surge fortemente associada a um novo quadro social em que a indeterminação acerca dos destinos das trajectórias sociais e individuais gera diversos tipos de perplexidade. Maria de Lourdes Pintasilgo diz que o medo como emoção ganha relevo particular no mundo de hoje e deve ser tomado como impulso para a acção e como apelo para a responsabilidade pessoal, entendendo “a responsabilidade como valor englobante de todo o comportamento ético” (1998:86). Aliás, a par desta, outras emoções, sentimentos e sensações ganham relevo no exercício das responsabilidades pessoais; as investigações em torno da inteligência emocional têm vindo a revelar quão decisivas são as emoções na capacidade de cada um se colocar não apenas as mesmas questões de sempre, fruto da inteligência racional, mas também as questões humanas mais centrais e mais humanamente decisivas.

Esta mesma autora, juntamente com Guy Coq (1998), refere também a existência de uma nova consciência acerca da fragilidade humana. Os limites ao crescimento e à competição estão à vista de todos: o homem consegue ser o ser vivo que mais problemas coloca ao próprio ser humano, à sua dignidade e à sua sobrevivência. Tudo está ligado e todos somos interdependentes. Esta abertura à compreensão da fragilidade é também uma abertura para cada um se pensar no mundo e para se abrir ao outro, à vida em comum, é uma porta aberta para uma nova reflexão sobre o que é melhor e o que é menos mau, sobre os critérios de uma coexistência e de uma vida não só em Sociedade mas também em Comunidade, tanto à escala do local, como à escala nacional e planetária.

“O mundo é a minha aldeia”, como diz o poeta António Gedeão. O pensamento ecológico, no que ele encerra de reflexão sobre o meio ambiente e sobre as condições de vida de todos os humanos e no que ele contém de interpelação à tomada de consciência do planeta como uma casa comum, veio actualizar a reflexão sobre os critérios para a acção, sobre os direitos e os deveres de cada um, repondo também a ética no centro das preocupações humanas actuais.

É neste contexto muito sumariamente retomado que, cinquenta anos depois da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, surgem novos movimentos internacionais de opinião que visam apelar para a necessidade de desenvolver uma ética de responsabilidade, propondo agora uma outra declaração, a declaração dos deveres humanos.

A tomada de consciência dos direitos não basta como caminho permanente para preservar e reconstruir, em cada tempo e em cada lugar, a dignidade humana. É preciso ligar as obrigações, os deveres e as responsabilidades a esses mesmos direitos. Em Trieste, um conjunto de pensadores e de Prémios Nobel esboçaram já um conjunto de responsabilidades humanas, de todos e de cada um dos seres humanos, associadas aos seus consagrados direitos: se temos o direito à vida, temos também a obrigação de respeitar a vida; se temos o direito à liberdade, temos a obrigação de respeitar a liberdade dos outros; se temos o direito à segurança, temos a obrigação de criar condições para que cada ser humano goze de uma segurança humana; se temos o direito a participar no processo político do nosso país e a eleger os nossos dirigentes, temos a obrigação de participar e de assegurar que os melhores dirigentes sejam escolhidos; se temos o direito de trabalhar em condições justas e favoráveis, de modo a obter um nível de vida decente para nós e para aqueles que dependem de nós, temos também a obrigação de realizar esse mesmo trabalho com a maior exactidão e até ao máximo das nossas capacidades; se temos o direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião, temos a obrigação de respeitar os pensamentos e os princípios religiosos dos outros; se temos o direito a ser educados, temos também a obrigação de aprender tanto quanto as nossas capacidades nos permitam e partilhar o nosso conhecimento e experiência com outros; se temos o direito de beneficiar da abundância da Terra, temos também a obrigação de cuidar, de respeitar e de restaurar a Terra e os seus recursos naturais.

Por outro lado, e no que aos sistemas educativos se refere, cresce a tomada de consciência de que as tradicionais funcionalidades adstritas aos sistemas educativos já não bastam como referentes para o seu desenvolvimento, havendo mesmo alguns autores e actores sociais que consideram esgotado o paradigma escolar tradicional, diante de mutações sociais tão aceleradas, ao longo do século XX. O tradicional funcionalismo económico e tecnológico perde constantemente a sua capacidade de ser referencial para a organização das escolas, para a motivação dos alunos e da procura social e para o desenvolvimento humano da pessoa de cada aluno. À educação escolar como preparação das novas gerações para a integração social e para o exercício dos diversos papéis sociais e profissionais, numa dada hierarquia social, junta-se agora, de modo mais insistente, a necessidade de se atender ao desenvolvimento de cada um dos alunos, personalidades distintas umas das outras, não já numa lógica de sistema mas num âmbito institucional mais particular. O próprio mundo empresarial requer não só pessoas tecnicamente competentes, num ou noutro domínio de actividade, mas personalidades desenvolvidas, seres dotados de responsabilidade social, novas atitudes e disposições, um leque de competências que extravasa em muito as práticas escolares e pedagógicas tradicionais.

Ensinar e aprender não ocorrem nunca fora do viver e do agir de cada um ou fora da expressão e da comunicação do que cada um é, do que somos em sociedade e do sentido da vida. O relatório da UNESCO, *A Educação: um Tesouro a Descobrir* (1996), é uma das mais proeminentes iniciativas, entre tantas outras, que vem lembrar à comunidade internacional que tudo leva “a dar um novo valor à dimensão ética e cultural da educação

e, deste modo, dar efectivamente a cada um os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo ... [começando por] se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica.” (1996:16). Os quatro pilares da educação para o século XXI aqui apontados são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, a viver com os outros, e aprender a ser.

À educação escolar não cabe saber fazer-ser “coisas”, como refere Manuel Patrício (1993:20), mas saber fazer-ser pessoas, cidadãos capazes de participar activa e inteligentemente na sociedade, em ordem à re-construção contínua da civilização e de um mundo mais justo e de uma vida melhor. A educação moral do cidadão está no coração da própria acção educacional. Não como uma doutrinação ou como um relativismo meramente dependente das considerações do “politicamente correcto”, mas sobretudo como reflexão sobre os valores, pessoais e sociais, guias da formulação de juízos e da acção quotidiana de cada ser humano, só e na sua relação com o outro.

Assim, no centro da “nova” ética da responsabilidade está a educação escolar, a escola axiológica, não apenas como instituição social onde se ensinam valores, onde os riscos de endoutrinação são bem visíveis e se devem evitar sempre, mas também como espaço social de organização e experiência dos valores, em articulação com a reflexão, como frisa Manuel Patrício. A educação escolar, acessível a toda a população e enraizada nas culturas e sistemas de valores, tem um contributo insubstituível a dar no melhoramento ético e moral da humanidade.

A actualização da problemática da educação para os valores reflecte uma nova atenção que se pretende que a educação escolar dê ao desenvolvimento pessoal e à autonomia, à responsabilidade pessoal, às dimensões emocionais e afectivas da inteligência, à relação interpessoal e ao respeito pelo outro, à participação de cada um em projectos de interesse comum e à solidariedade. Este enfoque, sempre presente na educação, desde a antiga Grécia, requer uma actualização num contexto particular que importa situar, ainda que brevemente, noutros elementos de contextualização, tendo em vista suportar a necessária visão prospectiva, necessariamente histórica.

II

De um lado, tivemos a generalização de uma escola de massas, que já chega até ao ensino superior, e que faz das instituições escolares poderosas instâncias de socialização e crescentemente detentoras do tempo social das crianças, adolescentes e jovens, entre os 3 e os 21 anos. Esta universalização tende, no entanto, a ser acompanhada, na actualidade, por uma procura cada vez mais desencantada da educação escolar. Entre outros factores conducentes a tal situação estão a crise do credencialismo associada, por exemplo, ao desemprego de diplomados pelo ensino superior, uma dificuldade estrutural de as escolas atenderem à enorme diversidade social e pessoal dos alunos que as habitam, a dificuldade

em transformar as retóricas educacionais prevaletentes em práticas pedagógicas que envolvam realmente professores e alunos numa nova relação educacional.

Pela via da universalização e do aumento do tempo de permanência na escola, não é só o tempo escolar que se alarga. Em simultâneo, quer pelo efeito da concentração urbana e das dificuldades inerentes de gestão da vida quotidiana, quer pela desagregação das tradicionais configurações do quadro familiar, é também o tempo familiar que se reduz.

