

pt

EDUCAÇÃO EM TEMPO

DE CRISE

A crise contemporânea, enquanto é geradora de pobreza e desemprego, atravessa as nossas existências: espalha insegurança, rouba dignidade, impõe sofrimento, leva muitas pessoas a viver sobrevivendo. Mas a crise acarreta também um problema de sentido ao ameaçar o horizonte que nos norteia, os fundamentos que nos sustentam e a esperança que nos transcende. Ameaça exigindo igualmente outros horizontes, outros alicerces, outras formas de declinar a esperança. Agudiza-se quando essas alternativas tardam a aparecer. Qual o contrário de crise? Curiosamente, é uma pergunta de difícil resposta...Será o bem-estar? O bem-estar usufrui-se, a crise suporta-se: pela resignação ou pela revolta. Por opção ou por imposição.

Quanto às suas origens, a crise é predominantemente econômica, política, social ou cultural? No mínimo, tornou-se, com certeza, complexa e multidimensional. Eis uma resposta tão exigente quanto cômoda se ajudar a camuflar juízos e responsabilidades. Quanto à sua resolução, diremos, em princípio, que passa pelo poder, pela gestão que dele se faz e pela sua relação com os cidadãos, com as pessoas, com a sociedade, com as comunidades.

Em tudo isto, onde emerge a educação? Terá a educação responsabilidades a assumir na atual crise? Há uma educação em tempo de crise diferente da que se institucionaliza noutros períodos? Ou, por outras palavras, para que serve a educação em tempo de crise? Pela educação poderemos induzir alternativas ou apenas temporizar com a crise? Mais do que nunca importa educar para a cidadania, para a tolerância, para a liberdade, para a paz? Será urgente, no atual contexto, a educação ambiental ou a transcultural? Ou importa, antes de tudo, mobilizar-nos em torno de uma educação para a crise? Se assim for, que educação será essa? Quais as suas prioridades?

A crise é uma oportunidade para a educação ou o seu cativo?

Chamamos a atenção para uma pequena novidade neste número 17 da Revista Saber & Educar, concretamente no caderno “Opinião”, onde damos conta da partilha breve das respostas de três personalidades a quem foi pedida uma opinião relativamente às causas da crise e do papel da educação neste tempo.”

en

EDUCATION IN A TIME OF CRISIS

The contemporary crisis, while generating poverty and unemployment, touches our existence: spreads insecurity, steals dignity, imposes suffering, and leads many people to live by surviving. But the crisis also brings a problem of meaning by threatening the horizon that guides us, the foundations that sustain us and hope that transcends us. It threatens also by demanding other horizons, other foundations, other forms to decline hope. It intensifies when these alternatives are slow to appear. What is the opposite of crisis? Interestingly, it is a difficult question to answer... Is it welfare? Welfare is enjoyable, the crisis must be supported: with resignation or with rebellion. Out of choice or by imposition.

As for its origins, the crisis is predominantly economic, political, social or cultural? It became, at least and for sure complex and multidimensional. Here's an answer as demanding as convenient to help camouflage judgments and responsibilities.

As for its resolution, we will say, in principle, that it involves power, the management of power and its relation with citizens, with people, with society and with communities.

In all this, where does education emerge? Has education responsibility to take in the current crisis? Is there an education in times of crisis that differs from the one that is institutionalized in other periods? Or, in other words, what is education for in times of crisis? Through education can we introduce alternative or simply complacency with the crisis? Is it more important than ever to educate for citizenship, for tolerance, for freedom, for

peace? Is it urgent, in the current context, the environmental or transcultural education? Or is it more urgent to mobilize ourselves around an education for crisis? If so, what education is that? What are its priorities? Isthecrisisanopportunityforeducationorisitstscaptivity? We draw attention to a small novelty of this issue 17 of the Saber & Educar, specifically in "Opinion" section, where we share the answers from three personalities who we asked an opinion on the causes of the current crisis and the role of education, nowadays.

fr

ÉDUCATION EN TEMP DE CRISE

La crise contemporaine, en étant génératrice de pauvreté et de chômage, traverse notre existence: elle sème l'insécurité, vole la dignité, impose la souffrance, mène beaucoup de personnes à vivre en survivant. Mais la crise porte aussi un problème de sens, menaçant l'horizon qui nous oriente, les fondements qui nous soutiennent et l'espérance qui nous transcende. Elle menace, en exigeant également d'autres horizons, d'autres fondements, d'autres manières de décliner l'espérance. Elle s'aggrave quand les alternatives tardent à apparaître.

Quel est le contraire de la crise? Curieusement c'est une question difficile à répondre... Sera-t-il le bien-être? Le bien-être on en jouit, la crise on la supporte: par la résignation ou par la révolte. Par option ou par imposition.

Quant à ses origines, la crise est du domaine économique, politique, social ou culturel? Au minimum elle est devenue, certainement, complexe e multidimensionnelle. Voilà une réponse aussi exigeante que commode, si elle peut aider à camoufler jugements et responsabilités.

Quant à sa résolution, nous dirons, en principe, qu'elle passe par le pouvoir, par la gestion que l'on en fait et par son rapport avec les citoyens, avec les personnes, avec la société, avec les communautés.

En tout cela, l'éducation où émerge-t-elle? L'éducation

aura-t-elle des responsabilités à prendre sur soi dans l'actuelle crise? Y aura-t-il une éducation en temps de crise différente de celle que l'on institutionnalise en d'autres périodes? Ou, par d'autres mots, l'éducation à quoi sert-elle en temps de crise? Par l'éducation peut-on induire des alternatives ou seulement s'accommoder à la crise? Plus que jamais n'importe-t-il éduquer pour la citoyenneté, pour la tolérance, pour la liberté, pour la paix? L'éducation ambiante ou celle transculturelle, sera-t-elle urgente dans le contexte actuel? Ou importera-t-il, avant tout, nous mobiliser autour de l'éducation pour la crise? Si c'est ainsi, quelle sera cette éducation? Quelles seront ses priorités? La crise est-elle une opportunité pour l'éducation ou sa prison? Ce sont les topiques qui ont motivé la réception d'articles au thème central "Éducation en temps de crise" que l'on disponibilise maintenant. Nous attirons votre attention vers une petite nouveauté en ce numéro 17 de la Revue Savoir et Éduquer, concrètement vers le cahier "Opinion", où nous rendons compte du partage bref des réponses de trois personnalités à qui l'on a demandé une opinion par rapport aux causes de la crise et du rôle de l'éducation au temps actuel.

es

EDUCACIÓN EN TIEMPO DE CRISIS

La crisis contemporánea, mientras que generan pobreza y desempleo cruza nuestras vidas: se propaga la inseguridad, roba dignidad, impone sufrimiento, lleva a muchas personas a vivir sobreviviendo. Pero la crisis también implica un problema de sentido a amenazar el horizonte que nos guía, las bases que sustentan, y la esperanza que nos trasciende. Amenaza extinguiendo igualmente otros horizontes, otras bases, otras formas de rechazar la esperanza. Se intensifica cuando estas alternativas son lentas en aparecer.

¿Qué es lo opuesto a la crisis? Curiosamente, es una pregunta difícil de responder... ¿Será el bienestar? El bienestar se disfruta, la crisis se soporta: por renuncia o por rebeldía. Por elección o por imposición.

¿En cuanto a sus orígenes, la crisis es fundamental-

mente económica, política, social o cultural? Por lo menos, se ha tornado, sin duda, compleja y multidimensional. Aquí está una respuesta tan exigente cuanto conveniente para ayudar a camuflar los juicios y responsabilidades.

En cuanto a su resolución, en principio pasa por el poder, por la gestión de ese poder y su relación con los ciudadanos, con las personas, con la sociedad, con las comunidades.

¿En todo esto, duende emerge la educación? ¿Tendrá la educación que asumir responsabilidades en la crisis actual? ¿Hay una educación en tiempos de crisis que es diferente de la que se institucionaliza en otros períodos? O, en otras palabras, ¿de qué sirve la educación en tiempos de crisis? ¿Por la educación podemos inducir alternativas o solo se puede contemporizar con la crisis? ¿Más importante que nunca importa educar para la ciudadanía, la tolerancia, la libertad y la paz? ¿Será urgente en el contexto actual, la educación ambiental o transcultural? ¿O importa, en primer lugar, movilizarnos en torno a una educación para la crisis? ¿Si es así, que educación es esta? ¿Cuáles son sus prioridades? ¿La crisis es una oportunidad para la educación o de su cautiverio?

Queremos llamar la atención sobre una pequeña novedad de este número 17 de la Revista Saber & Educar, específicamente en el cuaderno “Opinión”, donde damos cuenta de las respuestas de tres personalidades a quien se le pidió su opinión sobre las causas de la crisis y el papel de la educación en este tiempo.

Opini- nião

Michel Maffesoli

Sociólogo

Professor da Université Paris-Sorbonne

“Pour tout dire, je considère que c’est peut-être même l’idée de l’éducation qui est une idée saturée. Quand on regarde l’histoire humaine, il y a deux formes de socialisation. Il y a l’éducation à la base d’« educare » qui veut dire « tirer » : c’est exigeant, demandant d’auto-discipline (...) et cela ne me paraît plus correspondre à l’esprit du temps. Et il y a une autre manière de socialiser, c’est l’initiation. Moi, je dirais que c’est l’éducation qui est moderne. L’initiation était pré-moderne et, peut-être, sera post-moderne. Qu’est-ce que l’initiation ? L’initiation, à la différence de l’éducation, ne postule pas qu’il n’y ait rien dans l’esprit de celui qui est en face de moi, de l’auditeur. On postule qu’il y a quelque chose et que je vais accompagner, faire ressortir le trésor, en quelque sorte, de cette personne qui est en face de moi, alors que l’éducation considère qu’il y a un vide que je dois remplir, et ça ne marche plus en raison de cette différenciation : il y a une culture musicale, une culture artistique, une culture existentielle qui ne correspondent plus à la culture officielle... Alors, si je résume, à mon avis : crise de l’éducation en général, et de l’éducation universitaire en particulier. Et puis, on peut espérer, émergence de la structure initiatique qui va prendre au sérieux les cultures spécifiques : musicales, esthétiques, existentielles. L’accent d’initiation est mis sur l’expérience et sur la vie, alors qu’actuellement, l’éducation universitaire méprise l’expérience, méprise la vie.” *Extrato de uma entrevista enviado pelo próprio. In: Sens Public, revista web, 2011.*

António Murta

Engenheiro, cofundador da “Enabler” e “Pathena”

Integra Conselho Geral da Universidade do Minho

Na sua perspetiva, quais as causas e características da crise atual?

A Excesso de “financeirização”, passe o neologismo, do Mundo – o crédito mundial total cresceu 10% por ano em média enquanto o PIB / GDP cresceu apenas 3.9% ao ano. Em termos práticos, significa, por um lado, que a “bolha financeira” continua a aumentar e, por outro lado, que não é continuando a imprimir dinheiro e a conceder crédito com base neste modelo que o problema se vai resolver. Temos todos - os Média, os Governos e outros agentes - de vigiar a evolução destes números.

B Existe uma má ou insuficiente assunção de poder/autoridade pelos reguladores públicos e privados (acionistas das empresas). Um exemplo simples: a banca continua a ter muitos top managers com demasiadas opções de investimento (com “floor” – não há perdas) e com “upside” potencial muito significativo (com o dinheiro dos outros!). Esta falta de correto alinhamento de interesses e de “skin in the game” por parte de atores chave da economia não pode continuar.

C Facilitismo dos políticos e também dos votantes: os primeiros querem passar mensagens positivas e os segundos não querem ouvir mensagens negativas.

D Excesso de consumo, falta de atitudes conservadoras (eg. poupança) e de investimento, por oposição a consumo.

E Falta de combate forte e assumido (por vias informáticas), em particular no Sul da Europa, à evasão fiscal e à economia paralela.

F Excesso de peso dos Estados apoiado no excesso de reflexão keynesiana, na medida em que a proposta de Keynes tem limites, limites a partir dos quais a sua abordagem não funciona. Sugiro, a este propósito, a leitura da obra de Frederick Hayek.

Na sua perspetiva, qual o contributo que a educação pode/deve oferecer no contexto desta crise?

A A educação pode ajudar, desde logo, na formação dos valores certos e inculcar uma consciência cívica e de participação ativa social que ainda tem muito espaço de progredir na sociedade, muito para lá da realidade dos partidos.

B Na construção de melhores “balanced scorecards” para as organizações – com uma melhor distribuição de “skin in the game” por todos os stakeholders.

C Com a discussão de mecanismos de limitação do leque salarial nas organizações (rácio entre o maior e o menor salário de uma organização – para riscos financeiros equivalentes).

D Com a melhor formação da opinião em geral de todos os votantes, a começar pelos mais jovens.

João Tomé

Saraiva

Engenheiro, Professor da Faculdade de Engenharia da U. Porto

Na sua perspetiva, quais as causas e características da crise atual?

Como em muitas outras crises, as causas são variadas e têm sido elencadas pelos mais diversos intervenientes na nossa vida política, social, mediática ou académica. A crise tem uma componente internacional com causas um pouco mais longínquas no tempo e apresenta depois causas internas a cada país que acabam por diferenciar a capacidade que cada um tem apresentado para resistir melhor ou pior ao ambiente geral. A componente externa é devida à liberalização do comércio internacional colocando em pé de igualdade países com sistemas de proteção social muito diversa, ao sistema bancário internacional que criou produtos financeiros não suportados em riqueza e a procura crescente de diversos bens (alimentares, energéticos e outros) que têm pressionado os seus preços. A resposta da Europa a esta componente externa tem sido ténue e tem passado pela desregulamentação e desvalorização do trabalho que, no final, nos tem colocado mais próximos dos países onde o trabalho já se encontra mais desprotegido. A nível nacional, muitas opções governativas foram muito arriscadas e têm correspondido a falhanços a diversos níveis, muitas decisões de investimento foram pouco robustas (no sentido em que rapidamente mostraram ser inadequadas face à alteração das condições vigentes) e em muitas áreas e durante muito tempo os objetivos a longo prazo foram sacrificados ao curto prazo.

Na sua perspetiva, qual poderá ser o contributo da educação para a solução desta crise?

As crises constituem um teste e uma oportunidade. Constituem um teste aos países para alterar práticas incorretas e para adotar comportamentos menos dominados pelo curto prazo. Neste âmbito, a educação desempenha um papel crucial e deve ser encarada como uma aposta no longo prazo. Nesta medida, as sociedades devem resistir não diminuindo os recursos direcionados para esta área. Claro que uma redução desses recursos poderá não ter consequências imediatas mas, se não se resistir a esse caminho, passados alguns anos acabaremos por ter menos capacidade para melhorar as nossas condições de vida. No entanto, na medida em que a aposta na educação não produz dividendos imediatos poderá haver a tentação de diminuir o esforço atual. Uma última palavra para um outro aspeto que já influencia e influenciará cada vez mais a nossa vida – a redução da natalidade. Este é um outro problema que só pode ser ultrapassado por uma resposta a longo prazo mas que, se não ultrapassarmos o imediatismo do presente e o nosso egoísmo, nos arriscamos a pagar cada vez mais caro. Na medida em tivermos mais consciência dos problemas, teremos uma boa oportunidade para mudar, para corrigir mas também para manter ou aperfeiçoar o que estiver bem.

REFLEXIÓN
PEDAGÓGICA:
CRISIS Y RAZÓN
DE LA PRÁCTICA
DOCENTE COMO
EJERCICIO
CRÍTICO

María Jesús Vitón de Antonio

Universidad Autónoma de Madrid

mariajesus.viton@uam.es

Reflexão pedagógica: crise e razão da prática docente como exercício crítico

Resumo

Obrigar-nos a aprofundar com uma reflexão crítica as diferentes faces da crise e da educação, dá-nos a oportunidade, nesta ocasião, de tentar obter respostas a quem se apresenta como docente, não tanto a partir de mais uma pergunta, mas a partir da questão fundamental de vincular a responsabilidade do que fazer em sala de aula com o de contribuir com essa prática para alcançar a finalidade de conseguir uma educação democrática de qualidade. Neste sentido, podemos questionar: existe uma educação em tempos de crise, que é diferente da que se institucionaliza em outros períodos? ou, em outras palavras, para que serve a educação em tempos de crise?

Palavras-chave

Crise; Praxis Docente; Reflexão Crítica; Compromisso Pedagógico; Construção de Cidadania

Educational reflection: crisis and reason of the teaching practice as critical exercise

Abstract

Forcing us to take a deeper look, through critical reflection, at the different faces of the crisis and of education gives us the opportunity, at this momento, to try to get answers to who that presents himself as a teacher, not so much from one more question, but from the fundamental question which is the link and responsibility between what is done in the classroom and the way that practice helps achieve the purpose of a qualified democratic education. In this sense, we can ask: is there an education in times of crisis, which is different from what is institutionalized in other periods? or, in other words, what is the purpose of is education in times of crisis?

Keywords

Crisis; Praxis; Critical Reflection; Pedagogical Commitment; Building Citizenship

Reflexion pedagogique: crise et raison de la pratique de l'enseignement come exercice critique

Résumé

Nous obliger à approfondir par une réflexion critique les

différents aspects de la crise et de l'éducation, nous donne l'opportunité, en ce moment, d'essayer obtenir des réponses pour qui se présente come enseignant, non pas à partir d'une question en plus, mais à partir de la question fondamentale d'associer la responsabilité de ce que l'on fait en salle de classe à celle de contribuer a travers cette pratique à atteindre le but de parvenir à une éducation démocratique de qualité. En ce sens, nous pouvons questionner: existe-t-il une éducation en temps de crise différente de celle que l'on institutionnalise en d'autres périodes? Ou, par d'autres mots, à quoi sert l'éducation en temps de crise?

Mots-clés

Crise; Praxis Enseignante; Réflexion Critique; Compromis Pédagogique; Construction de Citoyenneté

Reflexión pedagógica: crisis y razón de la práctica docente como ejercicio crítico

Resumen

La crisis, no sólo como factor desestabilizador, sino como oportunidad de mejora¹, puede ser un planteamiento que podamos hacer siempre, y en múltiples situaciones. Pero en la realidad que vivimos su análisis, puede permitir al docente profundizar en el compromiso reflexivo de su práctica, al dialogar la dimensión política y pública de la acción educativa y el ejercicio cívico de su quehacer formativo. En este diálogo, si bien se hace evidente su denuncia frente a lo que atenta en un marco de derechos la garantía en igualdad y con calidad de una educación para todos y todas, es vital que en su compromiso docente crítico y autocrítico desarrolle verdaderas praxis emancipatorias.

Obligarnos a profundizar con una reflexión crítica las distintas caras de la crisis y la educación, nos da oportunidad, en esta ocasión, de intentar aproximar respuestas a quien se plantea como docente, no desde una pregunta más, sino una pregunta que puede ser esencial en relación a vincular la responsabilidad del quehacer del aula con la de contribuir desde él al logro de la finalidad de una educación democrática de calidad. En este sentido nos podemos interrogar: *¿hay una educación en tiempos de crisis que es diferente de la que se institucionaliza en otros períodos? o, en otras palabras: ¿de qué sirve la educación en tiempos de crisis?*

1 Como recoge Rovira, A. (2010) La buena crisis. Madrid. Santilla.

En el actual resquebrajamiento del denominado sistema de bienestar, y el asentamiento de políticas neoliberales (Rigall, 2000), pareciera que estamos llamados a ser víctimas de una educación en pérdidas. Pero el docente, que se empodera de pensar y pensarse como un dinamizador del ejercicio formativo, de “ponernos en crisis”, favoreciendo el análisis crítico de la realidad vivida, puede construir y construirse, regenerando el valor de una relación pedagógica democratizadora como sujeto testigo de desarrollar praxis educativas transformadoras (Aubert, A; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R., 2004). Valoración que le exige al docente asumir un compromiso de actuación congruente con el sentido cívico (Camps, 2010) para orientar la acción transformativa dando dirección a los hechos formativos, desde el sentir de lo que nos une y construye lo común², con una política garante de los derechos de un desarrollo de todos y todas a una vida buena con equidad.

Palabras claves

Crisis; Praxis Docente; Reflexión Crítica; Compromiso Pedagógico; Construcción de Ciudadanía

² Porque quizás lo que de fondo revela la situación que vivimos a los distintos niveles micro y macro y a escala local y global, es la dificultad para construir lo común y podemos decir que se trata ante todo de una crisis relacional, con efectos e impactos profundos y estructurales a nivel personal y social dificultando el desarrollo del marco político democrático y su gobernabilidad.

Introducción

La actual crisis de dimensiones estructurales nos sumerge en un debate permanente y recurrente en las repercusiones que afectan a la pérdida de recursos, y con ellos a la pérdida de derechos. Recursos y derechos cuyo efecto atenta al desarrollo de la calidad educativa y al desarrollo de la profesionalidad del docente, respaldados por un conjunto de políticas públicas, en el marco de un estado de bienestar. Desde una mirada estructural y crítica en relación a las medidas políticas, indudablemente aparece una diferencia que vendría dada desde las condiciones financieras y materiales que pudieran garantizar mejor atención y entendimiento de los procesos formativos complejos. Junto con una postura de denuncia de la “pérdida”, frente a otras ganancias y ganadores que desproveen del bien público educativo a la colectividad³ social y política, como plantea Gómez (2001) me apropio del interrogante, propuesto anteriormente como eje, para ahondar desde una visión autocrítica en la reflexión que provoca el integrar, junto a la denuncia de quien es víctima de pérdidas, el desarrollo de la capacidad de propuesta de quien, como testigo de un compromiso formativo en el aula, es generador de crisis para ser un posibilitador de producción de conocimiento crítico y autocrítico, al tiempo que desarrollador de la capacidad de propuesta, al facilitar dicho proceso y fortalecer en él el docente su capacidad de juicio (Tardif, 2004), y así el desarrollo de su profesionalidad reflexionando su acción. Pues profundiza en la importancia de su acto formativo, situado en un contexto complejo, donde da sentido a la alteridad y la relación democratizadora como razón de la gestión pedagógica entre las múltiples y contradictorias interacciones. Con ellas, deja acontecer la emergencia del acto educativo (Bárceñas, 1997) como acto de una praxis reflexiva-práctica volcada en mejorar el aprendizaje crítico y autocrítico vinculado al sentido de lo común.

En este compromiso, el docente en su ejercicio pedagógico, como ejercicio crítico, ha de integrar en el acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, su reflexión con la práctica (Schön, 2008), para valorar cómo contribuir con ella a fortalecer una relación educativa democratizadora. Para ello, se ha de situar en su

³ Con todas las repercusiones que implica como construcción de una ciudadanía equitativa, y para que vale la pena ahondar en las dimensiones de una política educativa que permita la igualdad de oportunidades en el acceso, el tratamiento y los resultados educativos (Vitón, 2012)

praxis, creando las condiciones y favoreciendo la dinamización del cuestionamiento crítico para generar la construcción de un conocimiento significativo, abierto al debate que interrelaciona la realidad sistémica y estructural con la apropiación de compromisos coherentes que implican a las mismas relaciones en el aula. Su aportación, no sólo mira las contradicciones, limitaciones y controversias, de lo otro u otros como ajenos, sino que lo sitúa en la experiencia vital con una visión autocrítica y una proposición comprometida con la mejora. En este marco, como docente, se plantea generar un diálogo frente a la dialéctica del cambio siendo actor y testigo de él, y posibilitando una vivencia en el grupo del compromiso con la implicación activa para la mejora. Pues, como nos recuerda Hannah Arendt (2003),

“las libertades democráticas pueden hallarse basadas en la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley; sin embargo adquieren su significado y funcionan orgánicamente, sólo allí donde los ciudadanos pertenecen a grupos y son representados por éstos, ó donde forman parte de una jerarquía social y política”,

desde dónde ser sujetos, en la búsqueda de congruencia, con su acción educativa cívica

De esta manera su actuación permite gestar y gestionar no sólo la capacidad de denuncia sino el desarrollo de la competencia de propuesta, teniendo en cuenta criterios éticos y democratizadores, como plantea Haydon (2003). Para lo cual, su quehacer profesional docente considero que ha de contemplar la acción que integre una:

1 Mirada crítica de los efectos, como víctimas de la pérdida de derechos de igualdad educativa, con la visión autocrítica evaluadora para dinamizar acciones propositivas

2 Disposición de mecanismos, para regular la generación de su actuación, como testigo de la construcción de relaciones democráticas en el grupo, incidiendo en la

construcción societal, y generando el espacio de lo cívico

3 Responsabilidad del quehacer cívico y desarrollo de la tarea pedagógica en el compromiso del fortalecimiento de la construcción social democrática.

Siendo estos aspectos considerados fundamentales, los tratamos de profundizar.

I Mirada crítica de los efectos, como víctimas de la pérdida de derechos de igualdad educativa, con la visión autocrítica evaluadora para dinamizar acciones propositivas

Ante una situación envolvente de crisis, en la que se nublan dinamismos e inquietudes ilusionantes, se atrofian expectativas de mejora y nos encontramos atrapados en ambientes de predominante pesimismo paralizante, nos podemos preguntar y evaluar: *¿Somos víctimas de una educación en crisis o también testigos de una realidad educativa de la que como sujetos reflexivos construimos propuesta docente crítica?*

Sin duda, el educador, desde la dimensión política intrínseca a su tarea, ha de encontrar, más allá de valorar las consecuencias más inmediatas o de más hondura estructural de la crisis, razones para profundizar en las diferentes relaciones de su ejercicio profesional como un ejercicio dialógico, en donde la realidad de crisis conlleva dar sentido al desarrollo de su quehacer en relación a favorecer un conocimiento crítico, una postura reflexiva y una acción propositiva, acorde con un pensamiento fluido en entornos complejos.

Desde este punto de vista reflexionar la educación desde las crisis, y para hacer de ellas momentos privilegiados de estimular el carácter democratizador de una relación pedagógica, centrado en favorecer la construcción participativa de un conocimiento crítico, es pieza clave para desarrollar la comprensividad intersubjetiva requerida para responsabilizarse de las acciones como sujetos que vinculan al ejercicio de su ciudadanía el desarrollo de su persona.

En este marco la acción educativa como propiciadora de ponernos en crisis ante lo vivido de manera enajenada o acriticamente, exige replantearse desde la interrelación compleja de la construcción de lo común que, en interacción con el desarrollo de lo personal, supone ser generadores de procesos de vida como sujetos de transformaciones, en los que adquieren sentido y valor los momentos críticos que tambalean lo establecido y exigen profundizar en las debilidades y contradicciones de una situa-

ción dada para potenciar la emergencia de lo nuevo. Más allá de un binomio de sube-baja, de más-menos recursos financieros, nos situamos en el binomio crisis-oportunidad a fin de considerar esta coyuntura para aportar en el desarrollo, desde una educación crítica con una pedagogía propositiva, la oportunidad de hacer siempre de la formación un ejercicio de corresponsabilidad, que hace del tiempo del aprendizaje un espacio de apropiación de conocimiento relevante, y generación de pensamiento crítico en coherencia con la acción y las intervenciones de las que somos sujetos y no sólo objetivos de la acción de otros.

Con este criterio básico, único que da sentido a la libertad (Valcárcel, 1993), el docente vive y da vida en el aula a un diálogo en construcción entre sujetos implicados con el saber disciplinar, como mediación para desarrollar una praxis (Camps, 2010) comprometida con el conocimiento que da razón y sentido a un compromiso cívico y político para la construcción de la polis.

Creo que esta disposición, nos posibilita profundizar en el quehacer evaluativo del ejercicio pedagógico del docente, articulado con una forma de estar viviendo y sabiendo darle sentido⁴. Valoración que nos permite atisbar la fina pero vital distancia entre lo decorativo y bello de una acción. En esta dirección, al evaluar desde una pregunta crítica, podemos aproximar mejor si el acontecimiento educativo como hecho transformador es sólo un reflejo de la realidad de abundancia, o de carencia de recursos materiales y financieros, o si en su caso, ha de vincularse con la apuesta del recurso humano para hacer con ellos posible que dicho acto formativo redunde en pensar y pensarnos como buscadores de comprensión de la realidad que construimos y de la responsabilidad con su mejora, apoyados en otros recursos que pueden contribuir.

En este escenario reflexivo, desencadenar desarrollo personal y social, supone generar un proceso de construcción bidireccional que interacciona el movimiento de recursos desde dentro hacia fuera, en vínculo con lo externo hacía lo interno. En esta dinámica es importante experimentar poder ser desencadenantes de desarrollo de conocimiento, provocadores de crisis que nos hacen mejorar. Postura que, siendo reflexiva y crítica de las crisis, fortalece la convicción de actuar en la congruencia de exigir y de exigirnos calidad, al movilizar los recursos propios en coherencia con el uso de los recursos materiales dispuestos.

⁴ Como nos insiste Todorov (2007)

Estos aspectos, nos obligan a considerar nuestros hechos y tratamientos en el horizonte de contribuir al logro de la equidad desde el aula, y desde dentro de la interacción pedagógica. Y exigen orientar la acción docente con una reflexión que logra integrar un doble movimiento como parte de una dialéctica de la actuación política del docente comprometida con la calidad. Pues la tarea docente, como tarea sustantiva de construir la polis, se ha de proyectar hacia una integración de los tratamientos cívicos en los diferentes espacios públicos como personas constructoras de ciudadanía, y apropiadas de un ejercicio profesional que contribuye desde un ángulo, y desde una dinámica global y compleja, al desarrollo integral social y personal. Esta óptica conlleva que el docente ha de proponer, ejecutar y desarrollar el juicio crítico, tanto de su actuación como de la corresponsabilidad de las actuaciones, permeando la reflexión de las acciones desde las dimensiones personales, sociales y cognitivas situadas en el marco de favorecer un desarrollo integral del aprendizaje, contextualizado en la relación dinámica entre construirnos y construir historia. En un presente que da sentido a una herencia, y orienta acciones para afrontar desafíos pendientes y avanzar en una ciudadanía justa (Cortina, 2010)

De esta manera, la crítica como estímulo para actuar en la crisis, se integra con una postura autocrítica y, lejos de correr riesgos de desvirtuarse con respuestas rápidas, soluciones epidérmicas de carácter pragmático, se avanza en el fortalecimiento de una educación de la responsabilidad (Marina, 2010) para responder la habilidad de conjugar el cuestionamiento ético, con la cuestión de afrontar la complejidad de los cambios tecnológicos, culturales, sociales, de los que soy sujeto activo, y como tal constructor comprometido de mejoras incluyentes. Desde esta finalidad última (Vítón, 2012) me atrevo afirmar:

1 Tal vez siempre, pero hoy más que nunca, ponernos en crisis para hacer crítica con sentido a la mejora educativa, pasa por:

— Clarificar las carencias, pero no sólo de recursos financieros y materiales, sino aquellos tratamientos de nuestros recursos humanos que nos limitan o impiden avanzar en la construcción de un proyecto de vida compartido al evitar afrontar crisis relacionales que la desorientan en la importancia de valorar el bienestar colectivo integrado a lo personal.

— Emerger los malestares relacionales, y buscar en el sentido de lo que nos une, esto es el sentido común,

sentido que necesita de buen criterio para avanzar en construcciones colectivas, profundizando o ampliando proyectos comunes, y fortaleciendo para ello el diálogo intersubjetivo como parte de colectividades interdependientes que se articulan desde lo local en lo global. En donde puede ser clave hacernos la pregunta que plantea Maturana (1997) para dar sentido a lo educativo y es: ¿Qué sociedad queremos?

2 Hacer posible el siempre necesario, y tal vez no suficientemente atendido, espacio educativo para el debate reflexivo con el que conducir el conocimiento crítico, dando:

— Posibilidad de hacer factible la emergencia de un aprendizaje que liga la profunda dimensión política del hecho educativo en formar relaciones democratizadoras de la producción de conocimiento, desde su elaboración participativa en un diálogo como ciudadanos y profesionales de una polis en construcción, para la que no tiene sentido reproducciones o vaciamiento de nuestra conciencia de sujetos por victimismos como consumidores del sistema.

— Oportunidad de darse tiempo para vivir y dejarse vivir la crisis desde dentro, de lo que afecta a las relaciones que atentan a destruir la construcción de lo que nos une como puente entre un legado que nos enraíza y una apuesta de futuro que delega responsabilidad con la mejora. Capacidad que nos exige plantearnos críticamente el tratamiento de una crisis cuando se trata de movilizar mejoras que implica lo común, y que supone propiciar formas de relacionarnos con las necesidades humanas más allá de su satisfacción pragmática inmediatista (Max Neef, M.A; Elizalde, A. 1994)

II Disposición de mecanismos, para regular la generación de su actuación, como testigo de la construcción de relaciones democráticas en el grupo, incidiendo en la construcción societal y generando el espacio de lo cívico

Ser actores en generar una vida mejor para todos, y para ello dar sentido a una política de los bien público de la educación concretada en la vida y desde la vida de las aulas (Cardús, 2006) de la que participamos como educadores, tal vez nos hace vivirnos más como testigos del beneficio de la vida social que nos teje, que la de ser víctimas de un sistema que se impone. En este sentido cabe preguntarnos como secuencia de esta reflexión: ¿Es posible educar sin ponerse en crisis ante lo que se da como establecido? ¿Es

posible educar sin reconstruir conformaciones dadas y dinamizando la construcción de conocimiento, reconstruyendo pensamiento transformativo? ¿Qué tendencias reproductoras de cierta dominancia acrítica están como elementos en las crisis sentidas y padecidas?

Con la incertidumbre de quien apuesta por hacer valer la duda y la sospecha como valor formativo, y hacer realidad que el hecho educativo como hecho político, profundice el vínculo de compromiso cívico-ético para:

1 Potenciar una experiencia de aprendizaje que relaciona la crisis como parte de la historia, y hace de ella razón educativa para construir sujetos comprometidos, al:

— Hacer de la crisis no una pregunta más, sino la pregunta entre otras muchas para analizar, profundizar y elaborar reflexión del quehacer como educadores y pensadores de la práctica en el ejercicio de la tarea formativa, como ejercicio de sentido no sólo instructivo.

— Relacionar la crisis no sólo con los efectos visibles o las causas inmediatas que podemos evidenciar, sino con el reconocimiento de las resultantes que opera y ante las que hemos de situarnos como sujetos de derechos, actores de cambio y agentes transformadores, tratando de diferenciar y reaccionar ante el que soporta: *por renuncia o por rebeldía, por elección o por imposición. Elegimos generar crisis para ser críticos en la crisis y mejorar con ella*, afrontando el desafío de reconocer y conocer, desde el diferente saber disciplinar, el sentido de ser productores de conocimiento en el concierto de complejidades, para ser actores de una vida mejor para todos.

2 Fortalecer la relación pedagógica como una relación democratizadora generadora de una cultura que:

— Cultiva, en términos de propuesta, la garantía de derechos a una formación crítica que nos ponga en crisis, desde el sentido de equidad, el tratamiento de calidad para conseguir el fin educativo de la igualdad, al dar respuesta pedagógica al movimiento del eje cívico que atraviesa la vida de la escuela y la convierte en un espacio privilegiado de actividad de una ciudadanía crítica.

— Cuida, en términos críticos, una reflexión que, junto a los efectos de una crisis que no garantiza el derecho a la educación de calidad para todos y en igualdad, promueve los mecanismos analíticos para garantizar calidad en el proceso, haciendo valer una práctica comprometida con hacer propuestas cuidadosas con la responsabilidad cívica, vivida en inquietante desasosiego innovador, para lograr cristalizar transformaciones que pongan en crisis a sistemas instalados en la acomodación del deterioro.

— Al cuidarse y cultivarse desde dentro de la cultura escolar una cultura democrática, se conjugan un tratamiento analítico-reflexivo propio del hecho educativo

con una actitud de resistencia resiliente⁵, con la actuación crítica propia del hecho político emancipatorio, como hecho en el que se experimenta la participación responsable como sujeto constructor de ciudadanía. Este aprendizaje en la cotidianidad de la vida del aula y del centro, como espacio público articulado con la polis, es vital para desarrollar la conciencia de pertenencia a una colectividad que comporta nuestra identidad de ciudadanos, y nos exige una actividad intelectual e intersubjetiva para comprender las dimensiones sociales e históricas que nos comprometen con el buen funcionamiento y las transformación de la vida colectiva.

Integrar esta orientación y articularla en los espacios educativos allí donde somos testigos de la virulencia de movimientos de crisis, y momentos críticos, en los que se pueden vaciar las instituciones de su mediación democratizadora, nos ha de llevar como docentes a tener que reforzar un ejercicio dialógico y nutrir la dimensión pedagógica de razones de reciprocidad. Y con ellas fortalecer su base educativa democrática en la experiencia cotidiana, al fraguar en el conjunto de interacciones primarias y primigenias la cimentación de la construcción de colectividad con conciencia cívica. Se valoran así, acciones razonadas y razonables para beneficiar los intereses y necesidades compartidos en una comunidad de saberes, experiencias y prácticas sujetas a un marco de derechos y reflexionadas en la dinámica de un estado social y democrático.

Este marco nos exige hacer cada vez más consciente en la comunidad educativa su parte en el respeto del uso y tratamientos de los bienes, como un patrimonio de un colectivo con historia y con futuro, que dan sentido a lo que construimos. Esto también nos permite comprender el profundo interés de ser educadores en tanto testigos (Gómez, 2001) que median entre la palabra que han recibido y la que dan. Y hacen posible, con la reflexión crítica de lo alcanzado como humanidad, profundizar la conciencia del quehacer responsable por sostenerlas y sustentarlas, a fin de lograr su viabilidad para todos y la factibilidad de su proceso de mejora, situado en un momento y contexto histórico para, con un diálogo de saberes, afrontar retos y dar tratamiento al desafío de la equidad. Siempre en la encrucijada de hacer del de-

⁵ Resiliencia que consiste en la interacción dinámica de las fuerzas interiores con las fuerzas exteriores, logrando el equilibrio en la actuación en contextos y momentos críticos sin derrumbarse o saliendo fortalecido. Esto es posible al desarrollar una capacidad de afrontar las dificultades con un análisis sereno y una actitud crítica y autocrítica de la posición de partida, el contexto y el objetivo fijado, sin perder el horizonte de la meta que se pretende alcanzar.

sarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y procedimentales, el fortalecimiento de responsabilizarse en enfrentar las crisis con una convicción profundamente humanizadora y para potenciar nuestra humanidad (Savater, 1998)

El docente es clave en la formación de este desarrollo y para desarrollar la calidad. Le exige, en su identidad de gestor de interacciones complejas (Tardif, 2004), lograr vitalizar, en la dinámica relacional del hecho educativo, la dimensión del aprendizaje que propicie dar sentido y razón a la dimensión política de nuestro ser y actuar social como dimensión para participar en la polis como espacio de vida para todos y todas.

En este sentido el ejercicio de aprendizaje configurado en esta relación pedagógica rica en el diálogo del conocimiento y propositiva en la acción frente a los cambios, permite hacer del espacio del aula un tiempo de afianzamiento de la institución educativa escolar, como entidad activa en el ejercicio de sus derechos y deberes que coadyuva esfuerzos en la construcción de una ciudadanía democrática.

En la profundidad de este diálogo, construido con el lenguaje de los hechos, los gestos y lo discursivo, damos cabida a replantar y replantearnos en una dinámica autocrítica, al menos tres aspectos claves:

1 cómo tratamos lo común que nos pertenece y que nos da sentido desde lo compartido en lo que hemos de cuidar como bien público. Hacernos parte de lo que gestamos y producimos nos posibilita vigorizar no sólo el debate indagando en la comprensión de los fenómenos sino que indagando en las actuaciones con las que hacemos mejorar nuestras intervenciones, consistentes entre las ideas en debate y la práctica debatida.

2 cómo involucramos con una participación que, vivida como valor primordial del ejercicio de los derechos, no hace tanto hincapié en la formalidad reconocida en leyes sino en la mejora de la calidad de vida de su comunidad y el entorno donde vive. Para lo cual tiene sentido estimular la identidad del ser, como sujeto que piensa, llenando de sentido el dicho volteriano: “a grandes males, pequeños remedios”, y denotando la revalorización de la inteligencia colectiva, que da significación a una intervención autocrítica que regula la práctica cotidiana crítica con perspectiva global.

3 cómo generamos el conflicto cognitivo para dar sentido y valor a la dimensión cívica del trabajo, en relación a la identidad ciudadana y la pertenencia a la comunidad. Su proceso de construcción ha de hacer posible no sólo generar crisis, sino tratarlas alterando tendencias

reproductoras mecanicistas e instrumentalizadoras, en las que se desvirtúa la tarea de quien, siendo ciudadana crítica, favorece con proposiciones y deliberaciones cuestionadoras la propuesta.

El tratamiento consciente de estos tres aspectos a fin de permear la cotidianidad de las relaciones educativas puede marcar la ligera y, a la vez, profunda diferencia entre asumirnos con la responsabilidad del que mira su compromiso en la acción transformadora, transformando críticamente el suceso en propuesta con capacidad de incidencia en el corto o largo plazo, del que se ve objeto de un tratamiento de pérdidas desprovisto de poder ejercer el derecho a pensar propositivamente, comprometiendo su quehacer en una oportunidad de formar criterio de cambio y mejora desde dentro y desde debajo de sus relaciones democratizadoras, gestando grupo cuya producción de conocimiento va procesando la masa crítica que da sentido a hacer del tiempo docente en crisis un tiempo pedagógico crítico único y genuino, en el acontecer de una historia y de un presente que se plantea para mejorar el futuro.

Hacer posible, en este marco relacional con los bienes y fundamentalmente con el bien del conocimiento, el desarrollo de lo educativo como garantía de una verdadera construcción del sujeto apropiado de la trama social a la que pertenece y en la que da sentido a la acción política es para el docente no una cuestión de elección, sino parte de la obligación de gestionar las interacciones del aula, haciendo de ella un lugar privilegiado de vida democrática, vida dialogada en la complejidad de lograr la igualdad atendiendo las diferencias (Vitón, 2012)

En esta lógica, en el cada vez más preocupante monólogo de la crisis, que multiplica explicaciones y llena de ruido la comunicación en los distintos medios, requerimos, encontrar la oportunidad de generar otro debate, en el que la discusión y valoración favorezca la toma de decisiones en la vida del aula, que signifique fomentar el análisis de las interacciones y la evaluación crítica y autocrítica de la forma de vida y estilos de uso y manejo de los recursos y bienes de todos, razonando con juicios argumentativos y experimentando con hechos una vivencia, desde la que reflexionar una experiencia en la que se integra:

— El sentido de lo común y cómo se construye desde las acciones responsables de cada uno en vínculo con las decisiones económicas, sociales y culturales.

— La re-conceptualización de la orientación de la acción política como una acción participativa y creadora de polis democrática.

— El fortalecimiento del hecho cívico como parte del hecho educativo a fin de construir la identidad ciudadana, de acuerdo a una pertenencia social activa en la comunidad. Aspectos que redundarán desde la vida y para la vida en la comprensión de la dimensión política del proyecto compartido que hemos de construir en vínculo con nuestros proyectos de vida personal.

III Responsabilidad del quehacer cívico y desarrollo de la tarea pedagógica en el compromiso del fortalecimiento de la construcción social democrática.

Ser testigos de una crisis y testificar posibles desarrollos de su superación nos lleva a preguntarnos: *¿puede merecer la pena el esfuerzo en medio de desgastantes intentos de superar controversias y contradicciones?*

Volver a re-significar el quehacer de la educación, desafiando con innovaciones transformadoras los retos de superar el deterioro y desconcierto del derrumbe de una construcción de un bienestar, confundido no pocas veces con un bien tener⁶, supone afrontar lo que sucede y nos sucede de acuerdo a una racionalidad praxiológica (Vitón, 2012) que responde a la naturaleza de la acción educativa, e implica el trazo de una estrategia crítica para que, con razonables decisiones, se avance en la mejora, habiendo razonado las diferentes condiciones de un contexto en el que se desarrolla la colectividad. La complejidad de esta acción crítica en la micro política (Santos Guerra, 2002) exige la comprensividad intersubjetiva e intelectual de los hechos que nos delatan efectos de diferente índole, y nos plantean profundizar en la implicación de tratamientos con propuestas innovadoras que supongan afrontar la tarea educativa como tarea ética. Sin tratar de responder de manera inmediata y cortoplacista a una situación coyuntural que toma todo el campo del análisis reaccionando a la desestabilización, el planteamiento que vamos haciendo nos lleva a situarnos en un reconsideración más estructural de iniciativas, inquietudes. Y así recuperar el valor de la pedagogía de la pregunta como movilizador de cuestionamientos que nos *hagan entrar en crisis*, a fin de generar procesos educativos cuya formación problematizadora permita afrontar la complejidad y confrontar desde la vida, en su sentido más último, las respuesta que damos y los intereses y necesidades que las mueven.

Con esta apuesta y disposición, y en medio de etapas con-

6 Como nos indica Soussa Do Santos

vulsas, podemos correr el riesgo de focalizarnos sobre la acción de la protesta y el abatimiento del desánimo ante soluciones rápidas. En este caso, se hace más necesario que nunca someter la acción a un diálogo ineludible con la tarea de empoderarnos con más coraje cívico del valor educativo (Cortina, 2000) como un tesoro (Delors, 1996) para recuperar el quehacer educativo en las aulas como hecho político, que permita, más allá de vivirmos como objetivos y objetos de crisis padecidas, vivirmos como sujetos en crisis para, crítica y propositivamente, ser transformadores en la vida de las aulas.

Con este ángulo de mirada, sin perder el conjunto, se pone relevancia en ahondar el desarrollo de la profesionalidad docente, en clave ética-cívica (Camps, 2010) situando los aspectos críticos de su incidencia a distintos niveles de la ciudadanía y en el desarrollo de un juicio autocrítico, para elaborar respuestas en una práctica exigente que suponga el compromiso de la puesta en marcha de una acción propositiva. Esto exige “poner en crisis” y someter al análisis crítico contradicciones y controversias, y empoderar capacidades de generación, ejecución y evaluación y desarrollar aprendizajes transformadores (Torralba, 2001) con impacto en la acción.

Es por tanto muy importante, contemplar de manera propositiva, desde un punto de vista formativo, el hacer de los espacios de conocimiento, como son las aulas, lugares no sólo donde considerar el cuestionamiento, la pregunta como elemento generador de confrontación crítica, sino hacer en sus tiempos de interacción y generación de conocimiento momentos de emergencia de propuesta, para posibilitar afianzar el compromiso responsable de cambios que, desde dentro y desde abajo, inciden en la construcción de la polis. Pues son cambios visualizados en lo cercano pero que median nuestra vida cotidiana y donde podemos concretar relaciones cívicas con la responsabilidad de quien se sabe partícipe de bienes compartidos.

Asumir con habilidad la respuesta formativa, esto es con responsabilidad, exige poner en crisis, sean o no tiempos así tildados, y obliga a que el ejercicio crítico de estos derechos, suponga un deber de hacer del espacio educativo un espacio de preguntas cuestionadoras para con nuestra práctica al evidenciar nuestras propias tendencias y carencias (Herderson, N; Milstein, 2005) y el potencial liderazgo (Hargreaves, A.; Fink, D., 2008).

Este ejercicio docente, pensado en términos de trabajador interactivo (Tardiff, 2004) en una realidad compleja (Morín, 2002) y para la cual dialoga su compromiso ético cívico (Camps, 2010), nos lleva a profundizar en cómo

contribuir al quehacer formativo, dando sentido a concretar una relación pedagógica democratizadora (Appel, M; Beane, J.A., 1997) que suponga hacer valer el hecho educativo como hecho político, en su alcance de compromiso con la responsabilidad de construir polis.

Un reto que implica, más allá de enseñar de otra manera o de enseñar con apoyo en mejores técnicas e instrumentos, a formar al profesional y al ciudadano para una integración crítica en la realidad social. Para este reto el docente necesita contrastar su razón práctica (Schön, 2008) de actuación, desde una racionalidad praxiológica y global (Vitón, 2012) que integra la teoría educativa y que, lejos de una racionalidad científica y técnica, se orienta teniendo en cuenta la dimensión social de la razón pedagógica (Tardif, 2004) en la que se establece el vínculo con su razón política (Vitón, 2012)

Es así como el docente, al afrontar el trabajo en un marco institucional como profesional de la enseñanza, en las múltiples interacciones ligadas a las contingencias del proceso de aprendizaje, como nos recuerda Tardif (2004), si bien no precisa tomar decisiones acerca de lo ya determinado de antemano (sistema escolar, ambiente físico, relaciones sociales, grandes finalidades) sí debe reflexionar sobre lo que depende de él, a fin de afrontar las contingencias que acontecen en función de dar cumplimiento a la finalidad de hacer al alumno actor de su propio aprendizaje, poniendo para ello un saber hacer que es más de conocimientos y conocimientos teóricos. En este sentido, el eje de su acción y reflexión no gravita alrededor de operar lo dicho por expertos, sino de indagar en los juicios que están conformados de creencias, valores, normas, tradiciones, conocimientos, prácticas, rutinas, dudas, hábitos ... y se delatan en su acción, a fin de hacer de su experiencia vivida la mejor referencia de su propio aprendizaje. Y su saber es un constructo que se produce en la relación social, al apropiarse de ser actor en desarrollo al dialogar sus racionalizaciones, de liberaciones y motivaciones.

En dicho proceso reflexivo, el docente logra dinamizar, a lo largo de su ejercicio profesional en desarrollo, los saberes que comprenden un conjunto de competencias diferenciadas y la integración de capacidades con las que afrontar con criticidad las crisis a las que somete el ejercicio de su docencia para, en un diálogo crítico, generar:

- 1 El conjunto de conocimientos instrumentales, procedimentales y teóricos propios de su disciplina, vinculados al ejercicio formativo dando sentido a su interrelación de la sostenibilidad de los procesos de cambio y mejora (Hargreaves, A.; Fink, D, 2008)

2 Una concreción de comportamientos dotados de significación de responsabilidad cívica que interrelaciona con una formación de la razón crítica desde una esfera de ejemplaridad (Góma, 2007)

3 Una consciencia profesional que supone capacidad de juicio (dar motivos en relación de los valores, las normas, las tradiciones) y actuar de acuerdo con él, dado un contexto social en la encrucijada de etapas de crisis (Cardús, 2006)

4 Una conciencia de ser sujeto en desarrollo, esto es en proceso de construcción y de mejora en función de develar y dar significado con la reflexionar sus prácticas, a las experiencias vividas. Es capaz de ir haciendo consciente, lo que aún no siendo intencional, se refleja en resultado. Y en relación a ello, indaga y reflexiona a fin de considerar mayor comprensión a sus acciones y con ello vincular mejoras.

Para lo que va teniendo en cuenta traducir con el lenguaje de los hechos, en su actuación:

1 la asimilación de una tradición en la que se ha ido dando sentido a la construcción de la polis y orientando una praxis democratizadora que requiere de transformar en rutinas y hábitos de reflexión vinculadas al ejercicio de la docencia;

2 la elaboración de una cultura cívica hecha entre lo común y lo propio desde su experiencia en la vivencia histórica de ciudadanía;

3 el diálogo democratizador vivo con los alumnos como sujetos de su aprendizaje en el ejercicio de habitar la ciudad;

4 la expresión de su autenticidad vital y democratizadora (CampsV.; Giner, S. 2008)

5 el dirigir un proceso estratégico de aprendizaje democrático en función del tratamiento de las interacciones socio-afectivas, intelectivas y socio-críticas con un enfoque constructivo y generando liderazgos justos (Hargreaves A. Fink, D, 2008)

6 el evaluar e identificar comportamientos y orientarlos hacia la meta del aprendizaje democratizador, que hace posible vincular el desarrollo de proyectos vitales personales y sociales como parte de un todo en construcción y para la mejora de la vida colectiva (Vitón, 2012)

Conclusiones

En la coyuntura de la crisis que conmociona las estructuras y concepciones, se denotan modificaciones profundas en el tratamiento de garantizar una educación de calidad como bien público en un marco de derechos. Son muchas las inquietudes, incertidumbres y preguntas que están en el debate, siendo las reflexiones del docente en este escenario de muy diferente alcance.

Quizás se tiene como común denominador la preocupación ante la incidencia a distintos niveles de la pérdida de mecanismos y recursos dispuestos en el actual sistema que amenaza la sostenibilidad de la institucionalidad alcanzada.

Desde una mirada crítica a dicha pérdida, y sus repercusiones para avanzar en el logro de la calidad con equidad, debemos ahondar con una visión autocrítica en el ejercicio docente como un ejercicio democratizador que necesita “poner en crisis” diferentes afirmaciones, procedimientos y valoraciones y provocar, desde una relación pedagógica comprometida con el aprendizaje crítico, la producción de conocimiento relevante para construir ciudadanía activa en una participación democrática, como derecho y deber de contribuir a su mejora. En la pretensión de dicho aprendizaje, la gestión docente ha de promover el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de conocimiento significativo, para lo cual se hace imprescindible favorecer la reflexión de criterios de juicio con los que elaborar la evaluación de las prácticas. En la medida que esta es la manera de vivir el marco de relaciones en el aula se está contribuyendo a la formación de una ciudadanía que se apropia de la exigencia de los cambios en un proceso de participación e implicación activa para encontrar el beneficio del conjunto. De ahí la importancia de favorecer el análisis de las crisis que nos habitan y en las que habitamos, profundizando en las interrelaciones complejas que las explican, a fin de comprender la importancia y comprendernos como sujetos comprometidos en la mejora, al estar no sólo visualizándonos como víctimas, sino apropiándonos de ser actores de mejora que, siendo críticos con la situación, auto regulan su práctica apropiados de su autocrítica.

Bibliografía

- Appel, M; Beane, J.A., 1997. Escuelas democráticas. Madrid. Morata.
- Arendt, H. (2003) Entre el pasado y el futuro Barcelona. Península.
- Aubert, A; Duque, E.; Fisas, M. Valls, R. (2004) Dialogar y transformar. Barcelona. Grao.
- Bárcena, F. (1997) El oficio de ciudadanía. Barcelona. Paidós.
- Camps V. (1990) Virtudes públicas. Madrid. Espasa.
- Camps, V; Giner, S. (2008) Manual de civismo. Barcelona. Ariel.
- Camps, V. (2010) El declive de la Ciudadanía. Madrid. PPC.
- Cardús, S. (2006) Bien educados. Barcelona. Paidós.
- Gomá, J. (2009) Ejemplaridad pública. Madrid. Taurus.
- Gómez Llorente, L. (2001) Educación Pública. Madrid. Morata.
- Hargreaves, A.; Fink, A (2008). Liderazgo sostenible. Madrid. Morata.
- Haydon, G. (2003) Enseñar valores. Un Nuevo enfoque. Madrid. Morata.
- Henderson, N.; Milstein, M (2005). Resiliencia en la escuela. Barcelona. Paidós.
- Marina, J. A. (2010) La educación del talento. Barcelona. Ariel.
- Maturana, H. (1997) Emoción y lenguaje en educación y política. P. Mallorca. Dolmen.
- (Max Neef, M.A; Elizalde, A. (1994). El desarrollo a escala humana. Barcelona. Icaria.
- Cortina, A (2010) La educación y los valores. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Todorov (2007) Frente al límite. México. S. XXI.
- Torrallba (2001) Rostro y sentido de la educación. Barcelona. Edebé.
- Rigall, L (2002). La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En Imbernón (Coord). La educación del siglo XXI. Los retos de un futuro inmediato. Barcelona. Grao.
- Santos Guerra, M.A. (2002) La escuela que aprende. Madrid. Morata.
- Savater, F. (1998) El valor de Educar. Barcelona. Ariel.
- Schön, D. (2008) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós.
- Valcárcel, A (1993) Del miedo a la igualdad. Barcelona. Crítica.
- Vitón, M.J. (2012) Teoría y Política de la Educación. Reflexiones para el proceso formativo. Madrid. Catarata.
-
-

WHAT IS WRONG? GOVERNANCE IN EDUCATION AND EDUCATIONAL POLICIES IN TIMES OF CRISIS

Dr. Tudor Stanciu

Tudor Stanciu, PhD, is currently working at College of Education,
Lehigh University, Bethlehem, Pennsylvania and Northampton Community College, PA, USA,
based on a Fulbright SIR 2012-2013 scholarship, administrated by IIE.

Comments can be sent by e-mail to:
tuszoo@lehigh.edu

O que está errado? A governança na educação e nas políticas de educação em tempos de crise.

Resumo

As várias crises no mundo, causados por conflitos armados – locais, regionais, nacionais ou internacionais – desastres naturais, doenças ou situações econômicas que agravam a distância entre pobres e ricos, têm colocado pressão na educação nas instituições de ensino superior. Que consequências têm os diferentes tipos de crise na educação e que papel podem as instituições de educação desempenhar nestas situações?