A família modificou-se muito ao longo do século XX, sobretudo no pós-Segunda Guerra. Passou a escassear o tempo familiar para tudo. Entre nós, particularmente após os anos sessenta, as mulheres incorporaram-se crescentemente no mercado de trabalho, reduziu-se o número de filhos por família e aumentou o número de separações e o número de filhos que vivem apenas com um dos pais ou com outros familiares. Não se vislumbra inversão da tendência, no futuro próximo. Os modelos educativos familiares entraram em crise, por exemplo quando se esboroou um modo tradicional e autoritário de exercício da autoridade, a vida urbana reconfigurou os tempos e os espaços de vida quotidiana, o que, no conjunto, transformou profundamente o quadro tradicional em que se processava a “socialização primária”. O que quer dizer, entre muitas outras coisas, que se está a modificar muito e a restringir a acção de um ambiente social cuja textura afectiva e relacional é única e porventura insubstituível no campo da educação e da socialização, em geral. A família modificou-se mais e mais rapidamente do que o modelo moderno de educação escolar.

De outro lado, acentua-se a incidência da capacidade formativa dos meios de comunicação social, com destaque para a televisão. Esta formação é, no entanto, comumente considerada deformadora, porque transmissora de violência, promotora do consumo como modo de alcance de sucesso e de realização pessoal e veiculadora de um excesso de informações, incontroladas e fragmentadas, produtora de uma “representação instantaneísta e descontínua do mundo” (Bourdieu, 1998). Existe um novo e explosivo modo de todos acederem à informação e, ao mesmo tempo, existe um excesso de informação fracturada, que comporta uma ausência de escolhas prévias e de hierarquização do que se aprende, em função de referentes educacionais estabelecidos. Ora, como lembra J. C. Tedesco, “a ausência de eleição supõe a ausência de informação sobre as opções possíveis” (1995: 42). As crianças da “escola da televisão” chegam hoje à escola não só com padrões de referência débeis, mas também com padrões de referência diferentes daqueles que a educação escolar pressupõe existirem e sobre os quais ergue a sua acção.

Ao mesmo tempo que se não resiste à sedução dos *media*, consumindo-se cada vez mais horas de “escola paralela”, tende-se a transferir e a concentrar simetricamente sobre a educação escolar a capacidade “verdadeiramente” educativa e, em particular, a educação dos valores. Ao ruído e à atomização provocados pelos *media*, como que se tende a contrapor a autoridade do ambiente escolar, as aulas magistralmente ordenadas, os saberes hierarquicamente estruturados, um espaço social de que todos esperam um apoio ao

III

Em Portugal, várias tentativas têm sido feitas para reforçar curricularmente as áreas relacionadas com o “desenvolvimento pessoal e social”, tanto pela via da criação de disciplinas e áreas disciplinares como pelo fomento de “actividades de complemento curricular”. Desde os anos setenta, com a tentativa de lançamento da “educação cívica e politécnica”, até aos anos oitenta e noventa, o tempo da nova reforma educativa, com a criação da área da educação cívica e da “formação pessoal e social”, os esforços empreendidos pelos poderes públicos têm conduzido a resultados muito deficientes, face às expectativas criadas. Estas áreas ou disciplinas, mal passam da folha oficial, são objecto de forte controvérsia teórica e ideológica, tendo-se circunscrito até à actualidade, em termos práticos, a experiências-piloto de escassa dimensão.

Havia, no entanto, fortes expectativas positivas em torno dos benefícios desta inovação curricular sobre a formação dos alunos e há também balanços muito positivos feitos por professores e avaliadores externos acerca do impacto real da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social sobre as atitudes e comportamentos dos alunos, sobre o relacionamento intra-escolar, sobre a participação na vida escolar comum e sobre as disposições pessoais, como a auto-estima (ver a caixa relativa a uma reflexão sobre a experiência, promovida por um Centro de Formação de Professores, em Aveiro; a audição realizada pelos autores do presente estudo a professores com ligação à disciplina corroborou algumas das suas potencialidades). Entretanto, apesar dos resultados ténues, o tempo vai passando e estas práticas vão ajudando a alicerçar algumas convicções acerca das condições que é preciso reunir para reforçar a educação para os valores nas nossas escolas.

A DISCIPLINA DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL NAS ESCOLAS DO CONCELHO DE AVEIRO

No final do ano lectivo 1997/98, reuniram-se num Forum de Avaliação cerca de vinte professores que tinham protagonizado, ao longo do ano lectivo, a implementação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social em escolas dos ensinos básico e secundário do concelho de Aveiro. Foi uma oportunidade para, em conjunto, comunicarem experiências vividas, confrontarem caminhos percorridos, partilharem problemas, reunirem ideias e, naturalmente, interrogarem-se mutuamente acerca do papel da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social enquanto peça central do retorno da educação para os valores às preocupações educativas actuais.

Um ponto central da discussão girou em torno da figura do professor de Desenvolvimento Pessoal e Social, sendo constatado por todos que o êxito ou o fracasso desta disciplina assenta fortemente na postura do professor, na sua disponibilidade para a escuta, na sua maior ou menor capacidade para despir a capa de mestre e assumir o papel de participante. Se é certo que alguns professores alimentaram expectativas acerca do funcionamento da disciplina que acabaram por não ser correspondidas (e aqui falou-se muito da distância entre o juízo crítico/moral que os alunos eram capazes de efectuar e

o comportamento efectivo que os mesmos alunos apresentavam), outros houve que encontraram nesta experiência um novo fôlego para as suas carreiras e para a sua motivação profissional.

Um segundo aspecto tido como relevante pelos professores presentes no Forum foi a necessidade de construir a própria disciplina, essencialmente a partir de uma negociação entre professores e alunos. Dada a inexistência de manuais, mas havendo a preocupação de fazer corresponder os conteúdos abordados nas aulas (há quem lhes prefira chamar "sessões" ou "encontros") aos programas existentes, os "temas" explorados eram objecto de uma permanente articulação entre diversos desejos e vontades. O recurso a outros professores, a pais e a técnicos da comunidade, para a consideração de determinados assuntos, possibilitou, ainda, a abertura da disciplina a outros saberes e a outras estratégias de abordagem.

Por fim, quanto aos resultados alcançados, os professores foram unânimes em considerar que a exploração de temáticas como "educação para o consumo", "educação sexual" ou "prevenção de acidentes" tiveram uma acção evidente na mudança de atitudes e de comportamentos dos alunos, constatada na forma como os alunos que frequentaram a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social passaram a intervir noutras disciplinas e noutros espaços da vida escolar. Para além disso, há todo um conjunto de resultados de natureza psicológica – auto-confiança, auto-conhecimento, etc. – cujas implicações são difíceis de medir, mas que se podem adivinhar no contacto quotidiano com os alunos e aqui, também, a frequência da disciplina não terá sido em vão.

A frequência da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social proporcionou, enfim, aos respectivos professores e alunos, uma oportunidade única para reconhecerem a escola como um contexto onde também é possível experimentar a cultura de actividades não convencionais e perspectivar a possibilidade real de existência de uma disciplina ...sem notas.

**Para mais informações, contactar:
Centro de Formação da Associação de Escolas do Concelho de Aveiro
Escola de João Afonso de Aveiro
Rua das Pombas – 3800 AVEIRO**

Paralelamente, sob responsabilidade predominante da Igreja Católica, tem existido uma disciplina de Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa, oferecida em todas as escolas do país e em todas elas frequentada por grupos mais ou menos numerosos de alunos, que tem contribuído também para a educação dos valores, numa óptica necessariamente mais específica, embora a dimensão do religioso seja uma dimensão humana comum e, como tal, susceptível de ser parte do currículo comum.

Para além do Desenvolvimento Pessoal e Social e da Educação Moral e Religiosa, as actividades escolares não disciplinares, com destaque para os clubes escolares, que se contam por vários milhares em todo o território e em todos os ciclos de ensino não-

-superior, continuam a ser um dos espaços mais importantes de participação social e de educação cívica, de desenvolvimento da capacidade de iniciativa e da responsabilidade pessoal dos alunos (ver caixa com destaque de uma experiência na Escola Secundária Henrique Medina, em Esposende).

O CLUBE DE LIGAÇÃO – ESCOLA-NATUREZA DA ESCOLA SECUNDÁRIA HENRIQUE MEDINA

O regresso dos valores à educação traduz-se de muitas formas na escola actual, quer em termos de conteúdos, quer em termos de metodologias. A conservação do ambiente natural assume um destaque muito particular enquanto "valor contemporâneo", suscitando uma forte motivação junto da população juvenil e proporcionando a realização de actividades bastante participadas.

O Clube de Ligação Escola-Natureza (CLEN) surgiu na Escola Secundária Henrique Medina, de Esposende, no ano lectivo 1994/95 com o propósito de sensibilizar a comunidade educativa do concelho de Esposende para a preservação do meio natural. Ao fundar um clube desta natureza, os professores responsáveis pretendiam reforçar o papel da educação para os valores ambientais, colocando os alunos intervenientes em contacto com a Natureza e permitindo-lhes a tomada de consciência dos problemas ambientais do meio envolvente e das formas possíveis de os ultrapassar.

O projecto e as actividades desenvolvidas pelo CLEN ocupam actualmente um papel central no Projecto Educativo da escola - cujo lema é "A escola promotora de saúde" -, constituindo uma das vias ao alcance da população escolar para a concretização das actividades da área-escola. No entanto, o CLEN tem igualmente um funcionamento autónomo, extra-curricular, sustentado por apoios financeiros provenientes do Instituto de Promoção Ambiental e do programa "Viva a Escola". Do CLEN fazem parte os alunos que assim o desejarem, reunindo-se duas vezes por semana numa sala especificamente voltada para esse efeito. É aí que as actividades do clube são planificadas e avaliadas, é aí que se guardam os materiais de apoio, é aí que professores e alunos conversam e ganham consciência do papel que podem desempenhar na melhoria do contexto ambiental que os envolve.

De entre as iniciativas concretizadas nos últimos anos contam-se, entre outras, a realização de visitas guiadas a locais do concelho, a elaboração de textos e de fotomontagens, campanhas de limpeza de praias e de pinhais inseridos na Área de Paisagem Protegida do Litoral de Esposende, a colaboração com a imprensa escrita e a jardinagem de espaços interiores da própria escola secundária.

É importante assinalar que todas as acções implementadas no âmbito do clube visam o desenvolvimento de atitudes de sociabilidade e de responsabilidade, ou seja, os alunos devem compreender o que fazem e porque o fazem, não encarando estas realizações como simples ocasiões de diversão. Talvez por isso ser membro do CLEN comece a

põe deverão ser facultados a todos os cidadãos e poderão ser um instrumento muito útil de acesso ao conhecimento e de incentivo ao trabalho escolar.

Se é certo que esta perspectiva sublinha o papel central dos professores e dos formadores, este modo de ser profissional requer uma organização escolar que o viabilize e que o promova. Ou seja, uma instituição social com um projecto educativo apropriado àqueles a quem serve, com equipas de trabalho e de projecto, com propostas formativas flexíveis, adaptadas à diversidade de públicos-alvo, com uma estrutura interna e metodologias de trabalho partilhadas, aptas a acompanhar e fomentar a emergência das autenticidades humanas que habitam os alunos, com abertura à realidade social envolvente e capaz de estabelecer pontes com a diversidade de fontes de informação e de meios de formação actualmente disponíveis. As escolas, cada escola, deveriam ser instituições sociais com identidade, com objectivos e metas e com capacidade de avaliar os seus resultados, norteadas por um clima de responsabilidade social.

Cada grupo de alunos requer o acompanhamento de grupos permanentes de professores e de formadores. De outro modo será impossível realizar o acompanhamento individual dos alunos e estabelecer as necessárias articulações com as famílias e com os outros meios formativos. A dimensão das próprias escolas tenderá a ser mais pequena, tendo em vista o atendimento personalizado de cada aluno, jovem ou adulto, na formação inicial e na formação ao longo da vida.

Muito provavelmente, também evoluirá o conteúdo da missão dos professores. Este movimento advirá tanto de uma pressão social sobre as escolas e os professores como de uma clarificação, a certa altura inadiável, acerca do que os representantes dos professores entendem ser a sua missão e as condições concretas para ela ser plenamente concretizada.

Um dos desafios que as instituições escolares têm diante de si é o de evitar ampliar a procura consumista da educação e o ambiente burocrático de atendimento dos alunos, impedindo que se instale generalizadamente um ambiente em que ninguém é responsável por coisa nenhuma e se desenvolvem mais e mais mecanismos corporativos de mera defesa de rotinas instaladas. De outro modo, a degradação moral das escolas seria inevitável. As redes de cooperação interinstitucional, mormente as de âmbito local e entre organizações com acção educativa e formativa, poderão fazer emergir um novo vigor na criação de um novo clima de responsabilidade e de autoridade.

O reforço da educação dos valores comporta riscos acrescidos e o medo de os correr acorrerá a decisores políticos de vários matizes ideológicos.... Mas o risco de redução do próprio ensino a uma procura consumista, a par das novas descobertas em redor da riqueza dos tipos de inteligência humana, aberta muito para além do cognitivo, podem fazer antever o enriquecimento das formas e das metodologias de avaliação pedagógica dos alunos e dos formandos, quaisquer que eles sejam, em qualquer momento da sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre (1998): *Contre-feux*. Paris: Ed. Raisons d'Agir.

COQ, Guy (1998): "Démocratie et citoyenneté: le rôle des valeurs", *Educação e Sociedade*, 3: 25 - 36.

PATRÍCIO, Manuel (1993): *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

TEDESCO, Juan Carlos (1995): *El Nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

UNESCO (1996): *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.

CAPÍTULO V – A CIDADANIA NA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

I

Não é possível pensar as funções e os métodos da educação nas sociedades contemporâneas sem pô-los em relação com a cidadania democrática. A tarefa não é, porém, simples.

Em primeiro lugar, o que devemos entender por democracia? A matéria daria para um ensaio autónomo, mas poderemos contar com algum consenso se dissermos, esquematicamente, que a democracia vingou como uma forma de organização das instituições políticas do Estado nacional, cujos pilares são, ao mesmo tempo, princípios e procedimentos como a eleição periódica dos órgãos de governação, o sufrágio universal, a igualdade de voto, a regra da maioria, a liberdade de opinião e associação, a competição entre programas e forças políticas, e por aí adiante; e foi-se crescentemente impondo, também, como um processo social e como um modelo susceptível de aplicação, *mutatis mutandis*, noutros domínios da vida colectiva que não o Estado.

Enquanto processo, a democratização parece ser radicalmente tridimensional. Tem a ver com os direitos das pessoas e dos grupos, com a enunciação, consagração e realização de tais direitos. Tem a ver com o favorecimento e a organização da participação do maior número possível na tomada das decisões com interesse colectivo. Tem a ver com a redução das desigualdades sociais cuja natureza ou amplitude impediria, precisamente, a satisfação dos direitos e a possibilidade da participação. Nestes termos, a democracia pode e deve servir de referência à relação entre membros de outras organizações, tais como a escola, a empresa, a igreja, o sindicato, etc.

Quer isto dizer que a escola é interpelável em dois planos distintos, embora complementares. Um diz respeito ao tipo de preparação que ela proporciona aos futuros cidadãos. O outro diz respeito à qualidade democrática da sua organização e da sua prática. De facto, se pedimos, em particular à educação básica, o desenvolvimento de um conjunto de valores, atitudes, capacidades e competências que entendemos constituírem o soco comum da nossa existência como povo, é evidente que a formação para a cidadania, o “aprender a ser” cidadão, titular de direitos e deveres, e fonte última da soberania, há-de fazer parte integrante, e não menor, desse conjunto. Ao mesmo tempo, porém, as pessoas não se afirmam como cidadãos só a partir de certa, “maior”, idade. Se bem que o exercício de alguns dos seus principais direitos esteja sujeito a essa regra, outra parte, porventura a mais determinante, decorre directamente da sua natureza de pessoas. Os estudantes, em qualquer idade ou grau de estudos, são, portanto, cidadãos, titulares de direitos e deveres, e como tal devem ser tratados pela escola. E os restantes participantes da instituição, professores, funcionários não docentes, pais e encarregados da educação, requerem análoga atitude de respeito e integração. Acresce que, aqui como em muitos outros domínios, o “aprender fazendo” e o “aprender sentindo” – a aquisição pela prática e o favore-

cimento da aquisição pela qualidade educativa do ambiente organizacional – são instrumentos preciosos. Aliás, que sentido faria um ensino “para” a cidadania democrática que fosse ele próprio uma transmissão vertical autoritária de conhecimentos padronizados? Que coerência haveria entre a imputação à escola da função de preparação para a democracia e a sua arquitectura como organização não democrática?