Palavras-chave

Educação; Educação Superior; Crise; Governança; Globalização

What is wrong? Governance in education and educational policies in times of crisis

Abstract

The various crisis in the world, caused by armed conflicts – local, regional, national or international - , natural disasters, diseases, or economic situations that increases the gap between poor and rich, have also put education and higher education institutions under pressures. What consequences have different kinds of crisis on education and higher education and what role educational institutions can play in these situations?

Keywords

Education; Higher Education; Crisis; Governance; Globalization

Qu'est-ce qui ne va pas? Le gouvernement dans l'éducation et politiques éducationnelles en temps de crise

Résumé

Les diverses crises dans le monde, causées par des conflits armés – à niveau local, régional, national ou international – des désastres naturels, maladies, ou situations économiques augmentent la différence entre pauvres et riches, mettent aussi sous pression l'éducation et l'éducation supérieure. Quelles sont les conséquences des différentes sortes

de crise dans l'éducation et l'éducation supérieure e quel est le rôle des institutions éducationnelles dans ces situations?

Mots-clés

Éducation; Education Supérieure; Crise, Gouvernement; Globalisation

¿Qué está mal? Gobierno y políticas de educación de la educación en tiempos de crisis

Resumen

Las diversas crisis en el mundo, causada por el conflicto armado - local, regional, nacional o internacional - los desastres naturales, las enfermedades o situaciones económicas que agravan las diferencias entre ricos y pobres, han ejercido presión sobre la educación en las instituciones de educación superior. ¿Qué efectos tienen los diferentes tipos de crisis en la educación y que papel pueden jugar las instituciones de educación en estas situaciones?

Palabras claves

Educación; Educación Superior; Crisis; Gobernanza, Globalización

I Introduction

Within minutes, 26 people were dead at Sandy Hook Elementary School in Connecticut, United States - 20 of them children. The shooter, a 20-year-old man, also killed himself. His mother's body was also found at a Newtown residence. The *shooting* is the second-deadliest school shooting in U.S. history, behind the shooting at Virginia Polytechnic Institute and State University (popularly known as Virginia Tech), in 2007, that left 32 people dead. (CNN US, 2012)

In Congo, the southern Pool region, devastated by a decade of bombardment by the national army during its war with local "Ninja" rebels, lacks basic infrastructure including roads and health centers. *Continuing banditry and violence* have forced even the most tenacious international agencies to make temporary pull-outs. The United Nations calls the health situation in Pool "catastrophic". (AlertNet, 2012)

On April 2012, an earthquake of 8.7 *magnitude* struck off the coast of Indonesia sending residents there and

in India dashing out of their homes and offices in fear. A tsunami warning was in effect for the whole Indian Ocean. (AlertNet, 2012)

The Horn of Africa is in the grip of a *major food crisis*, which has affected millions of people in drought-stricken areas of Somalia, Kenya, Ethiopia and Djibouti since April 2011.

A highly contagious and potentially *fatal fever* touched thousands of people in Kenya, Somalia and Tanzania in 2006 and 2007. The most vulnerable were refugees fleeing the Somali conflict. The virus was spread through mosquito bites and contact with infected animals. In a few cases people vomited blood or bled to death.

The various crisis in the world, caused by armed conflicts – local, regional, national or international -, natural disasters, diseases, or economic situations that increases the gap between poor and rich, have also put education and higher education institutions under pressures. What consequences have different kinds of crisis on education and higher education and what role educational institutions can play in these situations?

According to Wikipedia, a crisis is any event that is, or expected to lead to, an unstable and dangerous situation affecting an individual, group, community or whole society. Crises are deemed to be negative changes in the security, economic, political, societal or environmental affairs, especially when they occur abruptly, with little or no warning. More loosely, it is a term meaning ‘a testing time’ or an ‘emergency event’. What is a testing time for Romania or other Eastern European countries that have had to face on average 45 years of Communism regime? How deep transformations took place in these countries- where changes were in education as well, and one can question if there were always the good ones.

In situations of crisis – isolated or persistent – education and higher education is not among the first ones to come in mind but the scientific progress, the technology, the multitude of serious challenges (such as natural or intended disasters, diseases, wars, armed conflicts, critical levels of natural resources, the increase of the gap between poor and rich) have had dramatically influenced the field of education.

Education and specially Higher education can become a subject of political contestation even in the absence of an armed conflict as the one in Connecticut or Congo. For instance, one of the issues that highlighted the politically build ethnic conflict between Romanians

and Hungarians in Romania in 2012 was the demand of ethnic Hungarians parties for a separate university in their own language.

It is known that the main mission of educators is to build a better and safer life for society. This goal can be achieved only by cooperating with the governmental and socio-economic environment and by applying theoretical knowledge for transforming resources in products and services.

The educational system can be compared with a big mountain site (Ph. Favre, 1998). The ascent is not a job that is available to anyone. The difficulty of routes requires special training for both who want to try their strength with heights (the students), but also for the specialized guides (the teachers), and for those who design and implement educational policies.

The road can sometimes be common, but the effort is mostly individual. The mission of educational leaders and of educators is to provide differentiated and customized routes, based on the capabilities and features for those who want to assault the peaks of knowledge and learning and be ready to face the World and Its change. Postmodern pedagogy discovers the emergency of the subject (Stanciu M, 2010), which „does not separate the individual subject to its social roles.” (Pourtois, J.-P. and Desmet, H., 1997).

The concept of globalization emerged in various disciplines, and it has also become part of education. Moreover, globalization revolutioned the new technologies and methodologies of education and have generated multidisciplinary approaches. Many authors consider globalization as being beneficial for humanity, other also show its negative effects which require institutional adjustments. (Zyman, 2010).

In these conditions good governance predicts and overcomes a crisis and the benefits are (adapted from Uriel consulting, 2012): 1.You are viewed as credible and people trust your educational institutions; 2.You know where you’re going; good governance amplifies the strategic thrust of an educational institutions; 3.Your board or exco is connected to your the heartbeat of the educational organization; 4.You get and make good decisions; people value your work; 5.You build core that gives you the ability to weather crises; 6.Financial prudence; 7.There is a growing body of evidence linking governance and overall increased organizational performance.

II A Romanian case study

Through the history of education, there are many efforts meant to increase consciousness of the importance of the field at all levels: individual, local, regional, national, and international.

An example is a small successful community involvement in the education of 30 orphans from a foster home, where higher education took the lead.

“We were happiest when we could take another loaf of bread when the bread truck came. Then we believed that bread was the best food”.

Under these circumstances, several kids prove to everyone that not only scientists make inventions. Self-cleaning cooker, sound disk, anti-cellulite tights, flower pot with artificial rain, wiper blinds, energetic socks, interchangeable toys, chalk stand, rucksack sweater, inflatable sports shoes, foot knob – these are just a few of the imaginative inventions presented by a group of 25 children aged between 10 and 14, from the “Primaverii” Foster Home, in Romania, together with some children of the academic staff of the Technical University of Iasi, in the Invention Halls for youngsters, organized in Bucharest, Suceava, Iasi, Brussels, and Geneva.

The inventions were made within the non-formal education projects “Steps to the world” and “Starting with the Young”¹ - “Ron Brown Fellowship Program Alumni Small Grants Program”, funded by the Bureau of Education and Culture Affairs (ECA) of the State Department of the Government of the United States of America. For almost two years, the children attended these programs that stimulated their creative skills.

The children took part in interactive classes of teamwork, leadership, swimming, skimming, mnemonic techniques, journalism, photographic art, negotiation and communication, English language, tourist orientation, and creativity. One of the most spectacular results was represented by the sixty inventions made by the kids, registered in the State Office for Inventions and Patents.

The youngest participant in the Invention Salons was Andrei T., only 10 years old, who imagined a pair of

energetic socks and, together with his elder brother, Mihai T., the wiper blinds. Here is how Mihai describes his invention: “I was looking out the window, and there were the blinds; I thought some people don’t like to clean the windows, so I imagined some blinds that have a washing device attached, built from a sponge that has inside some feed lines with a cleaning product.”

Gabriela B., only 12 years old, who comes from a six-children family, had, together with her brother Ciprian and with Roxana C., three inventions: interchangeable toys – an invention that she describes as follows: “that is, when you have a teddy bear and you’re bored of it, you can change its paws, its head and so on” – the chalk stand and a radio ball pen. Few of these children would have imagined, one or two years ago, that they would become real inventors. However, this became possible due to the alternative education programs “Steps to the world” and “Starting with the Young”, whose results were presented and enjoyed real success with the State Department of the United States of America. For the good development of the mentioned activities, the programs received the support of the community: The Students’ House of Culture, the Faculty of Automatics and Computers, and the Department for Training the Teaching Staff - “Gh. Asachi” Technical University of Iasi, the City Hall, the Department for Fast Intervention, and the Firemen’s Group.

The projects finished with some remarkable results: participations and prizes in invention salons, a non-governmental organization received the European Label award for 2002, the Technical University of Iasi granted the “Excellency Diploma” to the project “Starting with the Young”, and many trash bins in Iasi, Romania changed the city’s atmosphere through the paintings with which they were embellished. Besides the inventions and the mentioned results, the most important was the fact that for some children, the way to Bucharest was the longest trip in their life; the fact that a 12 year old (Gabriela B.) confessed that the most beautiful moment in her life occurred during the program; that several beautiful, open, and intelligent kids learned that life can also have a happy future. (Stanciu T, Proiect.Edu, 2010, p. 11-13)

Higher education is essential for social, economic and cultural health of a nation. HE contributes to the development of students, knowledge creation, and development of culture and values that characterizes it:

¹ The projects “Starting with the Young” and “Steps to the world”, which lay at the basis of the case study in this article, took place in 2001-2003, through two grants - Ron Brown Fellowship Alumni Small Grants – of the Bureau for Education and Culture Affairs (ECA) of the State Department of the United States Government, for the Support of Democracy in Eastern Europe.

„the concern for riguriosity, respect for individuals and their point of view, and research of truth” (Dearing report, 1997).

Higher education institutions do not only reflect the dominant ethos of a society; they also create and reproduce it. (Jana Bacevic, 2012).

This is why, reforms in higher education must be made having in mind the development of a better world by cooperating with the public and private sector, with NGOs and governmental organizations, aiming to reach an equilibrium in recourses usage and needs of future generations, by maintaining in the same time the environmental balance for sustainable development, by applying of technologies that minimizes the waste of resources, reducing pollution and protecting human health and wealth.

In order to reach these objectives, governments must promote and sustain education and higher education. This is the most important factor for the development of public understanding. The main priority is to satisfy the need to educate people and to train competent professionals. Performance of the entire educational system is the aggregate performance of each educational institutions separately and quality orientation to ensure minimum standards for each of these institutions. Only in engineering education in the last 15 years 8 consortia involving 40 universities were set up for the reform. Five years ago, the participants at the World Convention of Educators adopted the Shanghai Declaration regarding Engineering and the Sustainability of the Future.

As part of the engineering education, innovation and creation have a decisive importance. In this respect, curricular and pedagogical reforms are needed in engineering education and professional development in order to cover a larger area of social and ethical problems. In this way the interest of engineering among young generation will be increased as well.

III Conclusions

Good educational governance (institutional, local, regional, national, and international) is the main response to challenges in times of crisis because poor governance often results in resource leakages, corruption and chaos. Among factors that have a significant impact on the performance of education and higher education are the educational policies developed by

governments, the entrepreneurial behavior, and academic leaders. These factors are related to change, and the ability to manage efficiently and effectively any situation in times of crisis.

IV Acknowledgments

The presented paper was developed in the lucrative framework offered by the Fulbright SIR 2012 award at College of Education, Lehigh University and Northampton Community College, Bethlehem, Pennsylvania USA. The Fulbright Scholar-in-Residence (S-I-R) Program assists U.S. higher education institutions in expanding programs of academic exchange. By supporting non-U.S. scholars through grants for teaching at institutions that might not have a strong international component, both the U.S. institution and the scholar grantee benefit. The author would like to convey thanks to the mentioned educational program and institutions.

V References

Bacevic J., Higher education and politics on Balkans, 2012, <http://uv-net.uio.no/wpmu/hedda/2012/12/13/thematic-week-higher-education-and-politics-on-balkans>

De Wit, H., Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A historical, comparative and conceptual analysis. Greenwood press, 2002.

Stanciu M, Stanciu T, The Collegiate Curriculum Designing Centred on Competences, the 6th international seminar on Quality Management in Higher Education, Tulcea, QMHE 8-9 iulie 2010.

Stanciu T., Research regarding higher education institutions ranking based on internationalization process, Magazine of Scientific Research/ Revista cercetării științifice, vol II, 2011 (ISSN 2066 - 6713).

Stanciu T., Iliescu V., Proiect.Edu. Managementul proiectelor educaționale pe învâlsul tutoror, București: Editura Didactică și Pedagogică 2010.

Susan Candiotti and Sarah Aarhun - 20 children among 26 victims of Connecticut school shooting, <http://www.cnn.com/2012/12/14/us/connecticut-school-shooting/index.html> (accessed Dec 14th, 2012).

Congo (Brazzaville) troubles Lawlessness fuels a humanitarian crisis, <http://www.trust.org/alertnet/crisis-centre/crisis/congo-brazzaville-troubles> (accessed, Dec14th, 2012).

Uriel Consulting, 7 Benefits of Good Governance., http://urielconsulting.com/?blog_mod=7-benefits-of-good-governance (accessed Dec12th, 2012).

A(S) CRISE(S) DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

Antónia Távora

Doutoranda em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação da Universidade do Porto,
colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas
antoniatavora.formacao@hotmail.com

Henrique Vaz

Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto,
membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas

Joaquim Coimbra

Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto,
coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional e
Aprendizagem ao Longo da Vida

Resumo

Este artigo tem por base os pressupostos de uma concepção de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e de Educação e Formação de Adultos (EFA), sob uma visão política, desenvolvendo uma análise contextualizada das suas assunções e objetivos com que surgem, de modo a perceber e identificar as suas formas de concretização em Portugal e as diferentes prioridades governamentais por detrás das formulações iniciais de tais políticas educativas. No contexto atual de crise, em que o instável crescimento económico contribuiu de forma decisiva para a elevação do desemprego e do trabalho precário, a EFA tem-se afastado da sua raiz humanista passando a ser encarada, na centro da discussão política, como medida compensatória, resumida a programas de qualificação escolar e/ou profissional.

Palavras-chave

Políticas Educativas; Aprendizagem ao Longo da Vida; Adultos; Formação; Qualificação Escolar e Profissional

Abstract

This article is based on the assumptions of a conception of Lifelong Learning (LLL) and Adult Education and Training (AET) under a political vision, developing a contextualized analysis of their goals that arise, in order to understand and identify their embodiments in Portugal and the different government priorities behind the initial formulations of such educational policies. In the current context of crisis, where the unstable economic growth has contributed decisively to the rise in unemployment and precarious work, the AET's image in the political debate has departed from its original humanistic root towards a compensatory measure, strictly regarding programs of educational and/or professional qualifications.

Keywords

Educational Policies; Lifelong Learning; Adult; Training; Educational and Professional Qualification

Résumé

Cet article est axé sur les présupposés d'une conception d'éducation permanente (EP) et d'éducation et formation d'adultes (EFA) selon une vision politique, proposant une analyse contextualisée autour des objectifs et assomptions qui les déterminent, afin de

comprendre et d'identifier leurs modes de réalisation au Portugal et dans les priorités du gouvernement derrière les différentes formulations initiales de ces politiques éducatives. Dans le contexte actuel de crise, où la croissance économique instable a contribué de manière décisive à l'augmentation du travail précaire et du chômage, l'EFA semble s'éloigner de sa racine humaniste pour rendre place, dans le débat politique, à une conception de mesure compensatoire, restreinte à la qualification scolaire et/ou professionnelle.

Mots-clés

Politiques Educatives; Formation Continue; Adultes; Formation Professionnelle; Qualification Scolaire et Professionnelle

Resumen

Este artículo se basa en las conjeturas de una concepción del aprendizaje permanente (AP) e de la Educación y Formación de Adultos (EAF), bajo una visión política, desarrollando un análisis contextualizado de sus supuestos y objetivos que se plantean, a fin de comprender e identificar sus realizaciones en Portugal y las prioridades del gobierno por detrás de las formulaciones iniciales de tales políticas educativas. En el actual contexto de crisis, donde el crecimiento económico inestable ha contribuido de manera decisiva a un aumento del trabajo precario y del desempleo, la EAF se ha apartado de su raíz humanista convirtiéndose, en el centro del debate político, como una medida compensatoria, restringida a programas de formación académica y/o profesional.

Palabras claves

Políticas Educativas; Aprendizaje Permanente; Adultos; Formación; Cualificación Profesional

1. Abordagem conceitual: Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação e Formação de Adultos

O conceito de ALV surge na década de 1970 quando Paul Lengrand, ex-responsável pela Divisão de Educação de Adultos do sector da Educação da UNESCO, apresentou, numa Conferência da UNESCO, o relatório: “Uma Introdução à Educação ao Longo da Vida” (EURYDICE, 2000). É na sequência deste relatório que se realiza um estudo de âmbito internacional sobre o estado da educação, cujas conclusões foram publicadas dois anos mais tarde num relatório intitulado “*Learning to be: The world of education today and tomorrow*”. Reafirma-se aí “o direito e a necessidade de cada indivíduo de aprender ao longo da sua vida (...) [e da] estreita interligação entre os contextos formais e informais em que a aprendizagem tem lugar” (EURYDICE, 2000: 9). Está presente, então, a ideia de responsabilidade pessoal do indivíduo (Bauman, 2001) pelo seu próprio percurso educativo, ideia implícita na própria noção de ALV. Na publicação da UNESCO intitulada “*L'éducation, un trésor est caché dedans*”, também conhecida por Relatório Delors (1996), está presente a percepção da diversidade de missões e de formas que a educação pode assumir, definindo a ALV como todas as atividades que permitam ao ser humano, desde a infância até à velhice, adquirir conhecimento do mundo, de si e dos outros (Delors, 1996), salientando esta ideia de permanente adaptação, continuidade e crescimento pessoal. No entanto, tendo em conta as exigências e as constantes mutações do mercado de trabalho, a ALV vem,

também, muitas vezes associada à atividade profissional no sentido de uma luta contra o desemprego, decorrente da competitividade e da economia global. Neste sentido, “a aprendizagem ao longo da vida é tanto um instrumento de realização pessoal e aquisição da capacidade de exercer direitos de cidadania, como de realização de objectivos económicos” (Gass, 1996: 5), uma política ativa de emprego e, no limite, uma política social.

A ALV tem tido, na União Europeia, um papel de promoção do trabalho qualificante, abrangendo toda a atividade de aprendizagem deliberada ou não deliberada, quer formal quer informal, delineada numa base contínua cujo objetivo é o de melhorar os conhecimentos, as competências e as qualificações (Comissão Europeia, 1999). Tendo em conta os dados fornecidos pela União Europeia sobre os significados que os Estados-Membros atribuem ao conceito, a ALV caracteriza-se pelos seguintes elementos:

- O indivíduo aprende ao longo de toda a sua vida;
- Estão envolvidas nesse processo uma gama de competências, gerais, profissionais e pessoais;
- Tanto os sistemas formais de educação e formação como as atividades não formais organizadas fora desses sistemas têm um papel a desempenhar no âmbito da cooperação entre os sectores: público e privado, especialmente a nível da educação de adultos;
- É colocada a tónica na necessidade de proporcionar uma base sólida durante o ensino básico e despertar no indivíduo o gosto e a motivação para aprender (EURYDICE, 2000: 21).

Assente nestes princípios, para concretizar os objetivos prioritários dos Estados-membros da União Europeia de reforçar a empregabilidade numa maior “adequação entre educação, formação e emprego” (EURYDICE, 2000: 21), de entre as estratégias delineadas, a Comissão Europeia apostou no reforço e modernização da Educação e Formação de Adultos (EFA).

A Educação de Adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente. No entanto, “concebendo a educação como um processo largo e uniforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (Canário, 1999: 11).

Sofrendo uma acentuada evolução desde o seu desenvolvimento após a revolução francesa, durante o século XIX e primeira metade do século XX (Canário, 1999), até aos dias de hoje, só nos últimos anos se conseguiu, quando se fala em educação de adultos em Portugal, dissociá-la do seu sentido mais restrito, ou seja, a alfabetização e o ensino recorrente. Como refere Canário:

“a reflexão sobre educação de adultos não se esgota, contrariamente ao que muitas vezes se pensou, nos métodos mais adequados para dar aos adultos a escola que não tiveram na infância. É uma reflexão muitíssimo mais vasta – hoje, mas também no passado – o que interroga toda a educação e todo o ensino, nas “fórmulas” e nas “fôrmas” que a sociedade e o Estado consagraram nos últimos cem anos” Canário, 1999: 4

Esta valorização e reconhecimento das modalidades educativas não escolares afiguram-se muito importantes na atualidade, pois “sabemos que o sistema educativo não pode reduzir-se ao sistema escolar; e que a educação-formação não se limita a um dado período da vida de cada um, mas é co-extensiva dessa mesma vida” (Silva & Rothes, 1998: 5).

Importa, pois, distinguir os dois tipos de discurso presentes nesta reflexão: discurso político e discurso académico-científico. Se, por um lado, no discurso político se enfatiza a ALV numa lógica “adaptacionista” de preparar o indivíduo para as exigências da sociedade e do mercado de trabalho, com o objetivo de se alcançar o crescimento da economia; por outro a abordagem do discurso científico rege-se segundo um registo completamente divergente. Neste último, considera-se uma dimensão mais vasta da Educação e Formação de Adultos, onde «formar-se» é um processo que se funde com a própria vida dos adultos (Nóvoa & Finger, 1988). Deste modo, num texto de António Nóvoa (1988), que tem, como principal referência teórica as histórias de vida, o autor enuncia princípios orientadores da educação e formação de adultos:

1º- “O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...) Mais importante do

que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma”;

2º- “A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes).” Para isso supõe “uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação”;

3º- “A formação é sempre um processo de mudança institucional (...) [devendo-se desenvolver] um contrato de formação entre as três partes interessadas (equipa de formação, formandos e instituições)”;

4º- “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas (...) a formação deve organizar-se numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção (...) a formação deve ser encarada como uma função integradora institucionalmente ligada à mudança”;

5º- “A formação deve (...) desenvolvernos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação” (Nóvoa & Finger, 1988: 114).

Tendo como assente que os adultos se (auto)formam numa lógica de transformação individual, e que esse processo acarreta consigo uma bagagem experiencial histórica e muito rica, é imprescindível encarar a formação como um espaço potenciador de reflexão-ação e de um reconhecimento desses conhecimentos através de um balanço de competências prévio, em que

“a prática do reconhecimento dos adquiridos experienciais tem como fundamento não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa”

Canário, 1999: 112

2. Análise histórico-política da Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação e Formação de Adultos em Portugal

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) é interpretado em Portugal num duplo sentido: como um processo educativo e formativo cuja duração se confunde com o tempo de vida dos sujeitos (desde que nascem até que morrem) e como um quadro global de referência para o desenvolvimento do sistema educativo, associado a uma visão estratégica de evolução da economia e da sociedade portuguesa projetada para o próximo século (Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, 1998).

Enquanto processo educativo, quando falamos em ALV, esta vai desde os ensinamentos pré-obrigatório, básico, secundário e superior (ou terciário), formação inicial inserida no mercado de emprego, à educação e formação de adultos e outras atividades de formação,

“facilitadoras de uma permanente actualização dos saberes e competências e do desenvolvimento de um espírito crítico e empreendedor potenciadores de uma melhor empregabilidade, do reforço da inserção e coesão social, e da afirmação de valores de um novo conceito de cidadania activa e civilidade” (EURYDICE, 2000: 114).

Durante o período pós-revolucionário, emergiram iniciativas populares e de associações que incidiram sobre ações de alfabetização e atividades de educação de base de adultos, numa lógica de utilizar o saber da comunidade como matéria-prima para o ensino, ocor-

rendo à margem da política pública estatal ou da ação organizativa da administração pública (Lima, 2005). Por não estarem ao encargo da tutela essas iniciativas populares foram desvalorizadas, pelo que a Lei nº3/79 simboliza assim, uma tentativa de transição da educação de adultos para um sistema e organização governamental,

“procurando lançar as bases de uma política pública de desenvolvimento do sector, já de características mais «social-democratas» em termos de modelos de políticas sociais, isto é, atribuindo relevo ao conceito e ao papel de «Estado-Providência» na educação” (Lima, 2005: 39).

Apesar deste esforço de colocação da Educação de Adultos no leque das preocupações e responsabilidades do governo ser importante e necessário, salienta-se a sua ineficácia, na medida em que, as dinâmicas de mobilização de saberes comunitários tinham uma forte inspiração nas ideologias da formação de adultos, indo para além do estrito sentido da alfabetização, enquanto que aquelas instituídas pela Lei nº 3/79 apenas se centravam nesta última questão.

Em meados da década de 1980, um exame temático da OCDE relativo à aprendizagem dos adultos em Portugal salientou a debilidade da formação de base da maioria da população em que a média nacional de analfabetismo literal seria de 9% (Lima, 2005: 34). Deste modo, *“seria necessário que as políticas públicas de educação assumissem que o problema crucial a atacar (...) é muito mais complexo e difícil de superar: é o problema de políticas educativas para o controlo social” (Lima, 2005: 35)*

Neste sentido, e com a progressiva responsabilidade do governo na alfabetização dos adultos, a lógica da educação popular de adultos e do associativismo tendem a ser objeto de desvalorização e marginalização por parte das orientações políticas dominantes, como é o caso dos governos do Partido Social Democrata (PSD) entre 1986 e 1995 (Lima, 2005).

Em 1996, face ao progressivo apagamento da educação e formação de adultos, o programa eleitoral do Partido Socialista (PS) parte

“de um diagnóstico que, do ponto de vista académico, se encontrava realizado e consensualizado, isto é, da constatação genérica da «ausência de um sistema de educação de adultos», prometendo uma política de apoio para o desenvolvimento, o apoio ao movimento associativo” (Lima, 2005: 46).

A educação de adultos passa assim a ser da responsabilidade do Estado, numa retoma da educação popular e de base de adultos, sendo que, em 1998, o governo decide lançar um Programa para o Desenvolvimento

da Educação e Formação de Adultos, promovendo, assim, a articulação entre educação e formação (Lima, 2005). Assumindo o seu trabalho nesse campo, a Setembro de 1999, com o Decreto-Lei n.º 387/99, o governo cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que,

“com a natureza de instituto público, sujeito à tutela e supervisão dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social [é] concebida como uma estrutura de competência ao nível da concepção, de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação de adultos” (Lima, 2005: 47).

No entanto, verificou-se que a ANEFA, enquanto estrutura de mediação entre a tutela e as iniciativas da sociedade civil, não intervinha no terreno e na multiplicidade de áreas inicialmente pensadas, como não demonstrou capacidades de assegurar o “relançamento da educação e formação de adultos em Portugal” (Lima, 2005: 48), conforme tinha sido proposto no programa eleitoral de 1995.

Deste modo, outras lógicas subordinadas à empregabilidade e à aquisição de competências para competir imperaram, na sequência da ascensão ao poder de um governo de coligação de direita (PSD/CDS) desde 2002, e com o simultâneo colapso de um governo PS e a consequente extinção da ANEFA. Como as medidas adotadas pelo governo de coligação de direita não produziram efeitos relevantes, apesar da orientação privilegiada,

“o interregno da revalorização da educação de adultos termina, de novo, com a sua evacuação dos discursos de política educativa, optando-se antes pela «qualificação dos recursos», pela «formação vocacional» e pela «qualificação ao longo da vida» [voltando] a sucumbir enquanto política educativa pública” (Lima, 2005: 49).

A participação de Portugal como membro de pleno direito na União Europeia (UE), a retoma de poder do Partido Socialista em 2005, e os desafios que constantemente se colocam ao país resultantes da ação das novas tecnologias de informação e comunicação e da globalização dos mercados, exigiram a adoção de medidas estratégicas que potenciasssem o desenvolvimento e a integração de jovens e adultos, atenuando as vulnerabilidades estruturais do País.

A política educativa, sobretudo na última década, tem vindo assim a assumir, como objetivo de fundamental concretização, a igualdade de oportunidades na sociedade portuguesa, quer pelo alargamento dos anos de escolaridade do ensino básico (e mais recentemente do ensino secundário) e da sua obrigatoriedade, quer

pelo recurso a modalidades diversificadas ao nível do ensino secundário, quer ainda pela expansão do ensino superior e pelo recurso sistemático a modalidades específicas de educação e formação dirigidas aos adultos (Despacho Conjunto n.º 24/2005).

No que respeita especificamente à educação e formação de adultos, o Estado português, com base na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), tem possibilitado, através do ensino recorrente e da educação extraescolar, a organização de ofertas formativas, específicas e adequadas, que permitem, simultaneamente, a obtenção de uma certificação escolar e a preparação para o emprego. Este esforço ao nível da educação de adultos foi também complementado por um reforço de financiamento realizado no âmbito dos I e II Quadros Comunitários de Apoio (Despacho conjunto n.º 24/2005).

Contudo, a distância que separava as qualificações certificadas da população adulta portuguesa, em matéria de conhecimentos e habilitações escolares, do padrão de qualificações académicas da generalidade dos países europeus era ainda grande. Segundo o Relatório sobre a Educação na Europa de 2009, 78% dos jovens europeus entre os 20 e os 24 anos completaram o ensino secundário entre 2002 e 2007, mas Portugal ocupa o antepenúltimo lugar com uma média de 53,4%, só à frente da Turquia e da Islândia (EURYDICE, 2009). Estima-se ainda que em 2001, entre 4.700.000 ativos, cerca de 2.400.000 não possuíam a escolaridade de nove anos (Portaria n.º 1082-A/2001).

Esta situação e a constatação de um problema de sub-certificação da população adulta justificou que, a par do reforço da oferta de educação e formação de adultos e, consequentemente, das oportunidades de obtenção de certificações escolares e profissionais por via formal, devesse também alargar-se a oportunidade a todos os cidadãos, em particular aos adultos menos escolarizados e aos ativos empregados e desempregados, de verem reconhecidas, validadas e certificadas as competências e conhecimentos que, nos mais variados contextos, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida. Trata-se assim de um novo serviço, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que utiliza a sigla RVCC, cuja conceção, organização, monitorização e avaliação é da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), delegada pelo Ministério da Educação (ME), através da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), serviço central do ME criado pelo Decreto-Lei n.º 208/2002,

de 17 de Outubro, sob tutela de um governo PSD/CDS. A utilidade deste serviço (prestado por entidades públicas ou privadas) -os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC)- inscreve-se, nomeadamente, na Estratégia Europeia para o Emprego e no Plano Nacional de Emprego, constituindo-se como a medida que serve de estímulo e apoio efetivos à procura de formação por parte de ativos, empregados e desempregados, homens e mulheres, e permitindo a valorização, por parte dos parceiros sociais, das qualificações adquiridas pelo adulto ao longo do seu percurso pessoal e profissional, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Despacho conjunto n.º 24/2005).

3. Situação atual da Educação de Adultos: a história de uma alternância de políticas sem alternativa social

Com um historial de alternância entre valorização e desvalorização da Educação de Adultos em Portugal, muito marcada ideologicamente e determinando orientações políticas que não parecem suscetíveis de conciliação, surge em 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), enquanto programa de ação governativa PS, com implicações sobretudo no âmbito das políticas de educação e formação profissional, o qual traduz as assunções do XVII Governo Constitucional no domínio da qualificação da população portuguesa. Evoluindo a partir da rede de CRVCC (que existiram de 2000 a 2005), os Centros de Novas Oportunidades (CNO) são as entidades responsáveis pelo cumprimento desse objetivo, constituindo-se como uma “porta de entrada” para que jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às necessidades dos indivíduos e do mercado de trabalho (Portaria nº 370/2008), sejam acolhidos e encaminhados para a oferta formativa que mais se adequa ao seu perfil e expectativas. De forma a melhorar a capacidade de resposta das estruturas do sistema de educação e formação, assistiu-se a um forte alargamento da rede de CNO a nível nacional, principalmente em 2008, em que, segundo dados da ANQ, em 2006 existiam 270 CNO e em 2010 a rede é composta por 454 CNO (448 em Portugal Continental e 6 na Região Autónoma da Madeira) (ANQ, 2010), correspondendo a um aumento de 168%. No ano anterior,

após a abertura e publicação em Diário da República, foi encerrado o concurso público para a criação de mais 44 CNO, de modo a perfazer aproximadamente os anunciados 500 centros em funcionamento em 2010. A certificação de competências em Portugal atingira o seu auge, no que respeita tanto ao alargamento e aproximação das ofertas ao público, como também da crescente adesão por parte do mesmo e consequente aumento dos níveis de qualificação. No entanto, este discurso “socialista”, que caracterizou e (ainda) caracteriza a INO, distancia-se também bastante, das iniciativas que estiveram na origem de uma Educação de Adultos em Portugal. Dependente de apoios europeus, as iniciativas de EFA em Portugal têm seguido nos últimos anos a mesma definição de ALV concebida pela União Europeia, como “a solução para a competitividade da sua economia no mercado global” (Hake, 1998: 40). É neste cenário de (re)investimento que, principalmente desde 2005, o Estado assumiu protagonismo no sentido de dar à EFA, um lugar de destaque enquanto política pública. A criação da INO permitiu recolocar a Educação de Adultos na agenda das políticas educativas, e criar espaços de discussão e de debate públicos, esclarecer os sentidos da sua relevância na realização do direito à educação e à (re)valorização das (novas) aprendizagens dos adultos. No entanto, apesar desta centralidade necessária de colocação da EFA no seio da discussão política, os objetivos com que surge são claramente economicistas e rentistas, acabando por desvirtuar o processo. No sentido de superar os défices de escolaridade da população a um ritmo acelerado, a INO representou um novo impulso no caminho da qualificação, onde o objetivo foi o da escolarização geral da população ao nível do ensino secundário. É inegável que, apesar do objetivo numérico inerente a esta iniciativa, a INO permitiu a massificação e divulgação da EFA, tanto ao nível da aproximação junto das populações como do aumento das oportunidades de acesso às mesmas, permitindo a sua credibilização. Os resultados da Avaliação Externa da INO, levada a cabo pela Universidade Católica por encomenda do então governo (PS), revelaram uma melhoria efetiva das competências-chave dos adultos, com maiores ganhos ao nível das hard-skills - Literacia (leitura, escrita e comunicação oral) e em e-Competências (uso de computador e Internet); um forte reforço das meta-skills - Auto-Estima e da Motivação para continuar a aprender - “Aprender a aprender”; e uma melhoria generalizada das soft-skills: competências pessoais e

sociais, cívicas e culturais. (Carneiro, 2010). Outro resultado importante desta iniciativa foi o impacto na família - a assimetria de qualificação entre cônjuges induz a procura por parte do menos qualificado, designadamente quando se trata do marido; por outro lado, quando um membro do casal inicia o percurso há elevada probabilidade de o outro também vir a aderir; e na expressividade dos “Ganhos do Eu”, onde é declarado o aumento de Cultura Geral e o reforço da vontade de continuar a estudar (Carneiro, 2010).

Em 2011, decorrente das consequentes eleições antecipadas onde o PDS subiu ao poder e, com a aproximação do final do biénio 2010-2011 e das iminentes candidaturas necessárias à continuação do funcionamento dos CNO, surgiram rumores na comunicação social por parte dos governantes, com acusações de facilitismo na obtenção dos certificados, a massificação do programa e utilização do mesmo como propaganda política ao longo dos anos de governação do PS, que colocaram a ANQ e a INO no centro de uma batalha política. Com a lei orgânica do XIX Governo, a ANQ e a INO ficaram na dependência dos Ministérios da Economia, do Emprego e da Educação e Ciência, estando em gestação um processo de avaliação e reestruturação das mesmas com o anunciado objetivo de obter ganhos de credibilidade e eficiência, garantindo uma maior exigência e rigor nos processos de certificação, verificação e reconhecimento de competências. Resultante deste processo, no final de 2011 foram encerrados 20 dos 450 da rede de CNO, e a ANQ deu lugar à ANQEP (Agência Nacional Para a Qualificação e o Ensino Profissional), cuja mudança de nomenclatura indica a clara mudança de prioridades do governo relativamente à EFA, numa forte aposta no ensino profissional e numa explícita ocultação de qualquer modalidade educativa formal especificamente dirigida a públicos adultos. Para além das referidas mudanças de ministérios e nomenclaturas, para o período transitório anunciado (de janeiro a agosto de 2012), o Governo aprovou a candidatura de 301 dos 430 CNO existentes, o que equivale a 149 CNO encerrados desde o final de 2011, adiantando ainda que, durante esse período, concluirá os estudos de avaliação da INO, nomeadamente nas vertentes de impactos na via profissional das pessoas e do rigor e exigência dos processos de RVCC.

Indiferente aos resultados positivos da INO, a estratégia do novo governo reside na reestruturação completa do Programa Novas Oportunidades, com vista à sua melhoria em termos de valorização do capital

humano dos portugueses, numa aposta na qualificação profissional, por considerar que a INO não teve impacto na empregabilidade. Assim, numa avaliação encomendada ao Centro de Estudos de Gestão do Instituto Superior Técnico o foco foi: «Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho» e na «Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares: Empregabilidade e Remunerações». A equipa concluiu que os processos RVCC só tiveram impacto significativo no aumento da probabilidade de emprego para um desempregado quando se tratou de RVCC Profissional ou estiveram associados a Formações Modulares Certificadas. Neste último caso, o efeito foi mais significativo nos adultos com baixas qualificações (do 1.º ao 3.º ciclo). Por outro lado, o impacto dos processos RVCC sobre as remunerações é praticamente nulo (Lima, 2012).

Face à interpretação destes resultados e à própria constituição do objeto e objetivo do estudo, denota-se a manifesta preocupação do governo em exercício, não com o aumento da escolaridade dos adultos (preocupação do anterior governo), nem com os ganhos pessoais, familiares e literários (Carneiro, 2010), mas com a sua qualificação profissional como chave para combater os números do desemprego, o que, mesmo que não se traduza em maior empregabilidade – a qual se fundamentará sempre na situação de crise – traduz-se em acréscimo de qualificação para o emprego.

Os pressupostos inerentes à proposta de se promover a formação no sentido de se obter ganhos declaradamente na vida profissional, surgem, num contexto económico e político de profunda fragilidade e austeridade. Segundo as estatísticas anuais dos centros de emprego de 2011, a nível nacional, 704 633 desempregados encontravam-se inscritos nos serviços do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, 2011), pelo que a formação é aqui reduzida, numa lógica utilitarista, a uma medida de combate a esses números. Segundo anunciado no próprio estudo, o Governo está a desenvolver para 2013 o Programa Vida Ativa, cujo objetivo é promover o acesso dos desempregados à formação profissional, nomeadamente com base nas Formações Modulares Certificadas (FMC) avaliadas positivamente no estudo apresentado; no encaminhamento rápido dos desempregados, para que comecem a frequentar a ação de formação pouco tempo depois de se inscreverem no centro de emprego; na frequência da formação a tempo parcial, de modo a não pre-

judicar a procura de emprego; e na oferta de unidades de formação de curta duração de carácter transversal, inseridas em vários percursos formativos e em áreas com boas perspetivas de empregabilidade e adequadas ao nível de escolaridade e experiência profissional do desempregado (Lima, 2012).

Segundo este autor, será dada prioridade à oferta de cursos de dupla certificação (escolar e profissional), face ao seu maior impacto na empregabilidade, serão mantidas FMC, focadas na aquisição de capacidades específicas optimizadoras da empregabilidade, e a retoma do Ensino Recorrente (oferta extinta ou em vias de extinção em algumas escolas, pelo anterior governo), para conclusão do ensino secundário e/ou prosseguimento de estudos. Em todo o discurso, reconhecem-se assim as lógicas de uma nova aproximação ao modelo escolar para o ensino secundário, e o espírito mercantilista conferido à Educação de Adultos, confundida com qualificação profissional e utilizada como medida compensatória de combate ao desemprego. É, portanto, urgente assinalar que a Educação de Adultos não se esgota em programas de formação de recursos humanos, de formação profissional e de produção de capital humano (Lima, 1994), pelo que a formação para a democracia, para o ambiente e a saúde, para a participação cívica e a autonomia, não devem ser subjugados a critérios de eficiência e eficácia económicas (Jarvis, 1993).

Apesar de atualmente vivermos um período incerto quanto ao futuro da EFA em Portugal, e de 2012 ter sido um ano de transição da INO para “o que aí vem”, de acordo com o Ministério da Economia, o executivo pretende em 2013 transformar os CNO em Centros Nacionais de Qualificação e Ensino Profissional (CN-QEP), no âmbito de um plano mais vasto de aposta no ensino profissional, que elege como “uma nova prioridade” em Portugal. A orientação deste governo distancia-se, portanto, de um processo de reconhecimento de experiências e saberes, para voltar a impor um modelo muito escolarizado e decalcado do sistema de ensino dirigido a crianças e jovens que fazem um percurso relativamente regular.

Esta mudança de discursos, na (nova)valorização do ensino profissional em detrimento da educação e formação de adultos, não é de todo recente, na medida em que segue a linha que acompanha a história de educação de adultos em Portugal. Esta, deixa transparecer que, a categorização “Educação de Adultos” (EA), evoluiu e evolui a par dos discursos políticos e de dis-

putas de interesses, em que a alteração dos discursos altera a realidade e a condução da mesma. De facto, é nesta oscilação entre ideologias políticas norteadoras da EFA, em que a mudança de governo acarreta consigo mudanças drásticas das respetivas políticas, que se centra a impossibilidade de se instituir uma política estável e estabilizada a este nível.

Expostas a várias contradições resultantes de cada momento histórico-político e social, a Educação de Adultos tem-se afastado da sua original raiz humanista, em que as lógicas da educação popular e cívica, da educação comunitária e para o desenvolvimento local, numa valorização da emancipação e da criatividade, tendem, progressivamente, “a ser recusadas ou, sendo toleradas, a atribuir-[se]-lhes um estatuto periférico em termos de políticas públicas e um mais baixo status em termos socioeducativos” (Lima, 2007:9).

De facto, numa adaptação à estrutura social, à economia e à produtividade e competitividade, a Educação de Adultos tem-se vindo a afirmar como formação e aprendizagem, em programas de qualificação e de capacitação, ao serviço da adaptação aos imperativos da economia e da sociedade (Lima, 2007). Submetido a um conjunto de solicitações sociais, decorrentes das mudanças e flutuações do mercado de trabalho e da instabilidade económica da sociedade, o campo da formação tem vindo a deslocar-se do seu papel tradicional de produção de qualificações individuais, para desempenhar um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social, intervindo ao nível das empresas e da gestão global da sociedade (Correia, 1997). Nesta contextualização histórica que acompanha a dimensão da formação e, mais recentemente, na sua relação de interdependência com o trabalho, o mundo do trabalho parece sempre ser poupado a uma discussão e análise crítica, justificando o desemprego dos mais qualificados com a má qualidade da formação lecionada nas Universidades ou a sua desadequação às necessidades reais do mercado; e o desemprego dos menos qualificados, com o abandono e o insucesso escolar, não havendo espaço para se cruzarem dados e se interrogar se não radicar-se uma parte do problema no próprio mercado de trabalho (Vaz, 2010).

“Num país assimétrico que assiste a um crescimento contínuo das qualificações e a uma oferta sempre crescente de emprego desqualificado, não se pode colocar esta discussão apenas em torno da qualidade da formação; esta discussão tem necessariamente de passar também pela qualidade do trabalho, o que equivale aqui a dizer, das organizações do trabalho” (Vaz, 2010: 46).

A prioridade do investimento na capacitação individual dos “recursos humanos”, orientado para a adaptabilidade, empregabilidade e competição no mercado global, sugerem simplificações como a de que o desemprego estrutural está associado à falta de qualificações ou de competências da mão-de-obra.

É neste raciocínio funcionalista, que a orientação da Educação de Adultos para uma forte articulação com questões do trabalho, numa lógica da sua conversão em qualificação profissional, é, inicialmente e atualmente, a interpretação que dela fazem os governos PSD. No entanto, em qualquer um dos casos, INO ou Vida Ativa, *“a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objeto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia económica e à performatividade competitiva, que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, [que em] pouco ou nada se assemelham a formas e processos de educação”.* (Lima, 2007: 22).

4. Considerações finais

Numa sociedade que muitos adjetivam como “sociedade do conhecimento” (e.g. Castells, 1996; Gorz, 2003), a persistência de elevados níveis de abandono escolar precoce e a baixa qualificação da maioria da população ativa portuguesa são factos que deveriam preocupar o governo e as instâncias europeias. Apesar do elevado decréscimo que se tem verificado desde 2006, em 2010, a taxa de saída precoce do sistema de educação e formação ainda duplica a verificada para a média da União Europeia: 28,7% face a 14,4% da UE27 (GEPE/ME, 2011). Ao longo das últimas décadas, foram surgindo medidas estratégicas de qualificação nacional, consagrando, nos últimos anos, o reforço na generalização das ofertas formativas. Segundo o Ministério do Trabalho e da Segurança Social,

“a aposta estratégica na qualificação da população portuguesa é opção central para o crescimento económico e para a promoção da coesão social e territorial, assegurando o aumento da competitividade e modernização das empresas, da qualidade e produtividade do trabalho, a par da promoção da empregabilidade, do desenvolvimento pessoal e de uma cidadania plena” (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2007: 2).

Esta questão da articulação entre a formação e a produtividade nos contextos de trabalho representa uma problemática importante na educação e formação de adultos. Tendo em conta as constantes reconfigurações do mercado de trabalho (Magalhães & Stoer, 2002), associada a novas maneiras de organizar os processos de trabalho e a reagir aos interesses económicos hegemónicos, temos vindo a assistir à construção de novas maneiras de pensar e agir no campo da formação. Considerando-se as relações entre formação e trabalho uma relação entre dois mundos intercomunicáveis (Santos, 1989), no contexto atual, essa relação caracteriza-se por uma complexidade crescente, uma vez que, por um lado, a instabilidade no mercado de trabalho, direciona e transforma o objetivo subjacente à procura e condução da formação, e por outro, a atividade profissional vai além da simples execução de uma tarefa em produção, pelas boas e más razões, assumindo-se como uma das fontes mais importantes e fundadoras de sentido para a vida humana (Coimbra & Gonçalves, 2002). Assim,

“entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a subtis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias muito além do período escolar” (Dubar, 1997: 14).

A forte mobilidade profissional, os discursos de promoção da flexibilidade e estímulos ao empreendedorismo e à criatividade, “acaba[m] por se reflectir nas constantes necessidades das estruturas económicas e conduzir a flutuações permanentes nas características do mercado de trabalho” (Parada & Coimbra, 1999/2000: 47). Deste modo, associadas a uma multiplicação da procura incessante e dos tempos de formação ao longo de toda a vida profissional, “propiciam o encadeamento iterativo das situações de trabalho e de formação, associadas a processos de enriquecimento ou de reconversão profissional” (Canário, 1997: 10).

Assistimos, nas últimas décadas, a uma expansão quantitativa e a uma difusão das práticas de formação cujo objetivo essencial é o de concentrar os recursos nas formações direcionadas para a competitividade, produtividade, necessidades das empresas e para a adaptabilidade e desenvolvimento de competências que promovam a empregabilidade dos trabalhadores (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2007).

São discursos políticos como este, com a adoção de uma “linguagem” em que as referências à modernização, ao reforço das ligações entre escola/formação e trabalho, e ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, que pouco dizem além do princípio de que o cidadão/trabalhador tem que estar “sempre alerta” numa lógica de responsabilização individual (Bauman, 2001).

Num sistema de aprendizagem subordinado a objetivos funcionais, concedida de forma individualizada e singular, com o cerne na aquisição de “competências para competir”, a procura de oportunidades de aprendizagem é transformada em vantagens competitivas, numa pressão pela competitividade, recaindo sobre o indivíduo e na sua performance individual, a responsabilidade de todas as consequências relativamente à sua situação no mercado de trabalho (Lima, 2007).

No entanto, apesar de estas ideologias políticas até poderem ser assimiladas pelos jovens, que desde sempre viveram num mundo em que a formação deixou de ser uma promessa para o ingresso no trabalho, para a população mais visada pela EFA, esta realidade assenta sobre outros pressupostos. Seja numa EFA para uma vertente mais escolarizada ou numa convertida em formação profissional, há uma dimensão social e humana, decorrente do esvaziamento das suas situações profissionais, que requer, nomeadamente, um trabalho formativo intenso em torno das questões da mudança profissional, articuladas com as questões de uma qualificação acrescida. Mais do que nunca, a educação e a formação têm aqui um papel fundamental, no sentido de educar para a cidadania, para a tolerância, para a proatividade, de forma a mobilizar-nos em torno destas questões e induzir nos adultos, alternativas às mudanças, considerando-se uma dimensão mais vasta da EFA, onde «formar-se» é um processo que se funde com a própria vida dos adultos (Nóvoa & Finger, 1988). Importa pois salientar que, a necessidade de se demandar e identificar políticas específicas para um público adulto, seja sobre que perspectiva ideológica for, decorre de que esse público e a sua situação envolvem especificidades que requerem uma abordagem distinta dos demais públicos em formação e educação, pelo que a alternância de orientações que os partidos políticos vêm evidenciando, não só não reforça a revalorização destes públicos, como fragiliza quaisquer orientações, uma vez que as mesmas não têm condições temporais, sequer, para produzir efeitos.

No caso da EFA, não é a situação de crise que, pro-

priamente a põe em causa, mas sim um historial títubeante, que alterna políticas consoante se alteram governos, e que portanto a crise que ronda a EFA não é propriamente resultante de uma conjuntura económica, mas de uma orientação política, no limite, de um modo de fazer política estruturalmente desajustada.

Referências bibliográficas

ANQ. (2010). Iniciativa novas oportunidades – setembro 2010. Consultado em 5/2/2012, disponível em [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word__Briefing_IniciativaNova.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word__Briefing_IniciativaNova.pdf)

BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Catedra.

CANÁRIO, R. (org). (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos; Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.

CARNEIRO, R. (coord). (2010). Resultados 2010 da avaliação externa da iniciativa novas oportunidades realizada pelo centro de estudos (CEPCEP) da universidade católica portuguesa. Consultado em 15/4/2011, disponível em [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word__Resultados_2010_da_Aval.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word__Resultados_2010_da_Aval.pdf)

CASTELLS, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.

COIMBRA, J., L. & GONÇALVES, C. (2002). Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho. In IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza: Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação – Perspetivas e Desafios (pp. 353-366). Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

COMISSÃO EUROPEIA (1999). *Setting targets for lifelong learning in Europe in Progress report achieved in implementing the Luxembourg process: Common indicator and lifelong learning*. Report to the European Council. Bruxelas: Conselho da CE.

COMISSÃO NACIONAL PARA O ANO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA. (1998). *Carta magna – educação e formação ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

CORREIA, J., A. (1997). *Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação*. In *Formação e Situações de Tra-*

balho (pp. 13-41). Porto: Porto Editora.

DELORS, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

Despacho Conjunto n.º 24/2005.

DUBAR, C. (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

EURYDICE. (2000). *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos e dos estados membros da União Europeia*. Lisboa: Europress.

EURYDICE. (2009). *Key data on education in Europe 2009*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Consultado em 14/11/2012, disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf

GASS, J., R. (1996). *The goal, architecture and means of lifelong learning: background paper*. European year of lifelong learning. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

GEPE/ME. (2011). *Relatório nacional de progresso – 2011*. Consultado em 13/11/2012, disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/portugal_pt.pdf

GORZ, A. (2003). *L'immatériel: connaissance, valeur et capital*. Paris: Éditions Galilée.

HAKE, B., J. (1998). *Lifelong learning and the European Union: a critique from a "risk society" perspective*. In *International perspectives on lifelong learning* (pp. =paginação). Londres: Kogan Page.

IEFP. (2011). *Centros de emprego: estatísticas mensais – 2011*. Consultado em 11/11/2012, disponível em <http://www.iefp.pt/estatisticas/MercadoEmprego/CentrosEmpregoEstatisticasMensais/Documents/2011/Centros%20Emprego%20Dezembro%202011.pdf>

JARVIS, P. (1993). *Adult education and the state. Towards a politics of adult education*. Londres: Routledge.

LIMA, F. (2012). *Participantes na iniciativa novas oportunidades avaliação do desempenho no mercado de trabalho - eixo adultos*. Consultado em 30/5/2012, disponível em http://www.portugal.gov.pt/media/599549/20120518_conferencia_novasoportunidades.pdf

LIMA, L. (org). (1994). *Educação de adultos*. Fórum I. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L. (2005). *A Educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos*. In *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.

LIMA, L. (2007). Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez Editora.

MAGALHÃES, A. & STOER, S. (2002). Escola para todos e excelência académica. Porto: Profedições.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SEGURANÇA SOCIAL. (2007). Acordo para a reforma da formação profissional. Consultado em 6/1/2009, disponível em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/151>

NÓVOA, A. & FINGER, M. (1988). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos.

PARADA, F. & COIMBRA, J., L. (1999/2000). Sentidos e significados do trabalho no contexto de uma realidade em transformação: o desemprego e as dificuldades de integração profissional dos jovens. In Cadernos de Consulta Psicológica, nº 15/16, 47-57. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio.

Portaria nº. 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

SANTOS, B, S. (1989). Da ideia de universidade à universidade de ideias. In Revista Crítica de Ciências Sociais, 27/28, 11-62. Coimbra: Universidade de Coimbra.

SILVA, A., S. & ROTHES, L. A. (1998). Educação de Adultos. In A evolução do sistema educativo e o PRO-DEP. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento.

VAZ, H. (2010). Produtividade. Quando o trabalho é esforço. A Página, Série II, 191, 46-47.

EDUCAR PARA OS DIREITOS CULTURAIS E LINGUÍSTICOS: COMPLEXIDADE E DESAFIOS

Cláudia Marques

Mestre em Gestão Curricular

ccatmarques@gmail.com

Filomena Martins

Professora Auxiliar do Departamento de

Educação da Universidade de Aveiro

fmartins@ua.pt

Resumo

O intenso processo de mudanças culturais existente nas sociedades atuais leva ao reconhecimento do seu caráter multicultural, à constatação da pluralidade cultural e linguística existente. Perante esta realidade torna-se necessário educar para a vivência de uma cidadania multidimensional e planetária, consonante com os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável. Assim, é nosso intuito, apresentar neste texto um estudo elaborado a partir de um programa de intervenção com uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico que teve como objetivo compreender a importância de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, evidenciando modificações nas representações dos participantes no estudo, com especial enfoque numa dimensão ética e afetiva da educação.

Palavras-chave

Direitos Humanos; Direitos Culturais; Direitos Linguísticos; Diversidade; Educação para a Era Planetária

Abstract

The intense process of cultural change of societies leads to the recognition of its multicultural character. Faced with this reality it becomes necessary educate to a multidimensional citizenship and planetary, consonant with human rights and sustainable development. It is therefore our intention, to present a study from an intervention program in a primary school class. The aim of the study is to understand the importance of a language and cultural awareness, spotlighting modifications in representations of participants in the study, with special focus on affective and ethical dimension of education.

Keywords

Human Rights; Cultural Rights; Linguistic Rights; Diversity; Education for the Planetary Era

Résumé

Les processus de changements culturels existants dans les sociétés actuelles conduisent à la reconnaissance de son caractère multiculturel et à la conclusion de la pluralité culturelle et linguistique existante. Face à cette réalité, il est nécessaire d'éduquer pour l'expérience d'une citoyenneté multidimensionnelle et planétaire, en conformité avec les droits de l'hom-

me et du développement soutenable. Ainsi, il est de notre intention présenter dans ce texte une étude enlevé d'un programme d'intervention avec de l'enseignement primaire qui vise à comprendre l'importance d'une sensibilisation à la diversité culturelle et linguistique, en montrant des modifications dans les représentations des participants à l'étude, avec un accent particulier sur une dimension éthique et l'éducation affective.

Mots-clés

Droits de L'homme; Droits Culturels; Droits Linguistiques; Diversité; Éducation pour l'Ère Planétaire

Resumen

El intenso proceso de cambios culturales existentes en las sociedades actuales conduce al reconocimiento de su carácter multicultural, el hallazgo de la pluralidad cultural y lingüística vigente. Dada la realidad es necesario educar para la experiencia de una ciudadanía planetaria y multidimensional, en consonancia con los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Por lo tanto, es nuestra intención presentar en este texto un estudio proveniente de un programa de intervención con una clase de educación primaria destinada a comprender la importancia de una sensibilización a la diversidad cultural y lingüística, mostrando las modificaciones en las representaciones de los participantes en el estudio, con un enfoque especial en una dimensión ética y educación afectiva.