II

Do ponto de vista educativo, o ponto de partida mais necessário será a provavelmente a ênfase na cidadania como combinação de direitos e responsabilidades.

Não é possível ignorar, hoje, o desenvolvimento complexo e multidimensional do conceito de cidadania. Como resumiu Manuel Braga da Cruz (1996: 196-197): “a cidadania moderna foi entendida, em primeiro lugar, como *cidadania de liberdade*. [Mas] com o tempo, as pressões para o alargamento do número e dos beneficiários desses direitos [liberdade, privacidade, propriedade e segurança] vieram a alterar a configuração da cidadania que, de meramente *cívica*, se tornou *política*, na viragem do século XIX para o século XX, com a afirmação dos direitos da segunda geração (o direito de sufrágio, cada vez mais alargado, o direito de associação profissional e sindical, o direito de igual acesso a cargos públicos). [§] O sujeito destes direitos não é já o indivíduo contraposto ao Estado, mas o cidadão integrado no Estado, vivendo no seio dele e da sociedade política. [...] Com a crise do liberalismo democrático no primeiro quartel do século XX, a cidadania vai conhecer novo desenvolvimento. De *cívica e democrática* torna-se também *social*, com a afirmação dos direitos da terceira geração. O sujeito destes direitos é o cidadão trabalhador ou produtor, a quem o Estado passa a estar obrigado a fazer prestações. O indivíduo, de sujeito activo *de* direitos passa a sujeito passivo *a* que se devem direitos. Em relação ao Estado, tais direitos económico-sociais não são direitos pré-estaduais nem negativos, mas positivos. O Estado deixa de ser mérito árbitro, passa a ser curador dos direitos do cidadão. [...] A cidadania integra na sua definição, para além da liberdade e da participação, também a *solidariedade*”.

A consequência maior deste processo evolutivo é que se alargou o conjunto dos direitos reconhecidos como fundamentais, de tal modo que se pode hoje dizer que eles remetem para três dimensões articuladas da existência social: a dignidade da vida, que requer um nível mínimo de satisfação de necessidades básicas e de acesso a bens sociais primários; a autonomia da pessoa, que requer o reconhecimento e a salvaguarda da sua liberdade; o laço cívico, que requer condições e regras gerais de participação na decisão pública. É esta dupla combinação entre, de um lado, liberdade e dignidade pessoal e, do outro lado, indivíduo e sociedade política, que desenha o campo mais adequado para o exercício da cidadania.

Um campo aberto, onde têm entrado, com maior ou menor sucesso, eixos problematizadores da nossa vida em comum. Como é pensável o reconhecimento da dignidade de

todos sem uma atitude de respeito e interesse pelas diferentes culturas, presumindo um valor equivalente entre elas? E não solicita esta atitude um novo entendimento da amplitude universal dos direitos, procurando nas várias culturas esse núcleo duro de defesa da dignidade e da autonomia e fabricação da relação cívica? Como é, agora, pensável a segurança sem introduzir no âmago da reflexão e da política dos direitos os direitos *do* e *ao* ambiente – e sem perceber que, para que o direito ao ambiente seja promovido, é preciso difundir a responsabilidade de respeitar, preservar e cuidar do ambiente, superando a clássica concepção humanocêntrica da natureza e passando de uma falsa cidadania predadora a uma nova cidadania implicada na sustentação do desenvolvimento? Como é pensável a realização dos direitos ambientais sem a acção no quadro transnacional, sem a concertação de posições em instâncias e programas de regulação global, à escala mundial? E como pensar o direito à satisfação das necessidades básicas sem redefini-lo como direito à qualidade de vida e ao “cuidado”, ao cuidado de uns com os outros e de todos com o futuro (Comissão Independente População e Qualidade de Vida, 1998: 71-152)? E como pensar a igualdade perante a lei e o igual acesso a oportunidades e bens básicos sem reinterrogar os termos convencionais da divisão entre esfera privada e esfera pública, profissional ou cívica, e questionar a separação estanque dos papéis reservados aos géneros, sem combater a discriminação das mulheres – isto é, sem passos determinados no domínio de uma sociedade activa e paritária? E como pensar os direitos sociais sem os enriquecer com os direitos culturais, os direitos à identidade, à língua, à memória e à história, à conservação e usufruto do património, à criação e fruição cultural, ao lazer e ao ócio?

Não é preciso mudar os termos das declarações históricas dos direitos, nem imaginar novos direitos em catadupa para apreender e respeitar esta complexidade dinâmica da cidadania: estes múltiplos lugares e dimensões em que ela tem de ser interpelada e desafiada. A educação para a cidadania há-de ser, pois, a educação para a complexidade e abertura.

A noção de deveres ou responsabilidades é-lhe, entretanto, inerente. Não só no sentido em que um conjunto vasto de direitos implica a partilha de um compromisso comum: é preciso que uns diminuam o seu nível de consumo e desperdício para que outros possam ter acesso a níveis razoáveis de consumo sem que o equilíbrio do planeta seja ainda mais penalizado; é preciso que os homens assumam mais tarefas e papéis domésticos para que as mulheres disponham de mais oportunidades de realização na esfera pública; é preciso que haja um esforço considerável no re-dimensionamento político e financeiro dos sistemas actuais de segurança social, nos países desenvolvidos, para que igual direito à segurança social das gerações futuras não seja severamente prejudicado; é preciso partilhar mais os recursos, os riscos e os benefícios para que aumente sustentadamente a realização conjunta dos direitos. Mas também no sentido republicano – de vinculação a uma *res publica*, à nossa “casa comum” – da participação activa de cada um na imaginação de caminhos, nos processos de escolha e na implantação prática das decisões necessárias quer à garantia dos *direitos de*, quer na promoção dos *direitos a*.

A necessidade de enfatizar os dois lados da vinculação direitos-responsabilidades tem sido reconhecida, em particular no contexto europeu. É preciso consolidar uma ética democrática, baseada na implicação cívica e no laço social – na valorização da participação, como liberdade “positiva”, definida *com* os outros, para lá da tradicional definição negativa, como arena de soberania individual, *contra* os outros; e na cooperação solidária no seio de um espaço comum e para um interesse ou bem comum, um espaço, decerto, radicalmente plural e internamente conflitual, mas regulado por princípios básicos de justiça, convivência e co-decisão.

Tem havido um trabalho interessante de identificação dos valores constitutivos desta ética cívica democrática (cf., por exemplo, G. Oliveira Martins, 1991; E. Wisel, 1997; J.-P. Thomas, 1997; G. Coq, 1998; M. Braga da Cruz, 1998; M.L. Pintasilgo, 1998). Podemos, por isso, optar por considerar aqui outro caminho: a relação entre a ética da cidadania democrática e a atitude face às instituições políticas.

A questão da participação (da intensidade, das formas e dos resultados da participação) está na ordem do dia em todo o mundo, por razões que podem ser, bem entendido, contrastantes. Pode colocar-se como desejo ou vontade ainda não realizada, porque se vive ainda em regimes políticos autoritários ou despóticos. Pode colocar-se como experiência recente e em processo de transição para a democracia e de construção de instituições democráticas sólidas, reconhecidas e enraizadas na história e no presente das sociedades que as elaboram. Pode colocar-se como o solavanco de regimes que se habituaram a apresentar-se como velhas e fortes democracias políticas, mas que assistem com preocupação a sinais ou manifestações de indiferença, ou contestação aberta de princípios e/ou regras que pensávamos estar adquiridas e ser sagradas: aumento impressionante da apatia política e da indiferença ideológica, absentismo eleitoral massivo, xenofobia, racismo, intolerância, culto e prática da violência gratuita, etc. A Europa, a velha e a nova Europa democráticas, debatem-se hoje com o cruzamento de todos estes problemas; não é, pois, por acaso que se assiste à tentativa de reforçar a centralidade da educação *na* e *para* a cidadania, no conjunto das práticas educativas e dos perfis de competências dos estudantes de todos os níveis de ensino.