Palabras claves

Derechos Humanos; Derechos Culturales; Derechos Linguísticos; Diversidad; Educación para la Era Planetaria

Introdução

O início do século XXI lega à humanidade acontecimentos como o 11 de setembro de 2001 e a atual crise econômica e social, que marcam de forma indelével as dinâmicas sociais. O 11 de setembro é exemplo de como a humanidade pode gerar destruição e de como um gesto de terrorismo pode provocar tensões entre diferentes cosmovisões, entre culturas civilizacionais distintas, consumando-se num choque civilizacional, nas palavras de Samuel Huntington (1999). Desde o 11 de setembro que os acontecimentos, principalmente devido à recessão que se instalou, corroboram na consolidação da ideia muito generalizada, de que atravessamos para além de uma crise econômica uma crise de valores. Para Matsuura (Bindé, 2006), “não se trata tanto de uma crise de valores- não temos falta delas- mas de uma crise do sentido próprio desses valores e da aptidão para geri-los” (pág. 19).

Estes acontecimentos, ainda que localizados geograficamente, têm repercussões a nível planetário, sendo as suas ondas de propagação rapidamente difundidas trazendo, assim, a temática das singularidades dos povos e nações para debate. Neste contexto, a compatibilização entre o singular e o planetário, entre o Eu e o Outro, tem-se apresentado como o grande tema de debate, levando a uma nova disseminação do teor da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) e também da sua aplicação.

Nesta linha, as mutações sociais e culturais aliadas à complexidade e heterogeneidade crescente do tecido social levam à necessidade de (re)pensar as orientações epistemológicas no campo da educação. Assim, num contexto de crescente globalização e de crise econômica e social existe a premência de uma educação para os direitos humanos, para a sensibilização à diversidade (nas suas variadas formas), de uma educação para a era planetária que contemple o desafio da globalidade e da complexidade. Falamos de uma educação que remete para a construção de um ethos mundial (Boff, 2003), ou seja, de uma educação para uma era planetária (Morin, 1999).

Assim, a nosso ver, torna-se necessário, desde os primeiros anos de escolaridade, formar cidadãos mais conscientes e mais abertos à diversidade (cultural, linguística, biológica), preparando-os para um viver em comum à escala planetária.

Tendo como ponto de partida estes pressupostos, con-

cebemos um programa de intervenção educativa no âmbito de uma educação para os direitos humanos, por outras palavras, de uma educação para a era planetária, que apresentaremos no decurso deste artigo.

Assim, neste texto, propomo-nos, num primeiro momento, refletir sobre os conceitos de cultura(s) e identidade(s) e a sua relação com os direitos culturais e linguísticos. Num segundo momento, apresentaremos o programa que concebemos e implementámos numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) a que denominámos “Mar de Línguas e Culturas”. Por fim, apresentaremos e discutiremos alguns resultados obtidos e teceremos algumas considerações sobre a importância de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural e da promoção do respeito pelo Outro, desde os primeiros anos de escolaridade.

1. O complexo desafio da identidade cultural: os direitos linguísticos e culturais

As grandes mudanças das sociedades atuais, fruto quer dos processos de globalização e internacionalização quer do atual cenário de crise econômica e social conduzem a (des)encontros entre culturas, produzindo uma nova cartografia cultural. De uma maneira geral, as sociedades ocidentais foram construindo uma representação diferente de cultura ao longo dos tempos, fruto da sucessão infinita de acontecimentos sociais que alteram as suas paisagens físicas e humanas (Marques, 2010).

No seguimento de uma orientação sociológica, Giddens (1991) refere que “sem cultura, não seríamos completamente ‘humanos’, no sentido em que habitualmente compreendemos o termo. Não teríamos linguagem/língua em que nos expressamos, nenhum sentido de auto-consciência, e a nossa aptidão para pensar ou raciocinar seria severamente limita-

da” (p.32).

Assim, desde crianças que somos inseridos num ambiente povoado de significantes e significados, que nos são transmitidos pelos elementos da nossa comunidade de pertença, e que dão sentido ao nosso mundo físico, pessoal e social, contribuindo para a formação da nossa identidade. Esta formar-se-á através de um processo de compreensão ou discriminação de determinadas características culturais, ideias, valores, condutas sociais e pelo reconhecimento cognitivo e afetivo de pertença a um determinado grupo possuidor de determinadas características, nomeadamente linguísticas.

Nesta linha, Maalouf (1998) refere que

“L’identité de chaque personne est constituée d’une foule d’éléments qui ne se limitent évidemment pas à ceux qui figurent sur les registres officiels. Il y a, bien sûr, pour la grande majorité des gens, l’appartenance à une tradition religieuse; à une nationalité, parfois deux; à un groupe ethnique ou linguistique; à une famille plus ou moins élargie; à une profession; à une institution; à un certain milieu social” (p.16-17).

Entendida a cultura quer como o tipo de relação que um grupo estabelece com o mundo, abrangendo os seus traços culturais identitários, quer como o universo de significados particulares de um dado grupo, com realce para o sentido que atribui aos seus objetos, às crenças e aos símbolos de identidade a que adere e que o identificam e fazem os outros situá-lo numa determinada comunidade (cultural).

A cultura pode ter um poder dicotómico uma vez que, se por um lado nos aproxima de uns, por outro distingue-nos de outros, assim pode ser utilizada quer para unir quer para distinguir e dividir. Desta forma, os problemas entre as culturas advêm de quando as pessoas se confrontam com diferenças com as quais não estavam familiarizadas (Huntington, 1999). Segundo Wieviorka (1999), o principal problema não são os riscos dos choques culturais entre as diferentes civilizações e entre o “nós e os outros”, mas sim a dificuldade que as sociedades encontram para enfrentar a existência de afirmações culturais num mesmo espaço. Deste modo, é de certa forma através dos modelos culturais transmitidos que se pode compreender, em cada indivíduo, as suas aquisições, os seus hábitos, competências e comportamentos, uma vez que cada cultura tem a sua identidade social.

Assim, para além do que é universal, cada grupo, devido às suas circunstâncias geográficas e históricas possui a sua própria cultura, distinta, apesar de esta-

belecer contacto com as demais e de sofrer também as suas influências. Mas, nos dias de hoje, a livre circulação de bens culturais e de pessoas, assim como a crise económica e de valores que vigora na Europa leva, cada vez mais e ainda que de forma contraditória, a uma tendência para uma certa uniformidade (multi) cultural. Neste contexto de complexidade, é fulcral que os cidadãos estejam despertos para os seus direitos e para a sua humanidade comum, de forma a viverem de forma plena a sua cidadania e a respeitarem o planeta que os acolhe.

O direito à liberdade cultural prevê a existência de direitos culturais. Dentro do conjunto dos direitos humanos, os direitos culturais são os que menos projeção têm relativamente à sua força legal, isto é, à possibilidade das infrações ficarem sujeitas a julgamento público internacional (cf. Niec, 1998). Tal facto poderá estar relacionado com as ambiguidades e paradoxos relativos à constituição do corpus de direitos culturais.

Em traços gerais, os direitos culturais centram-se nas seguintes áreas: direito à identidade cultural, à educação e a uma formação de qualidade, à participação na vida cultural, ao acesso e à herança cultural, à livre expressão, à atividade criadora, à propriedade cultural e à língua. No atual contexto de crise, em que se verifica uma perturbação e uma instabilidade social, os direitos culturais são por diversas vezes relegados para o plano do supérfluo, de modo a justificar os atropelos éticos e culturais que grassam devido à primazia do poder económico.

Com base no entendimento da importância de uma educação para uma vivência plena e consciente do direito cultural e linguístico e, conseqüentemente, na importância de uma sensibilização para a diversidade linguística e cultural, desde cedo, desenvolvemos o programa que de seguida passaremos a apresentar.

2. Programa de sensibilização à diversidade linguística e cultural - *mar de línguas e culturas*

O estudo que aqui apresentamos, de forma abreviada, procurou compreender a importância de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), evidenciando possíveis modificações nos conhecimentos e representações dos participantes no estudo (alunos e professora titular de turma) com especial enfoque numa dimensão ética e afetiva de uma educação para uma cidadania planetária (Marques, 2010).

De acordo com esta problemática, definiram-se algumas questões de investigação: Como é que os participantes no estudo se posicionam face à diversidade linguística, cultural e biológica? Que tipo de estratégias e recursos SDLC poderão ser utilizados na promoção de uma educação para a era planetária? Que representações e conhecimentos se desenvolvem com este tipo de abordagem?

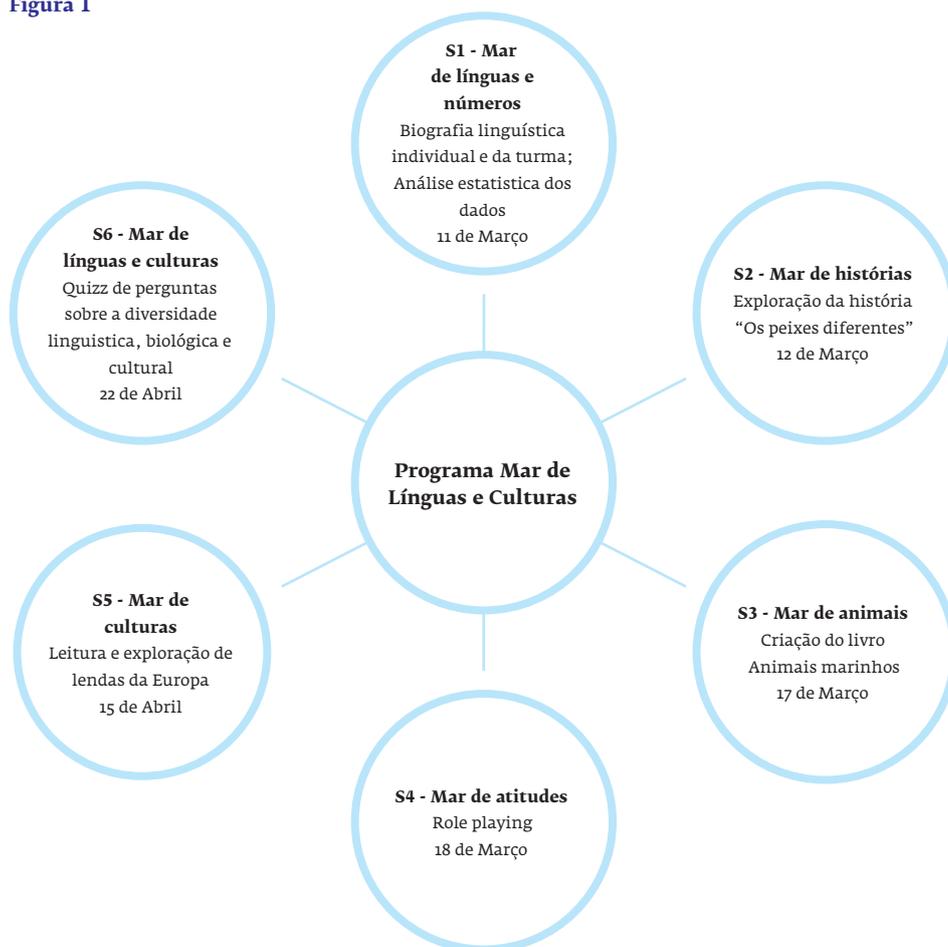
Para a consecução do estudo, optámos por uma metodologia qualitativa, enquanto “metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.11). Deste modo, desenvolvemos uma investigação do tipo estudo de caso exploratório, com características de investigação-ação colaborativa, uma vez que era nossa pretensão realizar uma análise do desenvolvimento do programa de intervenção, na área da SDLC, *Mar de Línguas e Culturas*, implementado numa turma do 1º CEB. Utilizámos como instrumentos investigativos específicos: o inquérito por questionário e por entrevista, a observação direta e as fichas de registo e como instrumentos

investigativos complementares recorreu-se ainda a registos em vídeo das sessões e ao research portfolio do investigador.

O programa de intervenção foi desenvolvido numa turma multicultural do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade com 19 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos, com um historial de retenções, em articulação com os conteúdos trabalhados pela professora titular de turma e de acordo com uma lógica de interdisciplinaridade.

Passamos então, de seguida a apresentar, de forma sucinta, o trabalho realizado em contexto de sala de aula. A sessão I, *Mar de Línguas e Culturas*, teve como ponto de partida a construção da biografia linguística da turma, cujos dados foram apresentados sob a forma de um peixe e de um gráfico de barras. A sessão II, *Mar de Histórias*, desenvolveu-se a partir da audição e visualização de uma história plurilingue sobre a discriminação linguística (dois peixes chegam a uma aldeia e por falarem uma língua diferente são discriminados). Nesta sessão, os alunos puderam contactar com enunciados em diferentes línguas europeias. Com base nas personagens da história, na sessão III, *Mar de Animais*, realizou-se a construção do bilhete de identidade dos animais marinhos e refletiu-se sobre as espécies marinhas em perigo de extinção e formas de atuação para precaver o seu desaparecimento. Na quarta sessão, intitulada *Mar de Atitudes*, foi solicitado aos alunos que, em grupo, pensassem e dramatizassem situações-problema relacionadas com a temática abordada no programa. Na quinta sessão, *Mar de Culturas*, foram trabalhadas três lendas europeias, a partir do reconto, ilustração e contextualização dos seus países de origem. Na última sessão, realizou-se um jogo de tabuleiro com questões referentes aos conteúdos abordados nas diferentes sessões. Convém referir que todas as sessões do programa tiveram como pano de fundo a história *Os peixes diferentes* e as suas personagens de forma a estabelecer uma articulação entre as diversas sessões. Foi nosso intuito construir um programa interdisciplinar baseado numa abordagem globalizadora para uma compreensão mais holística e integradora da diversidade linguística, cultural e biológica. A figura seguinte (Figura 1) apresenta um diagrama que sintetiza o programa desenvolvido:

Figura 1



3. Apresentação e discussão de alguns resultados

Dada a natureza do nosso estudo, optámos por proceder a uma análise de conteúdo, entendendo-a como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição dos conteúdos das mensagens, almeja a obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos (Bardin, 2005).

Entendemos, assim, que analisar o conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos e à professora antes da implementação do programa e no seu final nos possibilitava, por um lado, organizar os dados recolhidos

e, por outro, construir um sistema que nos permitiria sistematizar a informação recolhida, de forma a construir conhecimento sobre a temática em estudo.

Considerámos também importante a análise da interação não-verbal, uma vez que "a linguagem não-verbal, constituída pela aparência física, movimentos e/ou expressões corporais, desempenha um importante papel na comunicação humana, no relacionamento social e no processo cognitivo" (Beresford et al., 2004, p. 997). Assim, e de forma a analisar os dados provenientes da comunicação não-verbal, recolhidos através da videogravação das sessões, recorreremos à escala *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LISYC)*, composta por cinco níveis: 1- ausência de atividade;

2- atividade frequentemente interrompida; 3- atividade mais ou menos contínua; 4- atividade com momentos muito intensos; 5- atividade muito intensa (Leavers, 1994).

A organização do conteúdo informativo envolveu a construção de dois sistemas de categorias diferentes, uma para a professora da turma e outro para os alunos. O sistema de categorias para o tratamento das representações dos alunos face à diversidade linguística e cultural foi organizado em grandes categorias de análise: *imagens das línguas, atitudes face às línguas, imagens e atitudes face às culturas, nível de envolvimento, percepção dos conhecimentos adquiridos e apreciação do programa*. De modo a analisar o corpus documental referente aos dados recolhidos envolvendo a professora titular de turma foi utilizado um sistema de categorias que comporta três macro categorias: *representações e atitudes face às línguas e às culturas, concepções de educação para a era planetária, avaliação do programa de intervenção*.

Comentando os dados referentes aos alunos, verificámos que e, em relação à primeira categoria de análise as línguas são maioritariamente entendidas em ter-

mos de *objetos de ensino-aprendizagem* formal, ou seja as línguas são encaradas apenas como disciplinas do currículo escolar. As línguas são também perspetivadas como *instrumentos de construção e de afirmação de identidades individuais e coletivas*, apesar de em menor número de ocorrências, pelo facto de as línguas permitirem construir o sentido de pertença, mormente cultural.

Relativamente às atitudes face às línguas, apenas foram verificadas ocorrências relacionadas com a *curiosidade e valorização em relação às línguas*. Estes dados permitem-nos inferir que existia, à partida, uma predisposição para o conhecimento e contato com outras línguas e uma eventual abertura dos alunos para a aprendizagem de línguas (Marques, 2010). De facto, no que concerne à comunicação e socialização com o Outro, as crianças enfatizam a utilização das línguas para comunicar com os falantes de outras no estabelecimento do diálogo intercultural, *porque uma pessoa pode vir ter com a gente/ inglês ou francês ou espanhol e nós não sabemos falar a língua dele e ficamos espedados a olhar para eles/ e não fazemos nada por isso/ é importante sabermos as línguas (A2)*.

No que se refere às *imagens e atitudes face às culturas*, apercebemo-nos que os alunos parecem demonstrar interesse, curiosidade e abertura ao conhecimento e contato com outras culturas, *eu tenho curiosidade em conhecer outras culturas (A4)*, uma vez que, no questionário inicial, apenas um aluno referiu que não considerava importante conhecer outras culturas, *não, porque não gosto (A15)*. Relativamente à importância das culturas, apenas um aluno referiu a cultura portuguesa como sendo a mais importante demonstrando pela mesma uma forte ligação afetiva, *portuguesa (...) porque eu gosto dela (A7)*, enquanto os restantes elementos da turma consideraram que não existe nenhuma cultura mais importante do que as outras, *as pessoas são todas iguais/ nem umas são melhores do que as outras/ ninguém é perfeito (A2)*. Os alunos apesar de se dizerem disponíveis para o contacto intercultural, alegam, por exemplo, que existem culturas *mais bonitas*, outras *mais feias* e que algumas *são más*, sendo que não quiseram ou não conseguiram referir quais.

Da análise dos indicadores do nível de envolvimento revelado pelos alunos nas diferentes atividades observadas, verificámos que as crianças se envolveram nas diferentes atividades, em termos globais, de uma forma muito positiva, tendo manifestado vontade e entusiasmo na sua realização. Este dado poderá ser o resultado do caráter lúdico, diversificado e curricularmente articulado das atividades propostas.

Optámos por analisar o nível de envolvimento uma vez que, enquanto indicador de qualidade das atividades propostas pode relevar indícios do processo de aprendizagem do aluno. Com base em Leavers (1994) e noutros estudos produzidos em contextos semelhantes com crianças (Barros, 2003; Sá, 2007; entre outros) podemos afirmar que quanto maior for o grau de envolvimento das crianças, maior será a aprendizagem, pois as crianças implicam-se e envolvem-se na realização das atividades desenvolvendo competências, mormente a competência plurilingue e intercultural (Marques, 2010).

A média de envolvimento de todas as crianças observadas foi de nível 3+. Apesar de este valor ser muito positivo, não temos a pretensão de afirmar que todos os alunos se envolveram deste modo, em todas as atividades das seis sessões, e nem que as atividades propostas foram deste nível de envolvimento para todos os alunos.

Na realização das atividades propostas, todos os alunos observados, à exceção de um, envolveram-se de modo positivo, tendo a maioria revelado níveis elevados nos descritores selecionados (concentração, energia, persistência, tempo de reação, comunicação, criatividade), o que nos leva a inferir que para a maioria dos alunos observados as atividades foram significativas e propiciadoras de aprendizagens no âmbito da SDLC. Com os dados recolhidos no final do programa através do inquérito por entrevista aos alunos, no tocante à percepção dos conhecimentos adquiridos, podemos afirmar que os alunos iniciaram o desenvolvimento de uma consciência planetária, ficando sensibilizados para a existência da diversidade (nas suas diversas formas) e para a importância da sua preservação, conhecimentos estes, que apesar de incipientes e necessitando de maior aprofundamento, poderão concorrer para uma mudança de atitudes e para a promoção de comportamentos cívicos fundamentais para a construção da “humanidade comum” (Morin, 1999)

(Não devemos julgar/ pessoas por elas não terem a mesma língua que nós/ devemos tentar esforçar-nos um bocado/ para perceber o que eles nos querem dizer [...] Porque por exemplo/ vem um estrangeiro a Portugal/ não o podemos julgar sem o conhecer (A2); foi bom para nós/aprendermos outras coisas/ línguas e espécies (A10); aprendemos muitas mais coisas sobre as línguas/ as espécies animais (A14); Não vamos criticar só /porque não falamos a mesma língua [...] Bem/ porque só por não ser da nossa cultura/ nós temos a nossa e eles têm a deles/ não vamos criticar agora a cultura deles/ (A8)).

Da análise dos dados podemos ainda verificar que a maioria dos alunos compreendeu a necessidade de *respeitar as línguas, costumes e tradições de outros povos, ele [A14] fala caló, nós não vamos trata-lo mal só porque ele fala caló (A11); Nós temos de respeitar todos (A10); Bem/porque só por não ser da nossa cultura/ nós temos a nossa e eles têm a deles/ não vamos criticar agora a cultura deles/ só por a nossa estar primeiro/ temos que não tratar/mal a cultura deles/ nem eles a nós (A8).*

O facto de os alunos terem referido em diversos momentos que tinham gostado de contactar com outras línguas e culturas permite-nos inferir que as crianças iniciaram o desenvolvimento de atitudes de curiosidade, respeito, de valorização e de abertura ao Outro, à diversidade linguística e cultural e alargaram a sua cultura linguística (cf. Simões, 2006; Candelier, 2003). As crianças desenvolveram, ainda, atitudes de valorização da diversidade biológica, perceptíveis na forma como justificam a necessidade de alteração de certos comportamentos para a preservação das espécies marinhas em vias de extinção.

Embora estejamos cientes de que, com o programa Mar de Línguas e Culturas, os alunos adquiriram alguns conhecimentos que poderão levar a algumas mudanças nas representações e comportamentos, não podemos inferir sobre a prevalência destas representações e atitudes devido à brevidade do mesmo (6 sessões). Da análise dos dados relativos à professora, verificamos que esta percebe as línguas principalmente como *objetos de ensino-aprendizagem*, a adquirir principalmente em contexto formal. Os dados evidenciaram que considera a aprendizagem do inglês como uma mais-valia e a língua materna como instrumento de construção e afirmação da identidade individual e coletiva, *acho que nós devemos saber falar o português a nossa língua e depois/ as outras.*

A professora procura demonstrar abertura ao conhecimento e contato com outras línguas e culturas e reconhece o interesse e a curiosidade dos alunos face às línguas e culturas. No entanto, ressalta a visão de que as línguas inglesa e francesa são as mais importantes e, ainda nas suas palavras, que algumas culturas são castradoras (Marques, 2010).

Podemos também verificar que a professora reconhece a diversidade linguística e cultural presente no nosso tecido social e menciona que os professores devem procurar estratégias que não embatem com os princípios culturais dos seus alunos. Revela também que o reconhecimento da diversidade linguística, cultural e biológica acarreta uma valorização da comunicação e

da relação com o Outro, o que se traduz numa visão do mundo mais solidária e inclusiva, *termos conhecimento das diferenças, faz de nós mais compreensivos e ajuda-nos a comunicar e conhecer os outros.*

Conclusão

De acordo com Morin (1999), a “diversidad no está solamente en los rasgos sociológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidade humana: no solo hay una unidad cerebral, sino mental, psíquica, afectiva e intelectual” (p. 27-28). Comungando desta linha de pensamento, pensamos poder assegurar que o nosso programa de intervenção tendo como ponto de partida a sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica contribuiu para que os alunos participantes no estudo tomassem consciência da necessidade de respeitar os direitos linguísticos e culturais, o que nos permite afirmar que iniciaram o desenvolvimento de atitudes cívicas promotoras da vivência de uma cidadania planetária e multidimensional. Neste sentido, Perrenaud (2002) refere que “os jovens terão de cultivar uma “dupla cidadania”: aprender a conceber-se e a agir como cidadãos da Terra, sem cessarem de pertencer a comunidades mais restritas, e tendo em conta as múltiplas interdependências entre o local e o global” (p. 122). Esta postura passa pela construção de formas de convivência humana à escala planetária, enfatizando as interconexões entre os seres humanos, entre os fenómenos culturais e os naturais. A construção destas formas de convivência humana requer, na nossa opinião, cidadãos detentores de uma *literacia multicultural* (Banks, 2004), capazes de lidar com a diversidade linguística e cultural, assim como de uma literacia científica que prepare para a compreensão dos problemas à escala global e local (Santos, 1997). Neste enquadramento, e com a finalidade de compreender como no 1^o CEB se pode desenvolver uma consciência planetária, através de uma pedagogia da diversidade, nomeadamente de sensibilização à diversidade linguística e cultural, concebemos, implementámos e avaliámos um programa de intervenção *Mar de Línguas e Culturas*, de acordo com uma lógica de gestão curricular flexível. Após o desenvolvimento do programa de intervenção verificámos que os alunos apreciaram as atividades desenvolvidas, percebendo-as como importantes para o desenvolvimento e aprofundamento de atitudes de respeito e de abertura ao Outro,

à diversidade linguística e cultural. Desta forma, ampliaram conhecimentos acerca do mundo das línguas e dos espaços geográficos em que são utilizadas, refletem sobre a existência e importância da diversidade.

Assim, é nossa convicção que é possível abordar curricularmente a diversidade linguística e cultural, partindo dos conteúdos previstos para as diferentes áreas curriculares no 1º CEB. Contudo, consideramos que a abordagem destas temáticas, que passam inevitavelmente por uma gestão curricular flexível, não pode surgir isolada e esporadicamente, mas sim de forma contínua (cf. Dias et al. 2009). Acreditamos que a SDLC contribui para que os alunos encarem as realidades e problemas de um modo cada vez mais *polidisciplinar* (cf. Morin & Le Moigne, 2000).

Em síntese, através de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, desde os primeiros anos de escolaridade, poderemos construir novas possibilidades de cidadania multidimensional e planetária que permitam formas de convivência humanas de forma a sentir o Planeta como moradia comum. Importa pois, procurar caminhos “para construir pouco a pouco uma civilização comum, baseada nos dois princípios intangíveis e inseparáveis que são a universalidade dos valores essenciais e a diversidade de expressões culturais” (Maalouf, 2009, p. 246).

Bibliografia

BANKS, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. In The educational forum. Vol. 68, pp. 289-298.

BARROS, L. (2003). O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogéneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados. Minho: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.

BERESFORD, H. ROMERO, E., ALMEIDA, A. & LIMA E SILVA (2004). Percebendo o Corpo que Aprende: Considerações Teóricas e Indicadores para Avaliação da Linguagem Não-verbal de Escolares do 10. Ciclo do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: Ensaio: aval. pol. públ. Educ.. v.12, n.45, p. 995-1012, out./dez.

BINDÉ, J. (2006). Para onde vão os Valores? Lisboa: Instituto Piaget.

BOFF, L. (2003). Ethos Mundial: Um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Sextante.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

CANDELIER, M. (2003). Diversité linguistique et enseignement des langues. Perspectives européennes et réflexions didactiques. Paris. Disponível em <http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubF149/F149ch9.html> (acedido a 20-04-2009).

DIAS, C., GOMES, S., MARQUES, C., SÁ, S. & SÉRGIO, P. (2009). A sensibilização à diversidade linguística e cultural: que lugar nas actividades de enriquecimento curricular? Comunicação apresentada no IV Encontro AFI / X Encontro de professores. Aprendizagem em ambiente formal e informal. Aveiro: Universidade de Aveiro (a aguardar publicação).

GIDDENS, A. (1991). Sociología. Madrid: Alianza Editorial.

HUNTINGTON, S. (1999). O choque das civilizações e a mudança na ordem mundial. Lisboa: Gradiva.

LEAVERS, F. (1994). (Ed.) The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Leuven: Centre for Experiential Education.

MAALOUF, A. (2009). Um mundo sem regras. Lisboa: DIFEL.

MAALOUF, A. (1998). Les Identités meurtrières. Paris: Éditions Grasset.

MARQUES, C. (2010). Educação para a era planetária: diversidade linguística e cultural. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado (a aguardar defesa).

MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Paris:

UNESCO. Disponível em <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf> (acesso a 01-08-2008).

MORIN, E. & LE MOIGNE, J. (2000). *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis.

NIEC, H. (1998). *Cultural Rights: at the end of the world decade for cultural development, The Power of Culture*. Stockholm: UNESCO. Intergovernmental Conference on Cultural Policies for Development. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001139/113935eo.pdf> (acesso a 10-01-2013).

PERRENAUD, P. (2002). *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.

SÁ, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

SIMÕES, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.

WIEVIORKA, M. (1999). Será que o multiculturalismo é a resposta?. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º12, pp.7-46.

O PERFIL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DE CRISE ECONÓMICA E NO QUADRO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Carrapiço, Fernando

Professor-adjunto,
Mestre em ciências da educação,
Universidade do Algarve,
fcar@ualg.pt

Rodríguez Miranda, Francisco P.

Professor contratado, doutor em psicopedagogia,
Universidade de Huelva,
francisco.paula@dedu.uhu.es

Resumo

A crise económica chegou a Portugal e está a afetar a formação de professores e as formas de trabalhar. Nunca os alunos passaram tanto tempo na escola e mesmo com tão elevada escolaridade, certificada, as suas hipóteses de conseguir um trabalho na área que escolheram são cada vez mais remotas. Que escola devemos ter e que professores precisam de sair das instituições formadoras de professores? De que forma a sociedade da informação e do conhecimento interagem neste momento de crise, escolar e económica? Este artigo aborda a relação da escola com a sociedade num contexto de crise. Envolve os atores educativos e discute o papel do professor face aos desafios atuais. Define o perfil do professor para os tempos atuais e futuros. Termina com considerandos sobre a natureza dos processos a ter em conta para a formação dos professores.

Palavras-chave

Educação; Sociedade de Informação; Tic; Currículo

Abstract

The economic crisis arrived in Portugal and it affects teacher training and the ways they work. Students never spent so much time in the school and even with such certified skills, their chances of getting a job inside the area they choose are increasingly remote. What kind of school should we have and what is the teacher's profile we need to get from teacher training institutions? How does the information society and knowledge interact with school in this moment of school and economic crisis? This paper focuses the relationship between school and society in a crisis context. Relates the educative actors and discuss the teacher's role towards to the actual challenges. It defines the recent and the future teacher's profile. It ends up with some suggestions about the way we must see teacher's training.

Keywords

Education; Information Society; Ict; Curriculum

Résumé

Cet article traite de la relation entre l'école et la société en temps de crise. Implique les acteurs éducatifs et examine le rôle de l'enseignant pour faire face aux défis actuels. Définit le profil de l'enseignant à l'heu-

re actuelle et à l'avenir. Se termine par des récitals sur la nature des processus à prendre en compte pour la formation des enseignants.

Mots-clés

Information, Éducation, Société, Tic; Programme

Resumen

La crisis económica llegó a Portugal y está afectando a los maestros y sus métodos de trabajo. Los estudiantes nunca pasaron tanto tiempo en la escuela e incluso siendo tantas las exigencias, certificaciones, las posibilidades de obtener un empleo en el área que eligen es cada vez más remota. ¿Qué escuela debemos tener y que profesorado necesitamos que salgan de las instituciones de formación docentes? ¿Cómo interactúan en este momento de crisis, la sociedad de la información y del conocimiento con la escuela? En este artículo se analiza la relación entre la escuela y la sociedad en tiempos de crisis. Involucra a los actores educativos y analiza el papel del profesor para hacer frente a los retos actuales. Define el perfil del docente para el día de hoy y del futuro. Termina con una serie de recomendaciones sobre la naturaleza de los procesos que se deben considerar para la formación de los docentes.

Palabras claves

Educación; Sociedad de la Información; Tic; Curriculum

1. Introdução

A crise económica chegou a Portugal quando o país parecia estar na rota certa em matéria educativa, segundo estudos da OCDE. Os dados do relatório PISA assinalavam, em 2009, um avanço quantitativo relativamente a anos anteriores, e situava pela primeira vez, Portugal na média, acima de países como Espanha, Itália, Grécia, Rússia, etc. (Carvalho, 2011) A crise pressupõe uma interrupção temporal e um retrocesso no terreno estratégico, e não foi em vão que o parlamento aprovou recentemente o orçamento de 2013 marcado, pelo quarto ano consecutivo, pela austeridade e pelos cortes no meio dum crescente contestação social. Neste sentido importa destacar algumas das questões educativas que são fortemente influenciadas por estas decisões:

* O orçamento educativo: nos últimos três anos verificou-se um acentuado decréscimo no investimento, por estudante, no ensino básico e universitário. Segundo a fenprof¹ “cerca de 3.000 Milhões de euros”, e “em apenas dois anos, desceu dos 5,7% para os 3,9% no PIB”

* O rácio professor-aluno: há vários estudos que evidenciam a relação entre o número de estudantes/professor e a sua incidência no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação (Biddle & Berliner, 2002; Wang & Finn, 2002; Blatchford, 2003; Finn, Pannozzo & Achilles, 2003; Hattie, 2005). O aumento do número de alunos por turma, até 30, caminha no sentido negativo com prejuízo para a educação dos alunos e do trabalho dos professores; a média da OCDE é de 21,4 e da UE de 20 (OECD, 2012).

* Propinas: segundo o mesmo relatório da OCDE, Portugal é atualmente um dos dez países com as propinas mais caras de Europa.

Com estes dados, reforçamos a opinião de que a antiga teoria do capital humano se mantém atual e que deve ser observada (Davenport, 2001); referimo-nos a uma teoria que entende a escola como produtora de riqueza e que investir em educação aumenta e qualifica o conhecimento como força de trabalho; mais ainda, nestes momentos de crise económica onde os nossos políticos parecem ter esquecido que investir em educação é rentável, tanto para os indivíduos, em particular, como para a população, em geral. Como destaca o Banco Mundial:

¹ Os professores merecem carinho, reconhecimento e confiança. Disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=6732>, consultado em 16/11/2012

“Las perspectivas de desarrollo de un país dependen de la calidad de su gente, es decir, de la habilidad y creatividad de su fuerza de trabajo, la capacidad de sus líderes para gobernar y administrar los recursos y la aptitud de su generación adulta para criar sanamente y educar a sus hijos. La educación es la mejor forma de invertir en esta calidad”. (Banco Mundial. Nota Conceptual de la Estrategia de Educación 2020)²

2. A sociedade da informação, a comunicação e a aprendizagem

Podemos observar na nossa sociedade alguns efeitos da mudança social relativamente à gestão da informação e do conhecimento. Observamos uma democratização do seu acesso e que a grande maioria das pessoas dispõe de conhecimento que até há bem pouco tempo era propriedade apenas de alguns, dos governos, de grandes personalidades políticas e económicas, dos serviços secretos e de informação, etc. (Castells, 2003) Agora o problema não é a falta de informação mas sim o excesso e a pouca capacidade de a saber gerir, ser capaz de separar o essencial do acessório, de filtrar e de bem a utilizar (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2003). Paradoxalmente este excesso de informação resulta muitas vezes em escassez de conhecimento. Falta a capacidade de analisar, selecionar, etc, de maneira crítica e nem todos detêm essas capacidades (Sancho, 2008). Assim, constatamos que não há escassez de informação; no entanto, podemos observar que o conhecimento se hierarquizou (Foucault, 1998); agora valoriza-se a informação que um sujeito ou entidade possui e que pode ser relevante, ou não, para os outros; os diferen-

² Nota conceptual de la Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial. Disponível em http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_SP.pdf, consultado em 1/11/2012.

tes níveis de conhecimento, inferior ou superior³ que possuem uns e outros. As diferenças causadas pelo conhecimento são cada vez mais importantes; por isso o nosso futuro, o nosso dia-a-dia, o nosso caminho, está cada vez mais influenciado por esse conhecimento, pela sua hierarquização e capacidade de processá-lo (Ausubel, 2003).

Neste sentido, o que é importante na sociedade da informação, e a escola deve ser capaz de o fazer, é identificar em cada sujeito as suas potencialidades relativamente ao conhecimento que possui, que nível diferencial de conhecimento o torna diferente de outros e que o pode ajudar a encontrar uma boa entrada no mundo laboral (Schank, 2011). O que cria valor diferencial é deter um conhecimento que os outros não possuem e desejam ou necessitam e, melhor ainda, se o pudermos “vender”. E é exatamente por isto mesmo, pela importância do conhecimento diferencial, que se torna enormemente difícil a redistribuição do mesmo. Num mundo de informação e de conhecimento, portanto, de aprendizagem, onde constantemente devemos estar informados, conhecendo e aprendendo, as diferenças que surgem nas primeiras etapas educativas irão marcar progressivamente, e de forma irreversível, o que posteriormente sucederá. James J. Heckman (2008) classificou esta situação de “the dynamics of skill formation” e que, em tudo se parece com uma espiral de desigualdade.

3. O papel da escola

Como referimos atrás, as pessoas necessitam cada vez mais de informação, de conhecimento e, portanto, de aprendizagem. Nunca anteriormente as pessoas necessitaram tanto melhorar as suas qualificações e, do ponto de vista educativo, o que poderíamos pensar é que estas estão desejosas de se formar em instituições escolares. No entanto, a realidade social é outra;

³ Neste domínio qualificar o conhecimento é tarefa delicada por isso importa esclarecer que o que pretendemos dizer é que as pessoas possuem níveis distintos de conhecimento, uns mais elevados outros menos, sendo que os primeiros estão hipoteticamente melhor preparados para um mercado de trabalho que valorize conhecimentos diversos em detrimento de conhecimentos de âmbito genérico.

assim quando perguntamos aos jovens a sua opinião, interpretamos as respostas dadas e observamos as taxas de abandono escolar, encontramos uma outra realidade. Nunca os jovens estiveram tão distantes da escola como estão agora (Renzulli & Park, 2000; Hansen & Toso, 2007).

De acordo com a teoria Funcionalista da Educação, a escola existe para suprir as carências da Sociedade. É nela que se formam os cidadãos a pedido desta e com as características que ela exige. Não queremos dizer, nem sequer pensamos, que a sociedade não está preocupada com a escola; é verdade que os gastos (gostaríamos de lhe chamar investimento) que os países fazem em educação têm sido expressivos e, de forma geral, com exceção para os últimos anos em que a crise se tem instalado, a curva tem sido crescente. De igual forma, a fatia dos orçamentos familiares destinada à educação dos filhos aumentou consideravelmente o que nos indica que existe uma preocupação maior por parte dos pais, mães e encarregados de educação. De igual modo, nunca antes a obrigatoriedade no sistema educativo foi tão forte e ampla e se criaram tantos graus com designações tão diversas (Sawyer, 2008).

Mas mesmo com todo este suposto interesse da sociedade em fornecer oportunidades e aumentar o sistema se conseguiu garantir maior e mais ampla adesão dos alunos. Por um lado, dada a morosidade dos processos escolares, a maior parte das vezes a escola atrasa-se muito em relação à sociedade e torna-se obsoleta, quer tecnicamente, quer em termos de produto final oferecido. Por outro lado, tal como já referimos atrás, numa sociedade em que proliferam as formas de acesso à informação, a escola perde poder competitivo e revela-se incapaz de dar uma formação para o resto da vida ao contrário do que acontecia até há poucos anos; deixa de ser o único lugar onde se adquire o conhecimento, por ela socialmente valorizado e certificado e com a ubiquidade dos média passou a ter de partilhar este papel que detinha, quase exclusivamente, ficando com uma quota notoriamente mais pequena. A “escola paralela” (Porcher, 1977), liderada inicialmente pela televisão, e continuada pelos telemóveis, os “smartphones”, os “pads”, etc., desempenha um papel ímpar e incontrolável na formação atual dos nossos cidadãos.

Há múltiplas razões que nos permitem explicar tal fato, das quais podemos destacar as seguintes: uma compreensão incorreta do papel dos dispositivos digitais na escola; o confronto entre as máquinas, as

práticas e as competências do professor; a escassa utilização de programas educativos adaptados, mais eficientes e com melhor qualidade geral; a grande quantidade de informação disponível para trabalhar, conjugada com uma formação centrada no manejo das ferramentas esquecendo a sua utilização didática (Ertmer, 2005; Tondeur, Valcke & Van Braak, 2008; Davis, Preston & Sahin, 2009).

Neste sentido, a utilização da Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola não pode ser apenas encarada, como foi até agora, como uma mudança tecnológica. Já substituímos o quadro preto; não é a cor que conta nem se o quadro tradicional foi substituído por um interativo mas sim o que se pode obter com o seu uso adequado; é o momento de nos preocuparmos com o modo como se ensina, como se adquirem conhecimentos e competências e como se interage com a aprendizagem.

Estamos perante uma alteração profunda do principal papel da Escola, a qual, embora continue pólo importante na transmissão do conhecimento, se torna cada vez mais num local de discussão, reflexão e sistematização desse conhecimento. Era este o trunfo da Escola face aos média, a possibilidade de interacção, discussão e reflexão. Hoje com a web 2.0 em que a interação é a palavra-chave cabe à escola um papel mais integrador que decisivo dos meios a adotar e, usar a inovação e a capacidade de adaptação a novas realidades (Venezky & Davis, 2001; Kozma, 2003). Parece pois que a situação que se nos coloca à partida é a de uma escola preparada para enfrentar os desafios do futuro mas a realidade atual é um pouco diferente.

Por outro lado, nos últimos anos, as escolas têm enfrentado grandes alterações por causa da crise económica e das políticas educativas, em constante reforma, o que lhes nega o sossego necessário para poderem efetuar uma transição estável para o uso de metodologias mais práticas e centradas nos interesses dos alunos e da comunidade educativa.

4. Alterações ao perfil do professor

Numa sociedade em que todos os implicados no processo educativo têm acesso à informação e ao conhecimento, sem entraves, o que escasseia é o fator atenção. Até há pouco tempo a atenção que se prestava ao professor era significativamente alta, ainda que o que dissesse não tivesse muita relevância para o trabalho que os alunos viriam a desenvolver. Atualmente essa atenção é dividida entre o professor e os dispositivos digitais; mais ainda, já não se dá predominio na atenção ao professor como canalizador do conhecimento pois está a ser relegado para segundo plano pelas ferramentas eletrónicas que o acompanham e que supostamente seriam apenas seus parceiros na arte de educar (Costa et al., 2012).

Os alunos quando chegam a casa, ou até durante o trajeto casa-escola, podem consultar diversas informações: pessoais, sociais, virtuais, nacionais, internacionais; podem estar ligados ao mundo e participar nele ativamente de forma individual ou coletiva. Na chegada à escola tudo muda. O regulamento interrompe a ligação ao mundo real, retira-lhes o que lhes interessava fazer e o professor ocupa-os com tarefas que, importantes na ótica do professor, e naturalmente da escola, nada lhes interessam.

Antes, os professores entendiam que a cultura que se transmitia na escola era o que a sociedade e o estado exigiam, que não havia outra, e que era uma seleção cultural única e identificável, o melhor que se podia ensinar e aprender. Já Bourdieu e Passeron (1964, 1970), nos seus estudos clássicos, contestavam isto reforçando a ideia de que havia outras culturas e que a que era ministrada na escola estava enviesada, para além de ser parcial e arbitrária. Atualmente passa-se o inverso; são os alunos que entendem que esta cultura não é relevante e se questionam porque têm que estudar “aquilo” e dedicar-lhe parte da sua vida intelectual; e o professor, aquele que entende que na escola se encontra o que é importante aprender, o profundo, o conhecimento e que justifica a sua opinião, em oposição aos média onde, em seu entender, tudo é trivial.

Isto está a provocar um tipo de afastamento da escola que supera mesmo as estatísticas mais pessimistas e que apenas se verificava num certo grupo social de alunos; agora é mais expressivo e, ainda que os alunos acreditem no valor do estudo para alcançar um bom posto de trabalho, continuam a considerar que os conteúdos não são atrativos e têm consciência que fora da escola se pode aprender muito mais. Muitos referem mesmo que nos estágios não curriculares aprenderam mais que em todo o tempo escolar⁴. Assim para atender a tudo isto e tendo em conta o contexto de crise económica brutal em que nos encontramos, que está a fazer com que se deteriore o que chamamos de “estado de bem estar”⁵ entendemos ser oportuno afirmar a figura do professor fazendo uma série de recomendações para minorar, na medida do possível, os aspetos negativos destacados anteriormente.

Desta forma o papel do professor atual tem que se alterar substancialmente, deixando de ser aquele que sabe tudo, que atua como simples transmissor de conhecimentos, para ser um companheiro mais velho, mais experiente, com um conhecimento mais abrangente e flexível, capaz de dinamizar o processo de aprendizagem que se gera nos alunos, contribuindo para a transformação da escola num local onde se aprende a aprender. Para conseguir isto, necessitamos do apoio dos dispositivos digitais, ferramentas de trabalho numa escola aberta ao mundo, como meios para criar novas situações de aprendizagem, ainda hoje, a nosso ver, pouco utilizados e o seu papel mal compreendido (Castells, 2003, Esteve, 2003).

As instituições formadoras de professores estão conscientes das novas realidades que acontecem nas escolas. Ao professor, na sala de aula, pede-se que seja detentor de conhecimento; que saiba partilhá-lo e não apenas transmiti-lo; que seja um elemento facilitador da discussão e da análise do erro; que se importe com a diferença concetual entre os seus alunos sendo um elemento equilibrador, sem limitar aprendizagens aos mais avançados mas puxando para o centro os menos cooperantes e ajudando-os a expor os seus conceitos; que incentive a partilha e a colaboração inter-alunos

⁴ Sabemos que é preciso não levar estas ideias à letra e que, sendo função da escola preparar para um bom desempenho na sociedade e que havendo aprendizagem efetiva nos estágios então parte do sucesso estará nas bases obtidas na escola, mas devemos refletir sobre elas.

⁵ Entendemos por “estado de bem estar” o estado de normalidade que vê a educação como investimento e a figura do professor como peça fundamental nesse processo conducente a uma sociedade mais informada e capaz de decidir com conhecimento.

e que se integre no seu meio como um deles, não esquecendo o seu papel de orientador, facilitador e mediador de processos; que seja capaz de avaliar de forma ativa e contínua utilizando processos paralelos aos convencionais, senão substitutos; que participe na escola como catalizador dos esperados bons resultados dos alunos; que seja autónomo mas cooperante com os colegas; que se preocupe com a atualização contínua e que seja humano nas suas relações pessoais com pais colegas e alunos.

Na verdade todas estas competências que aqui enumerámos estão, de uma forma ou de outra, presentes nos atuais professores. Muitas vezes o sistema não os deixa utilizá-las e até as condena quando tal acontece, tornando-os mais uma peça da engrenagem. Há, portanto, um longo trabalho a fazer na própria instituição escola. O sistema está inquinado com vícios e rotinas que desmotivam os menos fortes a aplicar novas ideias e formas de trabalhar. Também aqui, pensamos que a autonomia e a necessidade de reorganização estrutural, orgânica e até corporativa, podem ter um papel determinante para deixar aflorar competências que em muito poderiam ajudar a mudar a escola e o conceito que dela se têm bem como os resultados que ela injeta na sociedade, por quem foi criada e para quem trabalha sem descurar o espírito crítico que qualquer cidadão deve ter e, particularmente, o professor.

5. Propostas para uma melho- ria do sistema

Já referimos anteriormente que não basta equipar a escola com ferramentas digitais; é necessário criar as condições mínimas propícias ao seu uso (Pritchard, 2007). Para isso temos que ter presente que os professores são diariamente confrontados com um currículo extenso, fragmentado, desatualizado e desarticulado, que têm que cumprir, com um rácio professor/aluno em crescimento desvantajoso constante e com uma diversidade enorme de alunos, quer nacionais quer estrangeiros. Os professores não foram devidamente preparados para enfrentar tais assimetrias nas suas turmas (Costa & Viseu, 2008) Foram educados e preparados para o sistema padrão em que a normalidade imperava mas atualmente, a realidade é o inverso da norma. A necessidade de cumprir um conjunto de objetivos mínimos, metas (não importa a designação) capazes de levar os alunos a mostrar um bom desempenho nos exames, condiciona qualquer tipo de inovação ou “desvio” curricular.

Também o problema da formação de professores nas Tecnologias de Informação e Comunicação é particularmente delicado: o professor acumulou ideias e conceções durante a sua formação inicial, que teria que ensinar esquecendo-se da vertente aprender e não teve acesso à formação suficiente, e de forma transversal, no domínio dos dispositivos digitais para poder corresponder às necessidades e exigências dos alunos para a obtenção de uma boa relação no binómio ensino-aprendizagem. Além disso, a oferta de formação contínua diminuiu nos últimos anos para níveis irrisórios. Baseando-se muitas vezes apenas na boa vontade de outros docentes e sem um mínimo de recursos necessários algumas escolas de formação de professores atualmente consagram nos seus currículos atividades formativas que versam a utilização dos média de forma didática e a sua aplicação à sala de aula e ao trabalho com alunos. O problema é que a maior parte dos professores não tem possibilidade de se atualizar frequentando cursos de formação contínua ou enveredar pela auto-formação. Falta-lhes tempo,

pois gastam demais em atividades burocráticas e as ofertas formativas nas suas regiões são normalmente deficitárias, em número e em qualidade pois poucas vezes conseguem colmatar as verdadeiras lacunas que eles detêm.

Estamos conscientes da problemática económica atual, mas queremos deixar claro que compete às instituições formadoras de professores, em parceria estreita com o Ministério da Educação, equacionar o problema, rever os seus planos curriculares e fazer, elas próprias, uma integração destas tecnologias nas actividades normais de sala de aula. Os alunos já conhecem a importância do uso das TIC neste e noutros contextos e assegura-se-lhes assim a possibilidade de obter uma formação complementar à que é dada nas disciplinas específicas. Muitas vezes as escolas formadoras de professores não conseguem adaptar-se e caminham de forma autista sem perceber essa necessidade. Começamos pelo sistema educativo. Aqui são definidas as políticas e os processos com vista à implementação da formação dos cidadãos. As primeiras questões que se colocam prendem-se com a necessidade efetiva de uma escola, enquanto instituição e, só depois, se questiona sobre qual é o seu papel no suporte ao desenvolvimento de uma sociedade. Deste ponto de vista global nasce a ideia de que, sendo o conhecimento tão vasto, há que o segmentar em partes esperando que os alunos o saibam integrar nos seus “laboratórios mentais”. Aparecem assim divisões artificiais que se chamam disciplinas ou unidades curriculares para as quais é necessário definir um conjunto de processos, conteúdos, modos de abordagem, materiais a utilizar, momentos específicos e formas e avaliação. Não falamos nem de metas nem de objetivos, nem de outros quejandos com que os professores estão habituados a lidar. Preferimos linguagem mais global mas deixamos esses conceitos implícitos sendo a definição de planos curriculares feita na ótica do produto a obter: um cidadão capaz de responder às solicitações da sociedade em que se quer inserido. Ora nesta perspetiva, e porque as realidades são diferentes de norte a sul do país, a flexibilização curricular, especialmente a possibilidade de alterar os tempos e os momentos em que os conteúdos são lecionados bem como a adaptação à região, quer em termos culturais, quer em termos de conteúdos, sem perder a sua essência podem ajudar a melhorar as aprendizagens. Tornam-nas mais regionais e mais apelativas para os seus utilizadores e não descaram a verdadeira essência do que há para apren-

der e praticar nessa área de conhecimento e se possível aproximando a escola ao contexto (Colás, 2001-2002) e à própria sociedade permitindo uma maior colaboração entre ambas.

Fica também implícito que a transversalidade entre disciplinas é desejável e que muito do trabalho deve ser orientado na linha do trabalho de projeto pelo que o seu fomento é fundamental. Cabe ainda uma palavra ao valor das componentes extra-curriculares. É aqui que se dá uma maior possibilidade de desenvolvimento individual, ainda que orientado. De tudo isto resulta que os processos avaliativos tradicionais deixam de fazer sentido. Urge rever os processos e métodos de avaliação dos alunos (Calvani, Cartelli, Fini & Ranieri, 2008). Situações avaliativas derivadas da avaliação de projetos ou do seu impacto ou ainda de documentos tipo relatório começam a ter um peso maior mas a criação e a manutenção de portfólios, preferencialmente utilizando ferramentas e suportes digitais serão naturalmente as mais ajustadas. Aqui cabe o processo reflexivo que uma avaliação tradicional não comporta, pelo menos de fora tão intensa.

Processos novos de trabalho não se compadecem com processos tradicionais de avaliação. A crise escolar porque passamos é um pouco o reflexo deste tipo de conflito de interesses. Cabe aos atores no sistema serem capazes de bem gerir olhando para a frente sem descurar a cultura que se herda mas com uma visão atual, tendencialmente futura.

Outro aspeto importante é a capacidade que as instituições têm de por essas ideias em prática. Entra aqui o conceito de autonomia. Sem querermos alargar-nos nesta matéria, em tempos em que a crise domina as políticas, a educação parece ser um parente de some-nos importância. Afinal os produtos não se veem de forma direta; às vezes são necessários vinte anos, uma geração ou talvez duas, para podermos ajuizar das decisões que tomámos. Daí que é necessário especial cuidado com economias que possam resultar em danos difíceis de emendar no futuro. Esquecer que a educação é investimento é proibido mesmo em tempos em que a crise assim o aconselha. Por isso, a autonomia das escolas pode constituir um contributo especial, talvez mais caro no início mas otimizador de recursos num futuro próximo. A reorganização que se impõe com estes processos pode vir a melhorar as formas de atuar e de interagir apelando à criatividade e fomentando a interação local e regional dos agentes envolvidos. O tempo ajudará a classificar os resultados mas

atrevemo-nos a pensar que sempre que há sinergias há melhorias. Portanto, ainda que dominados pela crise, os benefícios podem ser salutares se soubermos aproveitar os tempos adversos no sentido da racionalização e da aproximação das reais necessidades dos utilizadores, os alunos, os pais, os professores e por conseguinte, toda a sociedade que os integra.

Convém não esquecer que, quer a sociedade quer o sistema educativo são dinâmicos e que as escolas são alimentadas por novos alunos que emergem com conhecimentos diferentes e atuais o que implica que os professores se atualizem constantemente. As escolas formadoras de professores não podem esquecer esta necessidade e devem fornecer este serviço à classe docente independentemente da formação inicial que já pratica. Esta formação, continuada, é um processo importantíssimo da revitalização do sistema e, sendo feita entre pares ou de forma hierárquica, isto é, recorrendo a instituições de nível superior, terá que ter sempre em consideração as realidades e as necessidades efetivas dos docentes que a demandam. Não pode haver aqui, mais uma vez, compaixão nem desculpas com a crise. Falamos da formação das gerações que nos irão liderar e dos professores que os acompanham nesse processo de formação que têm que estar preparados para desafios maiores do que alguma vez puderam imaginar. Cabe-nos estabelecer uma relação de confiança afetiva e científica e suportar esse apoio a estes professores revendo os planos curriculares, introduzindo matérias atuais e atividades transversais que consagrem o uso prático e educativo de dispositivos digitais, acompanhando os anseios dos alunos e os seus conhecimentos, evitando assim o “gap” geracional nestas matérias e fazendo uma integração do trabalho das várias disciplinas de forma a poder beneficiar do uso destas tecnologias (Luke, 2003). A reorganização dos espaços, de que já falámos atrás, também nos parece ser importantíssima nesta luta para proporcionar melhores e mais adequadas condições de trabalho e de aprendizagem afetando espaços para laboratórios específicos ou genéricos e dotando esses laboratórios de equipamentos atuais e funcionais, sem restrições ao seu uso.

Por outro lado, a criação de cursos de atualização com níveis de exigência sequenciais e com graus específicos de incidência, da iniciação ao aprofundamento, sem esquecer sessões mais pontuais do tipo dos seminários, oficinas de trabalho ou simplesmente na integração de projetos colaborativos. Não esquecer que os

diversos níveis de ensino devem cooperar envolvendo os seus professores em atividades comuns. Assim se percebem as lacunas de uns e se conseguem desenhar planos de formação adequados e ajustados às necessidades efetivas de outros. A experiência já nos mostrou que planos de formação generalistas não funcionam. Finalmente, mas não menos importante, gostaríamos de deixar uma palavra sobre o tão falado conceito de relação professor-aluno e da hierarquização que lhe está subjacente. Nunca foi tão oportuna a capacidade de enfrentar e derrubar essa noção de hierarquia conceptual. Há que ser resiliente e vencer mitos e preconceitos sobre os comportamentos na sala de aula, especialmente no respeitante aos supostos detentores do conhecimento. Professores e alunos estão hoje em dia de posse das mesmas fontes havendo apenas entre eles a experiência, por um lado, e a ingenuidade por outro. Aos professores assiste-lhes a sua capacidade maior de seleção do essencial em detrimento do acessório. Aos alunos a sua irreverência e a sua capacidade e aptência para o novo e para o desconhecido, sem medo de consequências. Cabe ao professor atual, insistindo nas vantagens de seguir metodologias construtivistas (Somekh, 2007), ser capaz de gerir estas duas componentes e integrá-las para benefício de todos. Afinal todos, professores e alunos, aprendem dentro de uma sala e o produto irá refletir-se na sociedade. Tão breve quanto possível.