Por outro lado, o formidável salto qualitativo que o século XX e, destacadamente, a Europa do Pós-Segunda Guerra deram em direcção à cidadania social – ou, mais rigorosamente, à incorporação dos direitos sociais no conjunto dos direitos humanos fundamentais – e o desenvolvimento da forma política mais determinada e eficiente na realização desses direitos – o Estado-Providência – constituem, certamente, adquiridos civilizacionais, em cujos escombros ficaria também uma parte decisiva da identidade das sociedades europeias, como sociedades democráticas e coesas. Contudo, não deve ignorar-se a deriva alimentada pelas estruturas e as práticas hegemónicas da provisão pública de prestações, bens e oportunidades. Uma deriva que estimulou, junto de uma massa considerável de cidadãos, uma atitude de não-cidadania, a atitude do cliente ou assistido que se concebe a si próprio como beneficiário da acção de uma entidade alheia, e que concentra no Estado

todas as suas expectativas de protecção e bem-estar. Hoje, parece indispensável formar as novas gerações numa tripla direcção: no conhecimento dos direitos sociais como direitos, direitos seus à inserção activa numa sociedade que os acolha e valorize; na qualificação das lógicas de realização de direitos no sentido da valorização da iniciativa e da inserção, como alternativa à reprodução da exclusão pelo próprio sistema que apenas indemniza os excluídos; na abertura dos espaços de enunciação e realização de direitos-responsabilidades, libertando-os gradualmente da redução ao Estado. Redução: o Estado continuará, certamente, a ser um actor incontornável do espaço público. Mas o espaço público, em que a cidadania ganha sentido e efeito, é mais lato que o Estado, e é possível e vantajoso reequacionar o papel do Estado nesse contexto mais vasto (cf. B. Sousa Santos, 1998: 59-69).

III

A experiência portuguesa no domínio da educação para a cidadania parece relativamente rica. Afinal de contas, num curto período de 25 anos, tivemos de realizar a transição da ditadura para a democracia política, passando uma fase revolucionária que se estendeu por cerca de dois anos; para logo na década seguinte nos envolvermos, com sucesso, no processo de integração na então Comunidade Económica Europeia.

As características fundamentais do sistema escolar do Estado Novo, na matéria que nos ocupa – quais sejam: a negação de direitos e liberdades básicas, incluindo as de organização sindical de professores e de livre associação dos alunos; a direcção autoritária das escolas de qualquer ciclo, com cargos ocupados exclusivamente por nomeação governamental, sem mandatos definidos e exercidos sem controlo efectivo por parte de corpos profissionais ou de públicos servidos; a presença ostensiva de modalidades de doutrinação moral e política, nos estreitos limites da propaganda do regime, seja através de disciplinas obrigatórias, como a celeberrima Organização Política e Administrativa da Nação, nos anos terminais do ensino liceal, seja através de actividades ditas circum-escolares, como a Mocidade Portuguesa – motivaram uma reacção poderosa de gerações de estudantes e docentes, que se manifestou, no dealbar da revolução democrática de 1974, como exigência imediata de radical transformação do sistema escolar, no sentido de achatamento das hierarquias, eleição directa de direcções colegiais, associativismo profissional, sindical e estudantil, eliminação das disciplinas e programas mais vinculados à inculcação política e religiosa apologética ou justificativa da ditadura, e criação de disciplinas, programas e actividades não-curriculares de aprendizagem cívica e revolucionária.

Se olharmos num relance para o saldo das alterações subsequentes a 1976, até à actualidade, no processo de estabilização da democracia e reconfiguração do sistema educativo, pode dizer-se, sem dúvida, que é globalmente positivo em praticamente todas as dimensões que poderíamos especificar, para avaliar a democraticidade dos ambientes organizacionais e a aproximação dos conteúdos e práticas pedagógicas aos valores e competências constitutivas da cultura cívica democrática.

As mudanças foram, evidentemente, consideráveis em tudo quanto respeita ao ambiente geral, que se tornou mais desenvolvido. Como já verificámos, no capítulo I, cresceu o potencial integrador da escola, com aumentos significativos das taxas de escolarização, em todos os níveis de ensino – muito embora nos defrontemos, ainda hoje, com taxas de abandono que inviabilizam a universalização dos segundo e terceiro ciclos da escolaridade básica. Os direitos de associação e participação dos estudantes foram reconhecidos, num ritmo de avanços e recuos, experiências e institucionalizações, cujo ponto actual pode ser sinteticamente descrito nestes termos: as associações de estudantes são parte activa da generalidade das escolas do ensino superior e das escolas secundárias, e estão a enraizar-se nos ciclos terminais do ensino básico; os alunos do fim da escolaridade básica, do ensino secundário e do ensino superior contam com representantes eleitos em alguns dos órgãos de direcção dos estabelecimentos; está disseminada a prática da eleição de delegados de turma, no ensino não superior, e de comissões de ano, no ensino superior, que intervêm, sobretudo, em questões pedagógicas.

Os direitos sindicais de funcionários, docentes ou não docentes, estão também, em geral, consolidados; e a participação de representantes dos primeiros na direcção das escolas está prevista no ensino superior. Mas, de facto, a grande marca da gestão dos estabelecimento pós-25 de Abril foi a prevalência dos professores. Não havendo uma carreira profissional própria de directores, a “gestão democrática” apostou na colegialidade e no poder dos professores. Passou a ser o corpo docente de cada escola a jogar o papel determinante na escolha e controlo dos dirigentes, quer nas escolas básicas quer nas escolas secundárias; e as duas diferenças do superior residiam, primeiro, numa maior capacidade de influência por parte dos alunos, segundo, numa clara predominância dos professores doutorados, e da respectiva hierarquia profissional, na direcção científica e executiva.

Esta evolução, tão sumariamente aqui descrita (mas avaliada, com pormenor, em estudos críticos conduzidos recentemente no Instituto de Inovação Educacional, cf. I. Menezes, 1995, I. Menezes, 1997, C. Cibele e G. Marques, 1998), despertou dois grandes debates: um, relativo ao entendimento do carácter e amplitude democrática de uma gestão comandada quase só pelos professores; o outro, relativo à congruência entre, de um lado, a participação e a representação institucional dos vários corpos (alunos, professores, funcionários) e, do outro, a organização concreta das práticas educativas, na “sala de aula”.

O primeiro debate chegou a ser muito vivo, mas a recente revisão do regime de direcção das escolas básicas e secundárias (formalizada no Decreto-Lei nº 115/98) parece ter trazido algum consenso. As perguntas que começaram a inquietar profissionais e públicos foram estas: o entendimento da “gestão democrática” das escolas como reservada aos professores não corporativiza esta gestão, tornando-a dependente apenas dos interesses profissionais específicos daqueles membros, e impedindo ou dificultando a influência real de outros interessados, como os pais e os encarregados de educação e as autoridades locais?; e como aplicar princípios de colegialidade e controlo ascendente em organizações sem dimensão mínima, como é a larga maioria das escolas do primeiro ciclo e dos estabe-

lecimentos de educação pré-escolar – ou, dito de outra forma, a direcção democrática e qualificada resiste ao espartilhamento, tão presente no sistema português, entre diferentes níveis de ensino, desde pré-escolar até ao terceiro ciclo da escolaridade básica?

Os primeiros tempos do relacionamento entre as representações dos pais e encarregados de educação e os professores, nos anos pós-revolucionários, não se pautaram pela harmonia. Ao contrário, havia uma atitude generalizada de desconfiança recíproca. Coisa análoga se passava, pelo menos em parte, com a comunicação com as autoridades locais. Muitos professores e escolas resistiam ao que temiam poder ser intromissão, politização, ou cerceamento da autonomia profissional e organizacional. E o primeiro associativismo de pais foi marcadamente reactivo (contra os “excessos” revolucionários), assim como demorou o seu tempo a consolidação de uma atitude de cooperação (como alternativa à de “propriedade”) entre os autarcas. As coisas foram, porém, fazendo o seu caminho: as associações de pais e encarregados de educação foram sendo integradas e foram-se integrando na vida regular da escola; e, à medida aliás em que ganhavam competências no domínio educativo, as autarquias, municipais e paroquiais, foram qualificando a sua intervenção. Quer isto dizer, em geral, que a direcção democrática das escolas, sem perder o seu compromisso básico com o princípio do “autogoverno” e do controlo ascendente, foi adquirindo a dimensão de parceria que lhe faltara durante a segunda metade dos anos setenta e praticamente toda a década de oitenta. Os interesses reconhecidos como legítimos – e, portanto, pedindo representação e participação – e os interlocutores reconhecidos como cooperadores válidos, trazendo valor à organização e à prática educativa, foram diversificados, abrangendo, na fórmula actual, quatro grandes grupos: professores (e funcionários não docentes), estudantes, pais e encarregados de educação, autarquias.

Simultaneamente, através do agrupamento de escolas, tem-se procurado, desde 1998, no objectivo central de quebrar o isolamento dos jardins de infância e das escolas de primeiro ciclo, induzir a articulação horizontal entre estabelecimentos do mesmo nível e a articulação vertical entre os vários ciclos educativos, e promover a territorialização das escolas e das suas práticas.

Estamos provavelmente numa posição mais recuada, no que respeita ao segundo grande debate: como aproximar mais a democracia da sala de aula? Como combater a redução da democratização da organização escolar à sua fachada institucional, quer dizer, às regras de composição, decisão e controlo dos órgãos de governo e às formas e poderes das representações sectoriais dos corpos, associações de estudantes, de pais, associações profissionais ou sindicais de professores e outros funcionários – correndo o risco de deixar intactas eventuais práticas autoritárias ou arcaicas de condução do processo de ensino-aprendizagem?

Os destaques que ilustram este capítulo procuram justamente pôr em relevo ensaios consistentes de elaboração conceptual e realização prática nestes domínios. No seu livro *À Volta da Mesa Grande*, Teresa Vasconcelos (1998) restitui e analisa a prática educativa

de uma educadora de infância, uma prática construída em torno da cidadania, quer dizer, da implicação activa das crianças e da sua formação *para e nos* valores da cultura e participação democráticas. Na escola do primeiro ciclo da Ponte, em Vila das Aves, desde 1976 que se vive a aventura de transformar uma escola física, pedagógica e socialmente degradada numa escola aberta, democrática e local. Os professores aproveitaram ideias e técnicas quer da pedagogia libertária, quer do Movimento da Escola Moderna, quer de outras correntes; mas numa lógica de uso não-dogmático, selectivo e local. Assim foram levantando uma dinâmica, de cujos contornos actuais os elementos mais singulares serão, porventura, os seguintes: organização das actividades não vinculada à divisão convencional por ano de escolaridade, turma e professor, mas apostando na pluridocência e nos princípios da "aprendizagem cooperativa", em que é fundamental a interacção de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento etário, psicológico e formativo; alteração do papel do professor, libertando-o do ensino, no sentido institucional do termo, e aproximando-o mais da intervenção qualificada junto dos alunos, a solicitação destes; abertura da escola à comunidade local; forte envolvimento e responsabilização dos pais, induzidos à partilha de actividades com os filhos e à participação na direcção da escola; flexibilização do horário da escola e dos professores, de modo a permitir, por exemplo, encaminhar para o sábado à tarde as reuniões com os pais; integração das crianças com necessidades educativas especiais no ambiente e na actividade das salas, recusando, aliás, a noção estrita de "necessidades educativas especiais"; funcionamento regular de uma Assembleia da Escola, de que o destaque anexo a este capítulo dá mais particularmente conta.

Claro que não parece, nem possível, nem desejável, transferir tais quais os procedimentos da democracia política (como, por exemplo, a igualdade de voto e a regra da maioria) para o espaço da escola e da sala de aula. Nem sequer o princípio básico que faz residir directamente no conjunto dos membros de uma sociedade política (o povo, ou, em termos de votação e escolha, o eleitorado) a base legítima do poder. Como noutras organizações, pensar e realizar a democracia na escola requer adequações e limitações importantes, dada a diversidade dos membros, a propriedade do estabelecimento, o interesse dos públicos e as finalidades globais do sistema educativo, como um todo. Porém, a construção gradual e sustentada de um ambiente organizacional e de uma rede de práticas democraticamente orientadas – referidas aos valores da inclusão social, da participação e co-decisão, do respeito recíproco, da garantia dos direitos, da abertura à diferença, da justiça e da equidade, da solidariedade entre as pessoas e os grupos, etc.; e pondo em acção processos democráticos de escuta, expressão, negociação, resolução de conflitos, partilha de objectivos comuns, descentralização de poderes e responsabilidades, envolvimento colectivo, etc. – constitui, não apenas uma oportunidade, mas uma cada vez maior urgência de revalorização da escola e do trabalho escolar, no contexto das sociedades contemporâneas.

IV

Como instância de socialização, a escola – e, em particular, a escola básica e secundária – tem uma responsabilidade especial na formação dos jovens como cidadãos e como futuros cidadãos titulares de direitos políticos como os de voto, eleição e associação. A provisão de uma estrutura organizacional democraticamente enformada; a elaboração de um ambiente ou clima de trabalho embebido em valores éticos e políticos democráticos; e a concretização de procedimentos decalcados ou inspirados no método político democrático no âmago do ensino-aprendizagem (no espaço da turma e da aula, em todas as actividades curriculares), configuram, como vimos, caminhos paralelos e mutuamente fecundantes, para essa formação. Resta, porém, que ela requer, também, um soco mínimo de competências cognitivas e de informação actualizada: requer que as pessoas recebam informação sobre os princípios de organização e as modalidades do funcionamento das instituições políticas e do espaço público em que participam, qualquer que seja a escala relevante (local, nacional, planetária...) e disponham das capacidades necessárias para assimilar essa informação, interpretá-la criticamente, usá-la como orientação prática e procurar e trabalhar informação adicional, necessária ou disponível.

Na reunião preparatória do Projecto de Educação para a Cidadania Democrática, que o Conselho da Europa está a promover, de 1997 a 2000, os participantes insistiram na necessidade de não esquecer esta componente cognitiva - que, em combinação com a assunção de valores e a formação de capacidades afectivas, relacionais e práticas, configura os requisitos básicos de uma formação civicamente enriquecida, para uma cidadania activa e democrática (C. Bîrzea, 1996: 20-22). Subsequentemente, já no quadro do desenvolvimento do Projecto, têm sido propostas elaborações crescentemente aprofundadas de definição substantiva, quer das, digamos, clássicas, quer das novas exigências em termos de valores, atitudes, conhecimentos e capacidades, para os desafios e as instituições das sociedades democráticas ou em processo de democratização (cf. R. Veldhuis, 1997, M. Ostini, 1998, F. Audigier, 1998).

Mas como organizar a dimensão curricular da formação? A Europa tem apostado numa ou várias das três modalidades seguintes: uma disciplina própria, de educação cívica; um programa transversal, a ser transmitido e trabalhado em várias ou todas as disciplinas do currículo formal; uma actividade de complemento curricular, não lectiva, no sentido de não formatada directamente em aulas de disciplinas, mas fazendo uso, sobretudo, da metodologia de projecto (cf. C. Bîrzea, 1996: 24-25). Na experiência portuguesa, a persistência, anos a fio, da Organização Política e Administrativa da Nação, como disciplina obrigatória nos então cursos complementares dos liceus, concebida como instrumento de propaganda do regime ditatorial, criou anticorpos à transmissão disciplinar de conhecimentos e doutrinas políticas, cujos efeitos ainda hoje se fazem sentir. Acresce que a sua substituição imediata, no contexto da Revolução de 1974-75, pela Introdução à Política, cujo programa e métodos de ensino valorizavam fortemente as correntes revolucionárias, não deixou de provocar resistências de sinal contrário e alimentar o desejo, em alguns sectores, de passar a uma posição, pelo menos aparentemente, mais

neutral, em matéria ideológica. Ao invés, a avaliação de experiências não-disciplinares, como a Educação Cívica e Politécnica, ainda nos anos seguintes ao derrube do Estado Novo, mostrou uma grande riqueza e potencial, infelizmente não recuperado no período subsequente de normalização. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo instituiu a Área de Formação Pessoal e Social, nela incluindo uma valência central de educação cívica. Como já se viu no capítulo IV, a sua implantação foi perturbada por uma discussão fora de tempo sobre o confessionalismo e por um fraquíssimo investimento das autoridades políticas. Do seu lado, na Área-Escola, domínio curricular não-disciplinar obrigatório em todo o ensino básico e secundário, há notícia de muitos projectos interessantes orientados numa lógica de educação para a cidadania – podendo defender-se, em geral, que, nem que fosse em simples teoria ou no plano das intenções, o desenho da Área, induzindo a colaboração entre os professores das diferentes disciplinas e a participação dos alunos na definição e na realização plurifacetada de um projecto comum de relacionamento entre a escola e o seu meio social ambiente, se referia, ele próprio, àquela lógica.