Bibliografia e Referências

- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Biddle, B. J., & Berliner, D. C. (2002). Small class size and its effects. *Educational Leadership*, 59 (5), 12-23.
- Blatchford, P. (2003). *The Class Size Debate: Is Small Better?* Maidenhead: Open University Press.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4 (3), 183 – 193.
- Carvalho, H. (Coord.) (2011). *As competências dos alunos. Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Lisboa: CIES – IUL. Disponível em <http://www.cies.iscte.pt/getFile.jsp?id=206>, consultado em 12/11/2012.
- Castells, M. (2003). *A galáxia Internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Colás, P. (2001-2002). Evaluación de la implantación de tecnologías de la información y la comunicación en centros escolares. *Curriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 15, 91-115.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.
- Costa, F. & Viseu, S. (2008). Action and reflection – nuclear strategies of teacher training for ICT use. *The Learning Teacher Journal*, 2 (2), 27-44.
- Costa, F. et al. (2012). *Repensar as TIC na educação. O professor como agente transformador*. Lisboa: Santillana.
- Davenport, T. O. (2001). *O capital humano: o que é e por que as pessoas investem nele*. São Paulo: Nobel.
- Davis, N., Preston, C. & Sahin, I. (2009). ICT teacher training: Evidence for multilevel evaluation from a national initiative. *British Journal of Educational Technology*, 40 (1), 135-148.
- Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration? *Educational Development Research and Development*, 53, 25-39.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. & Achilles, C. M. (2003). The “whys” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Foucault, M. (1998). *La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Hansen, J. B. & Toso, S. J. (2007). Gifted Dropouts: Personality, Family, Social, and School Factors. *Gifted Child Today*, 30(4), 30-41.
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 387-425
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324.
- Kozma, R. (Ed.) (2003). *Technology, Innovation and Educational Change: A Global Perspective*. Eugene, OR.: Information Society for Technology in Education [ISTE] Publications.
- Kress, G. (2003). *Literacies in the New Media Age*. London: Routledge.
- Luke, C. (2003). Pedagogy, connectivity, multimodality, and interdisciplinarity. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 397-413.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>, consultado em 21/11/2012.
- Porcher, L. (1977). *A escola paralela*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pritchard, A. (2007). *Effective teaching with internet technologies pedagogy and practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Renzulli, J. S. & Park, S. (2000). Gifted Dropouts: The Who and the Why. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271.
- Sancho, J. M^a. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la Escuela*, 64, 19-30.
- Sawyer, K. R. (2008). *Optimising Learning Implications of Learning Sciences Research*. París: OECD.
- Schank, R. C. (2011). *Teaching minds: How cognitive science can save our schools*. New York: Teachers College Press.
- Somekh, B. (2007). *Pedagogy and learning with ICT. Researching the art of innovation*. London: Routledge.
- Tondeur, J., Valcke, M. & Van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494-506.
- Venezky, R. y Davis, C. (2001) *Que Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World*. OECD/CERI. Disponível em <http://akgul.bilkent.edu.tr/egitim/vademus-oecd-k12.pdf>, consultado em 22/11/2012.
- Wang, M. & Finn, J. (Eds.). (2002). *Taking small classes one step further*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success at Temple University Center for Research in Human Development and Education and the U.S. Department of Education.
-

A ACESSIBILIDADE COMO A PALAVRA-CHAVE PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO: UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Ariana Cosme

Professora doutora em Ciências da Educação,
Professora auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
ariana@fpce.up.pt

Raquel Rodrigues Monteiro

Licenciada e Mestre em Ciências da Educação,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
raquelrmonteiro@gmail.com

Vânia Cosme

Mestre em Ciências da Educação,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
vianiacosme@gmail.com

Resumo

Ao assumir a importância do sentido da democracia, da partilha de direitos e deveres, bem como, a centralidade do papel da Escola e da Educação, a equipa deste projeto de formação contínua de professores, centrou-se na elaboração de um programa de formação capaz de renovar as lentes de interpretação face ao conceito de Acessibilidade por com relação tanto à Cidadania, como à Educação.

Ao ter trabalhado com 16 municípios portugueses e agrupamentos correspondentes, o projeto “A Cidadania Universal: As Acessibilidades”, promoveu, um novo sentido de inclusão, de bem-estar e de acesso à qualidade de vida por parte de toda a comunidade educativa, promovendo igualmente a importância central da formação de professores numa conjuntura que tarda em praticar a esperança do “aprender a ser”.

Palavras-chave

Acessibilidade; Educação; Diversidade; Cidadania; Formação Contínua

Abstract

By taking the importance of the meaning of democracy, sharing of rights and duties, as well as the central role of School and Education, this service teacher training project, focused on the development of a service training program capable to renew the lenses of interpretation to the concept of accessibility by regarding both Citizenship as Education.

To have worked with 16 Portuguese municipalities and corresponding educational clusters, the project “Universal Citizenship: The Accessibility”, promoted a new sense of inclusion, well-being and access to quality of life by the whole school community, promoting the central role of service teacher training in a conjuncture that is slow in practicing the hope of “learning to be”.

Keywords

Accessibility; Education; Diversity; Citizenship; Teachers Training

Résumé

L'équipe de ce projet de formation continue, en assumant l'importance du sens de démocratie, du partage des droits et des devoirs, bien comme la centralité de

l'École et de l'Éducation, s'est centré dans l'élaboration d'un programme capable de renouveler les lentilles d'interprétation sur le concept d'Accessibilité, par rapport à la Citoyenneté et à l'Éducation. Dans le travail avec 16 municipalités et sens groupements d'écoles, au Portugal, le projet “A Cidadania Universal: as Acessibilidades” (La Citoyenneté Universelle: les Accessibilités) a promu un nouveau sens d'inclusion, de bien-être e d'accès à la qualité de vie pour toute la communauté éducative, en promouvant aussi l'importance de la formation des professeurs, laquelle s'affirme comme centrale dans une conjoncture qui tarde en pratiquer l'espoir “d'apprendre à être”.

Mots-clés

Accessibilité; Éducation; Diversité; Citoyenneté; Éducation Continue

Resumen

Tomando la importancia del significado de la democracia, el intercambio de derechos y deberes, así como el papel central de la Escuela y de la Educación, este equipo del proyecto de capacitación de los docentes, se centró en el desarrollo de un programa de formación capaz para renovar las lentes de interpretación al concepto de Accesibilidad al considerar tanto la Ciudadanía como la Educación.

Después de haber trabajado con 16 municipios portugueses y los grupos correspondientes, el proyecto “La Ciudadanía universal: las accesibilidades”, promovió un nuevo sentido de la inclusión, de el bienestar y del acceso a la calidad de vida de toda la comunidad escolar, como también la promoción de el papel central de la formación docente en un ambiente que es lento en la práctica de la idea de “aprender a ser”.

Palabras claves

Accesibilidad; Educación; Diversidad; Ciudadanía; Educación Continua

«Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais, da paz, da liberdade e da justiça social.»¹

«A verdadeira formação de professores, mesmo nas áreas aparentemente novas da reorganização curricular, não pode, nem deve, fazer-se a partir de encomendas de pacotes de formação ao serviço de uma lógica de venda de serviços e de produtos pré-definidos. A cidadania começa pelos professores, começa pela reflexão crítica sobre as práticas envolvidas.»²

Introdução

Ao relembrarmos este pequeno excerto de Jacques Delors, queremos inequivocamente colocar no centro desta reflexão a Educação vista precisamente como um trunfo não somente para as áreas da investigação, da intervenção e da formação dentro das Ciências da Educação e das Ciências Sociais, como um trunfo para todo e qualquer cidadão que atualmente vivencia o círculo de inseguranças e instabilidades provocadas pelas realidades sociais e políticas que circundam a conjuntura portuguesa.

Mais do que um trunfo, projetamos a Educação como o caminho, os passos e as informações para chegar a esse caminho, assim pretendemos colocar ênfase não no estado de crise, mas no sentido de renovação e de esperança, de promoção da igualdade e da cidadania que o projeto “A Cidadania Universal: As Acessibilidades” partilhou durante cerca de dois anos com as pessoas, professores e com os diferentes municípios com os quais desenvolveu o seu trabalho, para que se possa pensar e empreender novos modos de estar e de ser profissionalmente, dentro da Educação, e perante o presente estado de crise que atravessa a sociedade portuguesa.

Deste modo, e estando consciente da sociedade democrática atual e da visão igualitária no sucesso e acesso que as Escolas portuguesas defendem, o projeto aqui apresentado teve como seu foco de trabalho a formação de professores, possuindo como objetivos gerais o trabalhar das questões relativas à Cidadania, à Diversidade

de e à Acessibilidade.

O trabalho direto com cerca de 16 municípios portugueses e suas especificidades locais possibilitou o passar de uma mensagem, que mais do que enfatizar a importância de um processo de consciencialização, cimentou de forma reflexiva e cooperativa as noções subjacentes à Acessibilidade no ensino e nas escolas portuguesas. Havendo respeitado as idiosincrasias, quer das instituições de poder local de cada município, bem como dos respetivos agrupamentos, o presente projeto de formação e de sensibilização partiu sempre do princípio de que a existência de uma Escola, de uma Educação e então de um Currículo acessível nos seus conteúdos e formas, quer a alunos/a, quer à restante comunidade educativa, detém as suas bases no quotidiano de investimentos pessoais e profissionais de docentes e outros profissionais da educação que há muito lutam pelas igualdades no acesso e no sucesso de todos aqueles que ingressam ano após ano nos diferentes níveis de ensino portugueses.

O projeto “A Cidadania universal: As Acessibilidades”, centrou, deste modo, a sua génese no princípio nuclear daquelas que são as Ciências da Educação no universo académico de investigação e intervenção na e pela Educação, trabalhando em prol de um, com e para o outro, enquanto elementos cidadãos integrados e implicados numa sociedade.

A reflexão de conceitos e noções complexas, amplas e necessitadas de uma abordagem além o lato, permitiu o agrupar estrategicamente esses mesmos conceitos e noções numa rede de relações indógenas e implícitas que influenciam o quotidiano exógeno e explícito das Escolas portuguesas e suas comunidades educativas no atual séc. XXI, cujo estado de marasmo político-social faz indicar que

«tudo parece possível mas nada pode ser definitivo. As ligações sociais tomam a aparência de encontros consecutivos, as identidades funcionam como máscaras que se vão usando sucessivamente e a biografia de cada um é vista como uma série de episódios, recordados de forma eventual e efémera. Não se pode saber nada com segurança e, por outro lado, tudo o que se sabe pode saber-se de outra maneira.» (Dias Carvalho & Baptista, 2004: 52).

Concomitantemente, e sabendo que a Educação para a Cidadania se afirma como uma contínua meta de toda e qualquer instituição educativa portuguesa, reconhece-se hoje de igual forma que esta representa um desafio diário para essas mesmas instituições. Sousa & Pintasilgo afirmam precisamente que em prol do trabalho pela e para uma Educação para a Cidadania

1 Jacques Delors (1996) p. 5, in, Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). Paris: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

2 Emanuel Medeiros (2006) p. 37, in “Educar, Comunicar e Ser”. Mirandela: João Azevedo Editor.

«tem sido dinamizado nas escolas todo um vasto conjunto de iniciativas, que vão da experimentação de práticas inovadoras no micro contexto da sala de aula, até ao desenvolvimento de projectos de parceria entre as escolas e as comunidades envolventes, passando pelas tentativas de criação, no âmbito das organizações escolares, de um ambiente educativo potenciador de uma vivência democrática.» (Sousa & Pintasilgo, 2005: 5-6).

Ao serem encaradas como pedras basilares, das dinâmicas de desenvolvimento e crescimento do projeto em causa, a Cidadania, a Democracia e a agência inovadora e empoderante das ações que podem ser

as cidadãos/cidadãs poderem caminhar, subir, descer e viver com qualidade de vida, autonomia, independência pessoal e coletiva independentemente das suas capacidades físicas, pessoais ou cognitivas. Esta aposta de crescimento gradual e prolongado quer do indivíduo como da comunidade na qual o mesmo se insere, buscou o trabalho integrado e integral de uma sociedade capaz e capacitante de projetar no presente as transformações de um futuro igualitário na qualidade e sustentabilidade das condições de vida de todo e qualquer Ser Humano.

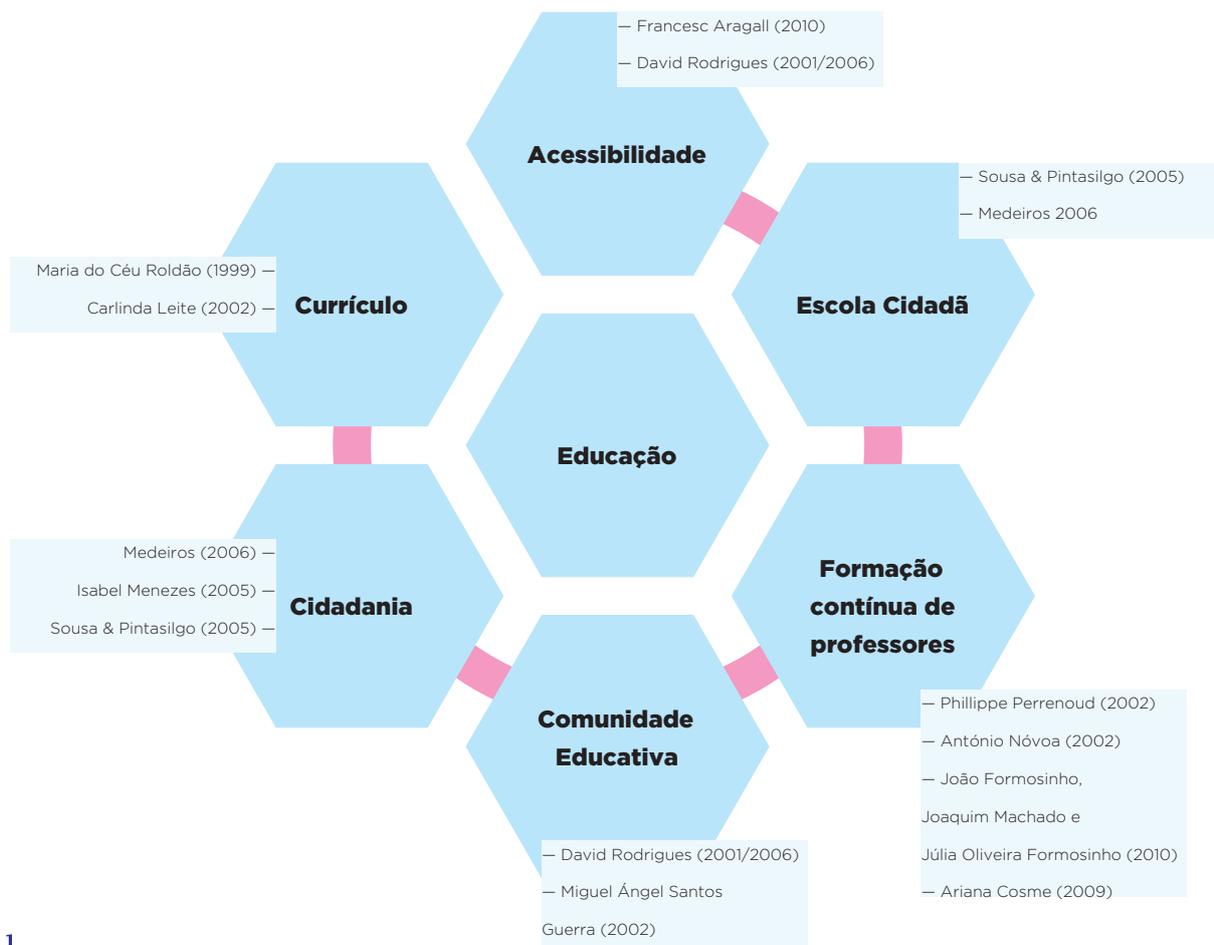


Figura 1

levadas à cabo em contexto escolar e formativo, permitiram a constituição da relação mais próxima e direta entre conceitos e noções transversais a todas as etapas que corresponderam aos cerca de 24 meses de vida deste projeto de formação, sensibilização e investigação, como é possível verificar pela rede de ligações apresentadas na Figura 1.

Desta forma, o presente projeto apreendeu a Acessibilidade como um conceito, noção e elemento essencial, necessário e urgente à sociedade atual que se traduz numa vontade maior de todos e de todas os/

Desta forma, o trabalho com e para os municípios partiu do princípio local de quem labora em prol do apoio das suas populações. Tendo sido por intermédio do reconhecimento da dependência saudável das comunidades por parte da comunidade educativa em si mesma, que se sublinhou em termos de linhas de ação a inscrição numa igual

«linha de preocupações [atendendo] a tendência atual para um territorialização de políticas educativas que, visando descentralizar competências e responsabilizar as estruturas do poder local pela condução de projetos integrados de desenvolvimento social,

elegem a participação dos sujeitos como uma das prioridades fundamentais.» (Dias de Carvalho & Baptista, 2005, p. 53),

que agiu objetivando a partilha participada com o outro, possibilitando a elaboração de um programa formativo que ambicionou e ergueu, precisamente, o estabelecimento de redes de um trabalho conjunto. A aprendizagem de reconhecimento do nosso direito de saber, aprender e edificar saberes, possibilitou que projetos como este constituam uma parte essencial das iniciativas de promoção positiva do saber ser e estar em sociedade e individualmente, mesmo em tempos de crise tanto de identidades individuais e coletivas. Trazendo deste modo, para a reflexão os ideais e as ideias de formar para crescer seja qual for a idade, o credo, a etnia ou o género; de formar para sermos nós com os outros em defesa de direitos que são nossos, de modo, a que se possa equacionar que somente abrindo um tempo para a

«aprendizagem criativa é possível colocar os saberes ao serviço de uma cidadania esclarecida, fazendo com que as escolas sejam espaços de aprendizagem e vivência de uma cidadania interventora e crítica. Só assim podemos ajudar a formar cidadão capazes de governarem as suas vidas e resistirem à manipulação de certas retóricas políticas sobre a cidadania!...» (Medeiros, 2006 pp. 29-30).

Metodologia do trabalho desenvolvido

A colaboração direta entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e a empresa ProAsolutions.pt, tornou o equacionar da Acessibilidade como conceito-agente que tem e deve ser refletido, colocado em prática, ao estar implicado no quotidiano de todo e qualquer cidadão (ã), mais precisamente neste caso no quotidiano de todos os elementos constituintes de uma comunidade educativa. Desta forma, a equipa de investigação, ao ter centrado o seu foco de trabalho na formação contínua de professores, elaborou um programa dentro dos trâmites necessários para um Curso de Formação, aprovado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, de modo, a que este mesmo curso, de 25 horas, fosse capaz de se reverter em 1 crédito na carreira docente dos/as profissionais que frequentassem as ações de formação dinamizadas.

O Curso de Formação intitulado de “Acessibilidade para a Diversidade e Mobilidade Humana no séc. XXI”, tal como foi agora mencionado teve a duração de 25 horas, e ao ter surgido de um protocolo entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da

Universidade do Porto e a empresa ProAsolutions.pt, encontrou-se integrado no âmbito do Programa RAM-PA – Regime de Apoio aos Municípios para a Acessibilidade e que é correspondente à segunda geração de planos de promoção de acessibilidade apoiados pelo POPH, no âmbito da Tipologia de Intervenção 6.5 – Ações de Investigação, Sensibilização e Promoção de Boas Práticas no campo de ação da Deficiência. Os destinatários deste curso foram educadores/as de infância e docentes dos diferentes ciclos de ensino básico e secundário, tendo sido a carga horária de 25 horas, sendo que 17 horas corresponderam a sessões presenciais e 8 horas foram de trabalho autónomo. As sessões presenciais conjuntas eram divididas entre vários dias de trabalho de 7 horas, com deslocação aos agrupamentos integrados no Curso de Formação, sendo que os diferentes momentos de calendarização eram definidos consoante a disponibilidade de cancelamentos/autarquias e destinatários (as).

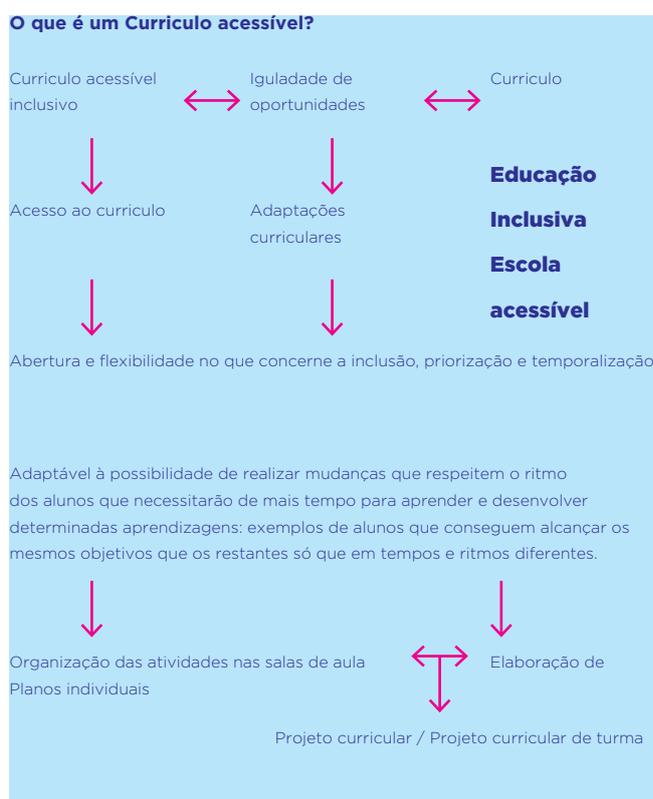
Os objetivos deste curso de formação passaram por: sensibilizar e informar para as questões da Acessibilidade, Diversidade e Mobilidade, promovendo o (re) conhecimento de conceitos e saberes sobre as temáticas em questão; promover a interação e partilha de saberes dos (as) formandos (as) em questão, criando igualmente bases de racionalização teórica para que num momento seguinte seja passível uma aplicação prática por intermédio de diferentes vias de ação, dessa mesma, teoria transmitida e partilhada; construir, por intermédio, da interação face a materiais e dispositivos formativos e informativos, meios de ação prático-pedagógica no que concerne a temática e a realidade teórica-prática do hoje é Acessibilidade, por com relação à Mobilidade e à Diversidade; refletir sobre a funcionalidade no quotidiano prática de ação dos (as) professores (as) e restante comunidade educativa, de tais materiais e dispositivos de ação disponibilizados e acionados por via do Curso de Formação, quando equacionados no que infere a intervenção educativa. Tendo sido equacionados como efeitos esperados tanto, a aquisição de competências técnico-pedagógicas face a estratégias a serem aplicadas no âmbito da Acessibilidade numa perspetiva multidisciplinar, como a realização de atividades e dinâmicas por intermédio das vias de ação a serem instituídas e trabalhadas no Curso de Formação, de modo a que os/as destinatários/as fossem capazes de desenvolver e aplicar estas mesmas competência técnico-pedagógicas no contexto de trabalho.

Deste modo o Curso de Formação teve por base o trabalhar da temática da Acessibilidade para todos/as e assim da igualdade de oportunidades no contexto educativo das autarquias e concelhos envolvidos, abordando conteúdos de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; como também colocou a ênfase em três vias de ação, através das quais os trabalhos finais dos (as) formandos (as) seriam desenvolvidos. O que neste caso incidiu na colaboração com os/as formandos (as) na criação de um portefólio de atividades e ações curriculares e não curriculares dentro da temática da Acessibilidade, que foram avaliadas e certificadas, com a possibilidade da comunicação pública das mesmas, num terceiro momento presencial por parte da equipa de formativa do Curso de Formação. Os conteúdos das ações de formação passaram pelo trabalhar dos conceitos e noções de Acessibilidade, Mobilidade e Diversidade, tendo em conta as vias de ação definidas e elaboradas neste curso, como: a Música; a Expressão Oral e a Escrita; o Audiovisual e o Teatro. Não podendo ser esquecido que as metodologias constituintes deste curso de formação dividem-se em 3 fases. A fase 1 e 3 corresponderam às sessões presenciais conjuntas de carácter teórico-prático. A fase 2 fez-se constituir pelo trabalho autónomo, que era acompanhado pelas formadoras em regime de tutoria, quando necessário. No que diz respeito à avaliação dos (as) formandos (as), esta é feita de forma, o mais possivelmente, continuada pelas formadoras, em conjunto com os (as) próprios (as) formandos (as), com base nos conteúdos e efeitos a produzir e através do apoio tutorial tanto presencial, como por outra via de comunicação (internet e via telefónica). Foi dada especial atenção ao: nível de participação dos formandos nas sessões presenciais; nível de realização das atividades durante as sessões presenciais; nível de realização e aplicação das atividades propostas pelos formadores nas sessões de trabalho autónomo e a reflexão crítica sobre o contributo da ação para o desenvolvimento profissional. Concomitantemente, os conteúdos teóricos-pedagógicos e programáticos das Vias de Ação “Expressões Acessíveis ao Ensino”, constituintes do Curso de Formação, confluíram no trabalho dos conceitos de Cidadania, Acessibilidade e Educação.

Assim sendo, e assentado na importância cabal que estes conteúdos teóricos-pedagógicos detiveram no impacto e no crescimento positivo deste Curso de Formação, num primeiro momento desenvolveu-se uma adaptação teórica e conceptual das ideias e concei-

tos apresentados, segundo o autor Francesc Aragall no livro “La acessibilidade en los centros educativos” (Madrid, Junho de 2010), o que nos permitiu, juntamente com a mobilização de outros importantes autores, como Ariana Cosme & Rui Trindade (2002), Carlinda Leite (1993, 2000), Carlinda Leite & Preciosa Fernandes (2001), Ana Maria Bérnard da Costa (1999), entre outros, a elaboração da seguinte organização mais gráfica e dinâmica dos seguintes raciocínios e relações inter-concetuais (Figura 2)

Figura 2



Resultados

Partindo do princípio já consagrado, e tal como nos indica Phillippe Perrenoud de que

«as nossas sociedades fizeram da criança um valor central, deram-lhe direitos, transformaram-se em pessoa, em indivíduo, até mesmo em ator. Os que se preocupem com a educação propõem o desenvolvimento da participação dos alunos na vida escolar. As pedagogias cooperativas preconizam a instituição de um conselho de turma ou de conselhos de escola, como espaços de partilha do poder.» (Perrenoud: 2002, p. 142),

olhar para a educação e para as escolas de hoje, obrigamos a pensar em sociedade, em coletivo, em cidadania, que mais do que participada é agente, ativa e autora tanto no que respeita à existência do individual, como da implicação dessa mesma parte numa dada coletividade.

Educar para Cidadania, passa não somente pela centralização direta dos focos de interesse nos/as alunos/as, mas também, pelo respeito da bandeira académica e social de que

«em qualquer circunstância é fundamental que alunos e professores sejam sujeitos ativos em todas as etapas do processo. De contrário, tornar-se-iam consumidores passivos de simulacros de projetos educativos que mais não são do que atividades vazias impostas por alguém. O verdadeiro projeto educativo deve partir de necessidades individuais e coletivas sentidas como tal. Só assim terão valor formativo e alcance educacional» (Medeiros: 2006, p. 37).

O projeto “A Cidadania Universal: As Acessibilidades”, ao fazer uma aposta concreta naquela que é a formação da profissão docente, tanto pessoal como profissional, quis tal como indica António Nóvoa, reafirmar a necessidade nuclear de delinear a formação contínua de professores como uma real contribuição «para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente» (Nóvoa: 2002, p. 38) pois que, atualmente é urgente equacionar o espaço e o lugar da formação contínua como não sendo o do

«professor isolado, mas sim o [do] professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de curso e ações de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados na formação contínua.» (Nóvoa: 2002, p. 38).

A possibilidade de até ao dia de hoje, ter trabalhado com 16 municípios de Norte ao Sul do país (cf. Tabela 1), assentado sempre na existência da formação contínua como um processo, um elemento e um instrumento que «deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um

pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada» (Nóvoa: 2002, p.p. 38-39) tornou possível a conquista de um lugar colaborativo e real nas aprendizagens com cada grupo de trabalho com quem nos foi possível contactar e estar implicadas com. Pois que nunca nos podemos esquecer de nos lembrar que o estar e ser «em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.» (Nóvoa, 2002, p. 38-39).