Previendo-se, no momento em que escrevemos, uma revisão do tipo de inserção da Área – crismada, agora, de Área de Projecto – no currículo, com a imputação de um tempo próprio, e dado o facto de os anos terminais do ensino básico conterem disciplinas, como a História e a Geografia, cujos programas valorizam a nossa contemporaneidade, é de crer que, a este nível de estudos, uma clarificação de elementos cognitivos sobre os valores, os princípios e as regras da democracia e a propedêutica sumária às suas instituições políticas, no contexto dos programas de disciplinas, combinada com o estímulo de formas práticas de aprendizagem cívica, na Área de Projecto e noutras actividades curriculares, lectivas e não-lectivas, possa configurar uma introdução interessante à educação cívica. Não parece difícil imaginar, para o ensino secundário, uma análoga familiarização com as dimensões cognitivas da formação cívica enriquecida com a prática cívica, dentro da escola e no seu relacionamento com o seu meio ambiente. A tentação de converter imediatamente em disciplina, formatando a formação na lógica estreita do ensino, com os seus agentes de transmissão, os seus professores especializados, os seus manuais e testes de avaliação – quer dizer, tudo o que tende a acompanhar, em Portugal, a transmissão disciplinar – é que pode gerar rapidamente efeitos perversos.



Seria, contudo, inadmissível esquecer que a educação vai muito além da escola, mormente quando o tema que nos ocupa é a cidadania. Por várias razões. A primeira é que de pouco ou nada servirão as competências e as vivências proporcionadas pela escola se for coarctada a possibilidade da sua sequência, reforço e aprofundamento nos outros contextos de acção e aprendizagem social por que as pessoas passam, ao longo da sua vida: as famílias, as organizações de trabalho, as associações voluntárias, o espaço da administração pública e da Justiça, as cidades e os ambientes urbanos, e por aí adiante. Para abrir ou manter aberta tal possibilidade, é preciso que seja propiciada uma aquisição contínua de novas capacidades, informações e meios de realização. O que, segunda razão, obriga a prestar grande atenção aos domínios profissionais e, em particular aos contextos e actividades de formação profissional e organização do trabalho, informando-os, precisamente,

com um horizonte educativo, de desenvolvimento pessoal para autonomia e a pronúncia crítica do mundo, como gostava de dizer mestre Paulo Freire. Portanto, terceira razão, não pode perder-se de vista as novas perspectivas e exigências da educação e da formação ao longo da vida, e nessa lógica de aprendizagem permanente, a cidadania deve constituir o próprio quadro orientador da reconstrução dos sistemas e das práticas de educação de adultos, num sentido “não contabil”, quer dizer, como algo mais fundo e mais global do que a simples educação de segunda oportunidade ou formação para o trabalho (L. Lima, 1996; E. Gelpi, 1996). Até porque, quarta razão, a escola está bem longe de representar o único lugar de socialização, e faz cada vez mais sentido perguntar-nos se constituirá ainda o principal. A educação *em* e *para* a cidadania não só passa pela qualificação educativa e democrática de instâncias de socialização e modelos de comportamento, como as indústrias culturais e os meios de comunicação social, como passa pela formação de todos nas atitudes e capacidades necessárias para o consumo e o entendimento crítico das suas mensagens. Deste ponto de vista, a educação *pelos* e *para* os *media* representa um dos maiores desafios dos próximos tempos (e, portanto, o projecto “PÚBLICO na Escola” deve ser acompanhado com atenção pelos educadores e as autoridades educativas).

Permita-se-nos, por tudo isto, terminar com uma longa mas adequada citação do então inspector-geral da Educação em França, Alain Michel (1996: 25-26):

“O papel da escola é mais complexo do que na época da moral republicana e da instrução cívica, em que a ideia de civismo era um instrumento integrador em torno de valores nacionais que eram supostos serem de vocação universal, superando e fingindo ignorar os conflitos potenciais ou reais entre culturas, ou as diferentes pertenças comunitárias. De resto, esta função integrativa, quase uniformizadora, da escola correspondia à forte centralização do sistema educativo, à organização estritamente hierárquica em todos os níveis de responsabilidade e à situação reservada aos alunos no estabelecimento de ensino e na turma.

Esta elaboração de um santuário laico era marcada por uma lei do silêncio, sobre tudo o que poderia dividir e, portanto, por um corte com o ruído e o furor do mundo exterior. Ora, se é necessário que a escola não se torne num lugar de conflitos e que desenvolva a tolerância das opiniões e convicções pessoais, não é mais possível, hoje, abstrair o ensino das realidades, da actualidade e dos debates sociais. O acesso dos alunos aos *media* e a sua crescente vontade de compreender o mundo que os rodeia não permite, doravante, um ensino intemporal. Com o recuo necessário, a escola deve alimentar o seu ensino com factos concretos e a reflexão dos alunos com a referência às grandes questões da sociedade. A sua especificidade está em fazê-lo com rigor e com a ajuda da história e dos grandes autores.

A educação para a cidadania também não pode acantonar-se no ensino das instituições e regras da vida democrática. Estas só têm sentido em relação com os valores que as fundam. Aquela educação implica, pois, a aquisição de atitudes e comportamentos que se

basiem, eles próprios, na adesão a valores comuns, indispensáveis à vida colectiva. A primeira função de socialização da escola é fazer descobrir concepções partilhadas do mundo, unindo. Mas não é negar as diferenças, os conflitos de valores ou interesses, quer dizer, não é uniformizar.

A escola deve contribuir para facilitar a escuta do outro e o diálogo, o reconhecimento de um direito à diferença, o desenvolvimento da tolerância e da solidariedade, mas também facilitar a tomada de consciência dos constrangimentos da vida colectiva, das concessões e escolhas implicadas nela. [...] A educação para a cidadania deve ser considerada tão necessária como a aquisição das competências de base [...].”

“À VOLTA DA MESA GRANDE”

A prática educativa de uma educadora de infância, relatada e interpelada em *À Volta da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana*, de Teresa Vasconcelos (Porto, Porto Editora, 1998)

Teresa Vasconcelos dedicou a sua investigação de doutoramento à indagação das práticas educativas no pré-escolar inspiradas pelo ideário da cidadania. Recorrendo à etnografia da sala de actividades sob responsabilidade de uma educadora (a “Ana”) integrada na corrente do Movimento da Escola Moderna, apresentou e analisou sistematicamente a construção democrática do grupo que nela tinha lugar. Uma tradução portuguesa da tese de doutoramento foi editada, em 1998, pela Porto Editora, sob o título *Ao Redor da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana. A Mesa Grande*, que reenvia para uma mesa realmente existente no centro da sala de “Ana” e em torno da qual se constituía material e simbolicamente a “classe” das crianças, conota também, metaforicamente, a própria ideia e prática da democracia, na estruturação de um grupo em processo educativo.

Por que é que faz, então, sentido falar de democracia, a este respeito? O melhor será ler o livro, ou pelo menos o seu capítulo 7: “Sentemo-nos à volta da Mesa Grande’: criar comunidade e democracia na sala de actividades”. Mas pode, pelo menos, reter-se o seguinte quadro.

A principal qualidade da prática educativa de “Ana” talvez seja a solicitude: solicitude face às suas crianças, aos familiares destas, às suas colegas e à sua escola. A esta disponibilidade essencial liga-se a preocupação de abrir avenidas para o desenvolvimento autónomo e pessoal de cada uma das crianças. Mas na convicção de que um tal desenvolvimento se realiza em função da pertença, da construção e da reelaboração permanente de um grupo, uma comunidade idealmente composta por pessoas próximas e cooperadoras. Por isso, a abertura de caminhos é também a colocação etapa a etapa de andaimes, de estruturas flexíveis e moduláveis de apoio, sobre as quais se vão sustentando as práticas, as rotinas e as instituições que erguem e equilibram um edifício comum.

Solicitude”, “abertura de avenidas”, “andaimos”, são os conceitos que a investigadora nos vai propondo, para dar conta da sala de actividades que estuda. São muito úteis para percebermos a articulação entre a criação de democracia e a criação de comunidade.

Na perspectiva de Teresa Vasconcelos, uma pede a outra. O elemento de comunidade impede que a cidadania seja lida incompletamente, reduzida à visão “negativa” da liberdade. O elemento de democracia impede que a comunidade seja entendida como a ordem tradicional fechada.

Como é que se criam ambientes educativos propícios ao desenvolvimento de atitudes e competências democráticas, numa sala de actividades com crianças de três, quatro ou cinco anos? A resposta de “Ana”, interpretada por Teresa Vasconcelos, é relativamente extensa: criando sentimentos de auto-estima, autonomia, empatia e relação com os outros, e participação numa coisa comum; fomentando o espírito de grupo e comunidade, e estruturando o grupo, através da planificação em conjunto, da co-decisão, da escolha de uma agenda de interesses, tarefas e obrigações comuns, da manutenção de fluxos de informação, nos quais cada um informa e é informado, ou da atenção conjunta a temas da vida envolvente; elaborando, reconhecendo e honrando símbolos, rotinas e rituais de identificação grupal, incluindo esse grande símbolo cívico da Mesa Grande; prezando e praticando a negociação na resolução dos conflitos; abrindo a sala aos pais e à cultura ambiente; insistindo na vinculação recíproca entre direitos e responsabilidades, e entre esfera de acção pessoal e construção comum do grupo.

A “Ana” desempenha um papel decisivo neste processo educativo. Ela lidera efectivamente o grupo, põe em prática a sua experiência, o seu saber e a sua técnica própria, exerce autoridade e induz comportamentos. Mas lidera democraticamente, quer dizer (de acordo com a análise do livro de Teresa Vasconcelos, e citarei sucessivas expressões): aposta em “prolongar a actividade” (de modo a estruturá-la, a retirar dela aquisições), “alimentar e registar a memória do grupo”, “promover a literacia”, “ensinar a cultura da comunidade”, “criar uma comunidade para lá da sala de actividades”.

Está-se a ver, portanto, o que está em jogo. Respeito, reciprocidade, sentido do colectivo e do comum. Fala, escuta, uso da palavra para apresentar pontos de vista, partilhar informação, colocar problemas, expressar desacordos, discutir desavenças, construir compromissos, assumir responsabilidades, prestar contas. Rotina, ritual, registo, memória, símbolos e regras, para sedimentar uma estrutura de relação em que todos possam caber e participar.

A ESCOLA Nº1 DA PONTE DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA VILA DAS AVES

Quando, em Novembro de 1976, foi criada na Escola nº1 da Ponte, da Vila das Aves a “Assembleia da Escola”, acreditava-se que seria sempre um equívoco aspirar a um novo modelo de sociedade enquanto a escolaridade fosse concebida como um mero adestramento cognitivo, pouco ou nada preocupada com o desenvolvimento de valores de cidadania. Para que estes valores pudessem ser cultivados, vividos e interiorizados, era necessário libertar as crianças da rigidez dos espaços tradicionais de interacção e construir uma escola comunicante, que facilitasse o exercício da cooperação e da responsabilidade. Vinte e dois anos depois, uma vez por semana, alunos e professores continuam a encontrar-se na “Assembleia da Escola”, num momento mágico de trabalho colectivo onde cabem, por exemplo, a avaliação de actividades, a apresentação de comunicações ou a discussão de regras instituídas ou a criar.

Como é que tudo isto acontece? Todos os anos lectivos, na primeira quinzena de aulas, os alunos organizam-se e formam listas candidatas à Assembleia, com a preocupação de serem listas efectivamente representativas da população escolar que representam. Assim, nos cinco primeiros lugares de cada lista, têm de constar rapazes e raparigas e aparecer um aluno que frequente a escola pela primeira vez, um que a frequente pela segunda vez, um pela terceira, um pela quarta e um aluno que frequente a escola por mais de quatro vezes. O sentido de democraticidade começa aqui e prolonga-se pela campanha eleitoral, em parte copiada dos modelos adultos, mas onde também cabem os debates ao fim da tarde, momentos oportunos para todas as listas apresentarem as suas propostas.

Depois vem a votação, numa “urna” de voto que posteriormente se converte numa “caixinha de segredos”, a contagem das preferências dos alunos e a instalação da Assembleia, com dez alunos provenientes das diversas listas seguindo o método de Hondt. A “Assembleia da Escola” reúne semanalmente, tem um presidente, tem um regimento próprio, tem uma ordem de trabalhos, tem convocatória e actas e tem de ser, acima de tudo, um espaço de exercício de liberdade responsável, não uma simulação do mundo dos adultos mas um local onde os alunos sintam e experimentem que “aquilo” está a acontecer de verdade... e é “a sério”!

Actualmente está a iniciar-se a articulação com a escola local do 2ª ciclo do ensino básico, procurando que os dispositivos fundamentais do exercício da cidadania possam ser aplicados, nomeadamente, na criação de “Assembleias de Turma”, alargando esta prática para lá da escola do 1º ciclo e fazendo sentir aos alunos que o exercício da cidadania pode acontecer em qualquer espaço para onde eles forem. Entretanto, aqui fica o registo de uma qualquer tarde de sexta-feira numa escola do 1º ciclo da Vila das Aves:

ASSEMBLEIA DA ESCOLA
Vila das Aves, 20 de Maio de 1997

Aviso os meninos da Escola nº1 da Ponte que na sexta-feira, dia 24 de Maio, vamos fazer uma reunião da assembleia da escola para ver os seguintes assuntos:

1. ler a acta da reunião anterior
2. Projecto eco-escolas
3. Ler os relatórios de responsabilidades
4. Dar a palavra aos amigos
5. Recados dos professores

Presidente: Miguel Rodrigues
Ajudante: Pedro Filipe

Para mais informações, contactar:
Escola nº1 da Ponte
Do 1º ciclo do Ensino Básico
Vila das Aves

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AUDIGIER, François (1998): *Basic Concepts and Core Competences of Education for Democratic Citizenship. An Initial Consolidated Report*, Strasbourg, Council of Europe [DECS/CIT (98) 35].
- BÎRZEA, César (1996): *Education for Democratic Citizenship. Consultation Meeting. General Report*, Strasbourg, Council of Europe [DECS/CIT (96) 1].
- CIBELE, Carla e MARQUES, Georgina (1998): *A Educação para a Cidadania Democrática no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA (1998), *Cuidar o Futuro. Um Programa Radical para Viver Melhor* [1996], trad., Lisboa, Trinova.
- COQ, Guy (1998): “Démocratie e citoyenneté: le rôle des valeurs”, *Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 3, nova série: 25-36.
- CRUZ, Manuel Braga da (1997): “A formação para a cidadania e as instituições da sociedade civil”, *Brotéria*, nº 145: 195-202.
- CRUZ, Manuel Braga da (1998): “Democracia e cidadania: o papel dos valores”, *Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 3, nova série: 37-48.
- GELPI, Ettore (1996): *Towards a Democratic Citizenship. Adult Education, Democracy and Development. Exploratory Workshops and Summary of the Debates, 1994-1995*, Strasbourg, Council of Europe [DECS/AE (96) 9].
- LIMA, Licínio C. (1996), “Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil”, *Inovação*, 9 (3): 283-297.
- MARTINS, Guilherme d’Oliveira (1991): *Escola de Cidadãos*, Lisboa, Fragmentos.
- MENEZES, Isabel (1995): *Educação Cívica em Portugal. Estudo Preliminar*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- MENEZES, Isabel (1995): *Educação Cívica em Portugal nos Programas e Manuais do Ensino Básico*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

- MICHEL, Alain (1996): “Les compétences de base pour le XXI siècle. Éducation: pour une approche systémique du changement”, *Futuribles*, 210: 5-29.
- OSTINI, Marino (1998): *Council of Europe Seminar in Conjunction with the European Union on “The Basic Concepts and Core Competences”. General Report*, Strasbourg, Council of Europe [DECS/CIT (98) 7], 62 pp.
- PINTASILGO, Maria de Lourdes (1998): “Uma ética global num mundo de problemas globais”, *Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 3, nova série: 72-86.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998): *Reinventar a Democracia*, Lisboa, Gradiva.
- THOMAS, Jean-Paul (1997): “Du réflexe conditionné aux conditions d’une réflexion”, *Le Monde de l’Éducation*, 254.
- VASCONCELOS, Teresa (1998): *À Volta da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana*, Porto, Porto Editora.
- VELDHUIS, Ruud (1997): *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competences, Variables and International Activities*, Strasbourg, Council of Europe [DECS/CIT (97) 23].
- WIESEL, Elie, 1997: “La cité des hommes”, *Le Monde de l’Éducation*, 254.