Tabela 1

Municípios	N.º Formandos	Total N.º Formandos
Satão	23	705
Viana do Castelo	225	
Cadaval	39	
Pinhel	24	
Seia	88	
Sabugal	19	
Alcanena	24	
Penalva do Castelo	24	
Penacova	19	
Penedono	9	
Celorico de Basto	35	
Viana do Alentejo	41	
S. Brás de Alportel	15	
Macedo de Cavaleiros	54	
Vizela	59	
Mangualde	7	

Foi segundo esta linha de orientação formativa e formadora que este projeto trabalhou com os mais variados municípios portugueses detendo sempre grandes níveis de adesão por parte das populações dos mesmos municípios, como ao mesmo tempo, tendo continuamente, uma apreciação global das ações de formação dadas sempre acima do nível satisfatório (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Municípios	Escala de avaliação global de 1-5 por município	Apreciação geral da avaliação decorrentes das ações de formação dadas
Viana do Castelo	4	4
Penacova	5	
Penedono	5	
Celorico de Basto	4	
Viana do Alentejo	4	
S. Brás de Alportel	5	
Macedo de Cavaleiros	4	
Vizela	5	
Mangualde	4	
Penalva do Castelo	5	
Satão	5	
Cadaval	4	
Pinhel	4	
Sabugal	4	
Alcanena	4	

Estabelecendo agora, um momento analepse entre o trabalho já realizado e o momento atual que o projeto vivência, parece-se não só perentório, como nuclear apontar na direção mais colaborativa da formação contínua de professores e das consequências positivas que podem advir desta, revelando-se como raciocínio diapasão a afirmação de que «parece assim justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional» (Nóvoa, 2002, p.39), ou seja, «falar de formação contínua de professores é falar de criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.» (Nóvoa, 2002, p. 39).

Conclusão

«Uma perspectiva de desenvolvimento social centrada na valorização do humano, em todas as suas dimensões, requer uma outra relação entre Estado e sociedade.»³

«Trata-se da questão que respeita a formas de olhar e trabalhar com o “outro” no processo de ensino-aprendizagem.»⁴

3 Adalberto Dias de Carvalho & Isabel Baptista (2004), in, Educação Social: Fundamentos Estratégicos., Porto Editora: Porto., p. 53.

4 Luíza Cortesão (2001). “Acerca da Ambiguidade das práticas multiculturais: Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã”, in, “Educação e Diferença, Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva”. Coleção Educação Especial. Volume 7. Porto Editora: Porto., p.51.

Ao ser pensada a temática central do estado de crise, que imprime hoje a sua transversalidade a todos os núcleos de ação social da sociedade portuguesa, o projeto “A Cidadania Universal: As Acessibilidades”, delimitou as suas bases de crescimento num pensamento que não sendo novo, objetivou a renovação dos ideais de diversidade, de inclusão e de crescimento profissional saudável numa época em que se parece postular precisamente o contrário.

Vemos enquanto equipa de investigação, a verdade que Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista apontam ao afirmarem que

«por parte dos indivíduos, o direito de inserção deve corresponder ao dever de implicação. O lugar da educação junto do chamado trabalho social explica-se pela prioridade reconhecida a esta linha de intervenção. Os projetos pedagógicos visam, justamente, responder, às situações de rutura e de crise através de processos potenciadores de uma superação divina.» (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 52).

Esta ligação com o direito de inserção e o dever de implicação, marcam o entender de uma Cidadania que deve ser vista como ativa e agente, assumindo a sua importância cabal na formação e instrução dos (as) alunos e alunas que hoje já são os cidadãos(ãs) do futuro.

Concomitantemente, em todos os momentos de formação o espelho de um sentimento de segurança e de oportunidade de pensar e refletir esta nova noção de Acessibilidade, tornou-se edificador de um olhar para esta educação em tempo de crise, como um momento de passagem e não um obstáculo impossível de ser contornado. Deste modo, e uma vez mais, o projeto “A Cidadania Universal: As Acessibilidades”, compreendeu a importância da

«tendência atual para uma territorialização de políticas educativas que, visando descentralizar competências e responsabilizar as estruturas do poder local pela condução de projetos integrados de desenvolvimento social, elegem a participação dos sujeitos como uma das prioridades fundamentais.» (Dias de Carvalho & Baptista, 2004: p53).

Apontamos, desta forma, para um olhar esta educação que atravessa um momento menos positivo, como um tempo para pensar a existência do caos, enquanto agente de possibilidades, enquanto criador do fazer nascer uma nova estrela cadente, tal como há muito defendeu Friedrich Nietzsche, na sua obra “Assim falou Zaratustra”, e ao suportamo-nos nesta forma mais análoga e metafórica de pensamento, antevemos na Escola, na Educação e na Formação um postulado de possibilidades e de emergências perante a existência desse caos. Atendemos com sùmula importância, tal como, o autor David Rodrigues (2001), o entender de «que a diver-

sidade e a diferença são valores positivos e factores importantes de progresso. Frequentemente, em particular no passado, as sociedades vêem a diferença como uma ameaça, uma tentativa de domínio, uma auto-exclusão ou um infortúnio.” (Rodrigues, 2001: 22), enfatizando uma vez mais os agentes que são vistos como perturbadores, enquanto novas possibilidades, que ao serem pensados e trabalhados à luz da axiologia de uma sociedade ocidental alimentada pela democracia, pela igualdade e pelos postulados de uma emancipação e potencialização de todo e qualquer cidadão, acredita tanto no futuro, como na transformação do presente. Do mesmo modo, que ao equacionarmos, a Acessibilidade como conceito-agente de uma nova corrente de trabalho pedagógico, assumimos, o defender de que

«um currículo aberto à diversidade dos alunos não é somente um currículo que oferece a cada um deles o que necessita segundo as suas possibilidades; é um currículo que se apresenta a todos os alunos para que todos aprendam quem são os outros e que deve incluir, no seu conjunto e em cada um dos seus elementos, a sensibilidade para as diferenças que existem na escola.» (Marchesi, 2001: 103).

Pretendendo, este olhar reflexivo face a dois anos de trabalho, pensar e rever o existir

«de uma intervenção que torne os sujeitos capazes de decidir e de agir responsabilmente num mundo que urge transformar e melhorar é posta em causa quando, através da radicalização do discurso da emancipação, se desvalorizam as estruturas de uma sociedade efetivamente inclusiva, apoiada numa rede de serviços eficaz e modernizada.» (Dias de Carvalho & Baptista, 2004: 53).

Intervenção esta, que ao ter tido um lugar e um espaço para ser equacionado durante o tempo de formação com os (as) professores (as), foi sempre objetivada como um lugar e um espaço a existir no trabalho de ensino-aprendizagem desenvolvido à posteriori através dos (as) professores (as) com todos (as) os (as) seus/suas alunos (as). O cultivar de uma formação, que plantou um pensamento, de modo a conservar a semente da cidadania por entre toda uma comunidade educativa, assim, o projeto “A Cidadania Universal: As Acessibilidades” postulou uma consciência de que

«a diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolvem nos alunos atitudes de respeito e de tolerância conjuntamente com um sentido amplo sobre a relatividade dos seus próprios valores e costumes.» (Marchesi, 2001: 103), almejando assim, o encarar de uma educação, que mesmo vivendo tempos de crise, é e será sempre, instituição e lugar antropológico basilar para o crescimento, a regeneração e a construção de identidades,

de cidadãos e de esperanças.

Referências Bibliográficas

- Aragall, F. (2010). La accesibilidad en los centros educativos. Madrid: Grupo Editorial Cinca, S. A.
- Bernardes, C. & Miranda, F., (2003). Portefólio Uma Escola De Competências. Porto: Porto Editora.
- Bérrard da Costa, A. M. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In Ministério da Educação, (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Conselho Nacional da Educação, Seminários e Colóquios;
- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintasilgo, J. (2005) Introdução, In, Sousa, F. & Pintasilgo, J. (org.) (2005) A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar. Coleção Educação Teoria e prática, Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2001). Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais, Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã. In Educação e Diferença, Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva. David Rodrigues (org.) (2001). Volume 7. Coleção Educação Especial. Porto. Porto Editora. pp. 49-58;
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). Manual de Sobrevivência para professores. Porto: Edições Asa.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas práticas pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Cosme, A. (2009). Ser Professor: A Acção Docente Como Uma Acção De Interlocação Qualificada. Porto. Livpsic.
- Delors, J. (1996). , Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century highlights). Paris: UNESCO. Retrieved Outubro, de 2012, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.
- Dias de Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). Educação Social: Fundamentos Estratégicos. Coleção Educação e Trabalho Social. N.º 1. Porto Editora: Porto.
- Formosinho, J., Machado, J. e Oliveira-Formosinho,

J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde. Edições Pedagogo, Lda. Coleção Educação e Formação;

Leite, C. (1993). *Um olhar curricular sobre a avaliação*. In Leite, C. et al. (1993), *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.

Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma: o que têm de comum? O que os distingue?*. Fátima. Texto policopiado.

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.

Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In *Educação e Diferença, Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. David Rodrigues (org.). Volume 7. Coleção Educação Especial. Porto. Porto Editora. pp. 93-94;

Medeiros, E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: Novas estratégias de inovação*. Coleção Foco. Edições ASA: Porto.

Rodrigues., D. (2001). *A Educação e a Diferença*. In *Educação e Diferença, Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. David Rodrigues (org.) (2001). Volume 7. Coleção Educação Especial. Porto. Porto Editora. pp. 49-58;

Santos Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola*. Porto Editora: Porto.

A PROFISSÃO DOCENTE PRESA NA ARMADILHA DA CRISE

A avaliação dos professores
contemporizada no jugo da crise
ou uma alternativa para
a sua mitigação

Henrique Manuel Pereira Ramalho

Professor Adjunto - Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu

hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

Num tempo em que se olha para a avaliação de um modo sacralizado, damos uma atenção mais incisiva sobre a avaliação do desempenho docente, enquanto fator de consolidação de importantes mudanças educativas em prol da resolução da crise que vivemos. Com este artigo, procedemos a um exercício de reinterrogação da avaliação dos docentes, arrolando-a num contexto de crise e induzindo-a como política educacional singular, ora inscrita numa perspetiva contemporizadora da crise, ora numa perspetiva de mitigação do atual estado de perturbação social e económica. Para isso, procedemos a um breve exercício de análise das variações paradigmáticas susceptíveis de influenciar a compreensão e o contributo da avaliação do desempenho docente no escopo para a saída da crise social. Sintetizamos a nossa abordagem em torno do efeito contemporizador das narrativas instituídas da avaliação do desempenho docente e, alternativamente, do dissentimento das perspetivas instituintes com efeito mitigador da crise.

Palavras-chave

Avaliação do Desempenho; Paradigma Instituído; Paradigma Instituinte; Planificação Social; Crise

Abstract

At a time when we look at the evaluation in one way made sacred, we provide a more incisive attention on the assessment of teacher performance, while consolidation factor to important educational changes for the resolution of the crisis which we live. With this paper, we undertook an exercise in a new interrogation the assessment of the teachers, listing it in a context of a crisis and inducing it as singular educational policy, now enrolled in a prospective condescending of the crisis, now a mitigation perspective of the current state of social and economic disturbance. For this, we proceed to a short analysis exercise of the paradigmatic changes may influence the understanding and the contribution of teacher performance assessment in scope to the exit of the social crisis. We synthesized our approach about the effect of accommodating the established narratives of the teacher performance assessment and, alternatively, the dissent of the instituting perspectives with mitigating effect of the crisis.

Keywords

Performance Evaluation; Introduced Paradigm; Instituting Paradigm; Social Planning; Crisis

Résumé

À une époque où l'on regarde la valorisation d'une manière sacralisée, nous attribuons une attention plus incisive sur l'évaluation des performances des enseignants comme un facteur de consolidation d'importants changements dans l'éducation pour la résolution de la crise que nous vivons. Dans cet article, nous avons entrepris un exercice de réexaminer l'évaluation des enseignants, l'inscrivant dans un contexte de crise et de l'induire comme une politique éducative unique, désormais inscrit dans une perspective condescendante de la crise, ou sous une perspective d'atténuation de l'état actuel des perturbations sociales et économiques. Pour ce faire, nous procédons à un succinct exercice d'analyse des variations paradigmatiques d'approches différentes qui peuvent influencer la compréhension et la contribution de l'évaluation des performances des enseignants dans leur portée à la sortie de la crise sociale. Nous avons synthétisé notre démarche autour de l'effet concédant des récits imposées de l'évaluation des performances des enseignants et, subsidiairement, de la dissidence des perspectives émergents ayant comme effet d'atténuation de la crise.

Mots-clés

Evaluation de la Performance; Paradigme Introduit; Instituer Paradigme, La Planification Sociale; Crise

Resumen

En momentos en que se mira la evaluación de una forma sacralizada, nosotros atribuimos una atención más incisiva sobre la evaluación del desempeño de los maestros, mientras un factor de consolidación de importantes cambios en la educación para la resolución de la crisis que vivimos. Con este texto, se realizó un ejercicio de volver a examinar la evaluación de los maestros, incluirla en un contexto de crisis e inducirla como política educativa singular, ahora inscrita en una perspectiva condescendiente de la crisis, ahora en la perspectiva de la mitigación de la situación actual de la perturbación social y económica. Para ello, se procede a un breve ejercicio de análisis

de las variaciones paradigmáticas que pueden influir en la comprensión y la contribución de la evaluación del desempeño docente en el ámbito de la salida de la crisis social. Hemos sintetizado nuestro enfoque sobre el efecto condescendiente de las narrativas impuestas de evaluación del desempeño de los maestros y, en su defecto, la disidencia de las perspectivas emergentes con efecto mitigador de la crisis.

Palabras claves

Evaluación del Desempeño; Paradigma Introducido; Paradigma a Instituir, La Planificación Social; Crisis

Introdução

Nas últimas décadas, suscitando-a não apenas como texto e contexto em crise permanente, tem-se vindo a incrementar a percepção de que a educação é, em si mesma, um fator de crise, mais concretamente no que se refere à atuação das escolas e, recorrentemente, dos professores e educadores. São, de resto, prerrogativas que inserem a educação em longos e intensos períodos de contestação. Não obstante, essa dinâmica de contestação vai encontrando os seus alvos, ou as suas “vítimas” que se mostram mais a jeito para arcar com as responsabilidades dos fracassos da educação. Uma dessas responsabilidades é, em norma, induzida sob a forma de não satisfação das necessidades e demandas da economia, levando à interpretação, por parte de determinados setores sociais, de que a escola e os docentes são culpados por terem contribuído para instalar a atual crise social e económica. Uma das formas, diríamos, modal, que se tem encontrado para reagir a estes desempenhos incómodos das escolas e dos professores é a avaliação do desempenho organizacional (avaliação externa) e profissional. Ao centramo-nos na dimensão estritamente profissional, embora tendo consciência que a organizacional tende a decorrer da profissional, a nossa primeira incursão é feita sob o signo do efeito temporizador das narrativas formalmente instituídas da avaliação do desempenho docente, discutindo esse mesmo efeito segundo as premissas do padrão oficial da profissionalidade em tempos de crise social, em que a avaliação do desempenho docente surge instrumentalizada para a resolução da crise, segundo um nexus institucional da profissão docente de *responsabilidade limitada*. A isto subjaz um discurso oficial legitimador, que veicula a necessidade de enfrentar e ultrapassar a crise pela recuperação da fé generalizada na gestão do

tipo empresarial construída e desenvolvida nas sociedades industriais modernas, mediante a introdução de práticas burocráticas e de gestão científica dos recursos humanos da educação. Dado que se tende a responsabilizar a escola e os docentes por aquela crise, no seu interior começam a ser introduzidas e adoptadas práticas de gestão e administração – incluindo a avaliação do desempenho - perfeitamente normalizadas e prescritas como as mais adequadas aos pressupostos da eficiência, eficácia e qualidade, assumindo-se como instrumentos de gestão neutros. Tudo isto tem como pano de fundo a tentativa e o interesse em reduzir o impacto da crise económica, instrumentalizando a autonomia das escolas e dos professores pela via da racionalização da gestão educativa feita a partir da periferia, mas comandada a partir do centro. Os racionalistas económicos que influenciam os sistemas financeiros, empresariais e governamentais tentam, imputadamente, encontrar formas de reduzir o encargo público com a educação, utilizando e instrumentalizando, para tal, a periferia, conferindo-lhe uma autonomia e *responsabilidade ilimitada* para levar a cabo elevados índices de gestão eficiente e eficaz.

A escola e os seus atores são envolvidos numa estratégia de delegação de competências e de autonomização do tipo gestor, ao mesmo tempo em que o poder central desenvolve uma ideologia legitimadora e descomprometedora, dando a ideia de ser um bom regulador, evitando problemas graves com a sua legitimidade institucional e fazendo com que sejam as periferias a assumir as responsabilidades pela crise. A autonomização da periferia tende a ser apresentada como uma solução política e administrativa para resolver os problemas mais difíceis que, hoje, o Estado enfrenta, como por exemplo, a escassez de recursos, promovendo a redução de obrigações do Estado para com o cumprimento e respeito dos direitos dos cidadãos. Aliás, algo atualizado com a expressão “refundação das funções [sociais] do Estado” para, na perspectiva dos autores de tal expressividade, pôr em prática uma estratégia de saída da crise, onde se encaixa a avaliação do desempenho docente.

Não obstante, diríamos, criticamente, que as políticas e práticas de avaliação mantêm-se num exercício temporizador da crise, pelo que, num segundo momento do nosso texto, apresentamos a avaliação do desempenho docente como uma política educativa singular caracterizada pelo dissentimento das perspectivas instituintes, enquanto alternativa de mitigação da crise

social, olhando para a profissionalidade docente como uma alternativa inserida numa estratégia de dialética social orientada para combater o jugo da crise pela *multidiscursividade* do papel das escolas e dos professores. Temos, portanto, como objetivo central refletir o papel mais ou menos instrumentalizado da educação em geral e da avaliação do desempenho docente, em particular, para a (re)produção de uma *planificação social* anticrise, sob o ângulo particular da avaliação dos docentes.

1. Entre o efeito contemporizador da avaliação de desempenho e o *nexus* institucional da profissão docente de “responsabilidade ilimitada”

Do ponto de vista político, ideológico e cultural, a avaliação do desempenho docente – à semelhança de outras iniciativas inscritas na esfera da educação – tem vindo a ser inserida num quadro de *planificação social* com vista à gestão do desempenho docente enquanto fator crise e, simultaneamente, permitir que a avaliação em si surja como um instrumento de reconversão desse fator de crise num instrumento alinhado com a prossecução de comportamentos anticrise. É diligenciado, de resto, um ideário claramente previsional na gestão e determinação dos comporta-

mentos e atitudes docentes no interior das escolas, para que estes concretizem, quase mimeticamente, aquela *planificação social* anticrise pré racionalizada do ponto de vista político e administrativo, sendo aquele ideário sustentado na ideia de “conhecer para prever e controlar” (Franco, 1990: 65).

Congruentemente, representando a avaliação dos docentes um dos mais importantes ângulos do plano anticrise (pelo menos, no que concerne ao contributo particular da educação), ela passa a ser condicionada e racionalizada a partir de modelos de controlo administrativo e institucional, necessariamente associados à lógica da prestação de contas (Paquay, 2004) e à “extracção de contas” (Lima, 2011: 37) dos profissionais da educação a respeito do seu efectivo contributo para o cumprimento mimético daquela *planificação social* anticrise. Dentro da perspectiva do contributo particular da educação para a deliberação da crise social, trata-se de uma conceção epistemológica da avaliação do desempenho docente que decorre de condições pré-estabelecidas, que se coadunam com a formatação padronizada de uma estrutura curricular (objetivos educacionais, estratégias e metodologias de ensino e testes de avaliação standardizados). Ocorre, ainda, dizer que se trata de uma estrutura devidamente alinhada com os critérios centrais e formalistas definidores e promotores de uma seleção objetiva de “bons professores”¹ *geneticamente semelhantes*, caracterizados pela “[...] obrigatoriedade da profissionalização universal” dos professores/educadores (Stufflebeam & Shinkfield, 1989: 354), em função das obstinações suscitadas pela crise. Congruentemente, assiste-se ao incremento muito insistente na formatação oficial e tecnocrata da profissionalidade docente, envolvendo os professores num itinerário tecnicista que instrumentaliza a sua ação em função de soluções pré definidas.

Instala-se, portanto, a perspectiva do *statu quo* avaliativo, segundo as premissas e os dogmas de uma ordem pré-estabelecida traduzida oficial e *tecnocraticamente* pela referida *planificação social*, necessariamente, associada ao espectro da crise, sendo apenas útil um trabalho de explicação do referencial avaliativo que visa, essencialmente, o engajamento dos docentes ou, simplesmente, “[...] orientar o trabalho do ‘avaliador engajado’” (Rodrigues, 2001: 223).

Congruentemente, é defensável dizer-se que o contexto particular das organizações educativas e das suas

¹ Segundo a perspectiva weberiana do tipo ideal (Weber, 1983, 1997).

dinâmicas organizacionais submete-se, a todo o tempo, à ideia de que “Os fins são a razão de ser de uma organização [escolar]” (Bertrand & Valois, 1994: 15). Atualizando esta ideia, diríamos que, com efeito, as finalidades que normalmente são associadas às organizações e aos atores escolares prendem-se com concepções ideologicamente comprometidas com uma determinada configuração de fins e objetivos que, no atual momento, se julga desejável e útil para combater a crise, conotada com a expressão “utilidade social da educação” (Correia, 2000: 21). Efectivamente, para os defensores da *planificação social* anticrise em marcha, aquela configuração não pode ser dissociada das realidades sociais alinhadas com um contexto de perturbação que impõem a sua utilidade social, cultural e ideológica. Consequentemente, sobrevém a este tipo de metodologia anticrise a tese da intensificação e da precarização do trabalho docente, em que o seu desempenho se mostra amplamente subordinado a um

“[...] aparelho de objetivos comportamentais, de avaliações e de instrumentos de prestação de contas relativos à sala de aula, e de tecnologias de gestão do ensino, todos eles produzidos e impostos externamente. Segundo Apple, isto provocou uma proliferação de tarefas administrativas de avaliação [...]” Hargreaves, 1998: 133

É, aliás, desta forma que a avaliação do desempenho docente surge equacionada tendo por base a sua função geral de, não apenas analisar, mas, sobretudo, incrementar e legitimar as mudanças comportamentais com vista à resolução da crise. A isto corresponde uma espécie de submissão da educação e dos docentes à “fúria funcionalista” (Franco, 1990: 65) e ao interesse técnico e instrumental que, ainda hoje, parece preocupar-se grandemente com a *institucionalização* de domínios, critérios e indicadores pré formalizados que concorrem, na perspetiva do poder político dominante, para

a definição do *bom professor* especialmente devotado à reprodução e implementação de soluções para a crise. Por sua vez, a relação dialética que se impõe entre a escola e as esferas sociais mais abrangentes (cultura, política, economia, Estado, mercado, ideologia, etc.) pode ser configurada numa perspetiva de *institucionalização* de modos específicos e padronizados da ação dos docentes, que tendem a ser repetidos, sugerindo a ativação de um conjunto de papéis que representam uma dada ordem institucional da classe docente, da própria escola e, mais latamente, da educação. Ao mesmo tempo, concretiza-se um *nexus institucional* de conduta que visa a reprodução social, em que a sociedade surge como um sistema que utiliza a educação e a respetiva avaliação dos professores e educadores como mecanismo ou meio de equilíbrio e de continuidade de um *status quo* social e cultural que se actualiza e religitima em função das características da crise social, recorrendo a mecanismos de instrumentalização e de controlo sociais tipicamente integradores, prescritores e repressores (Bertrand & Valois, 1994). Decorrentemente, as políticas de avaliação de professores, emanadas da esfera política que configura o mando da administração educativa, parecem corresponder a esse tipo de efeito instrumental do tipo burocrático e normalizador, alinhando-se com uma perspetiva de poder tipicamente hierárquico e vertical, que, a todo o tempo, inscreve a avaliação na lógica da prescrição e da normalização do desempenho docente, num alinhamento claro com os pressupostos do “conhecimento oficial” (Apple, 1997) como único instrumento profícuo para resolução da crise. Neste caso, a avaliação de professores e educadores enquadra-se com o pressuposto geral que informa o carácter exemplar e normativo do paradigma sociocultural de linha mais conservadora e autoritária (Bertrand & Valois, 1994), dado que preceitua o tipo de atividades escolares e o modo *como e para que fim* estas devem ser perspetivadas e consolidadas, atribuindo-se-lhe um carácter exemplar de *solução normativizada anticrise*. Decorrentemente, a avaliação de professores e educadores tende a alinhar-se com o ideário da regulação (externa) da organização educativa, dado que depende das orientações do campo paradigmático configurado pelas normas e regras da agenda política dominante (Apple, 1986) e da respectiva *planificação social* tecnocráticamente definida e estabelecida como plano de resgate. Perspetiva-se a avaliação do desempenho docente como uma *utilidade de maneio* que deverá assumir-

se como um instrumento relevante para inscrever as atividades humanas, ao nível da educação, na perspectiva do progresso material das sociedades contemporâneas que, no caso atual, será sinónimo de *saída da crise*, suscitando uma conceção de professores e educadores culturalmente sincronizados com as exigências da sociedade industrial e económica, particularmente com a ideia da eficácia produtiva e refreados ao sentimento de uma *responsabilidade ilimitada* pelos seus atos. Decorrentemente, espera-se que o professor/educador seja um crente incontestável das regras do jogo da livre iniciativa e da produção industrial e económica traduzido na *planificação social* anticrise, cujo papel é socializar os alunos, envolvendo-os numa lógica consumista de conhecimentos pré determinados e úteis ao desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos que se mostrem adequados ao funcionamento da sociedade em linha com aquela planificação, e iniciando-os na aquisição de uma verdade ou conhecimento único e na ideia determinista do retorno ao progresso material da sociedade (Bertrand & Valois, 1994). Tal pressuposto assume o carácter da “L'économisation de l'évaluation” (Figari, 2001: 362), em que o espectro do desenvolvimento económico introduz um corpo específico de referências de avaliação do desempenho docente, sendo que a legitimidade e o próprio carácter heurístico da avaliação tende, cada vez mais, a seguir os postulados máximos daquilo que, também, podemos apelidar de *eixo paradigmático do progresso económico* das sociedades contemporâneas, definitivamente sedeados nos pressupostos da rentabilidade e da eficácia dos sistemas de educação e formação, resultando em modos e contextos de “avaliação económica” da educação. Além disso, esta perspetivação *mecanomórfica* e econométrica da ação educativa define uma tendência para a “definição económica da educação” (Correia, 2000: 13) e da consequente avaliação ou, numa perspetiva weberiana, para economização das representações construídas sobre o sistema educativo. Coloca-se, então, a avaliação do desempenho docente na agenda do sucesso dos sistemas económicos, mais concretamente da *planificação social* anticrise em curso, ao que corresponde uma tendência para promover processos de avaliação de professores e educadores que visam a apreciação da relevância económica da educação, da organização escolar e, ainda, da profissionalidade docente fundada sob o signo da perfilhação económica, individualista e mecanicista (Bertrand & Valois, 1994). Neste caso, a noção de

rendibilidade económica conectada ao ato educativo dos docentes surge mais como um método pragmático de configuração e consolidação das políticas de avaliação de professores e educadores (Ayaichia, 2001). A consequência daquele impulso instrumental da educação e dos seus atores passa por procurar situar a avaliação, aplicada ao desempenho dos docentes, em dimensões e parâmetros que, objetivamente, sirvam os desígnios políticos, sociais e culturais da classe dominante e que, cumulativamente, sejam, em tempo de crise, os docentes a responder pelos efeitos económicos e pelos disfuncionamentos do sistema educativo. Em conformidade, o discurso dominante é desenvolvido no sentido de atribuir à escola e aos seus professores uma *responsabilidade ilimitada* pela crise dos sistemas económicos e, conseqüentemente, do (in) sucesso das políticas hegemónicas que lhes subjazem.

2. O dissentimento das perspectivas instituintes como alternativa de mitigação da crise

Ao decorrerem, fundamentalmente, do subjetivismo fenomenológico e hermenêutico, os postulados do paradigma crítico (Morrow & Torres, 1997) enquadraram-se com o eixo da subjetividade, pelo que, enquanto pressuposto geral, as correntes subjectivistas (Trindade, 2001) têm como principal objetivo repensar a questão das atitudes, dos valores, das expectativas e dos sentimentos que envolvem o processo de desempenho profissional dos docentes e, genericamente, de todo o ato educativo.

Estando alinhado com as perspectivas de compreensão qualitativa do mundo e da realidade social, o eixo do subjetivismo introduz uma direção diferente do conceito educacional, da avaliação e da sua utilidade para a resolução da crise social, em que os dados relativos à crise já não assumem o carácter essencialista do paradigma tradicional, deslocando-se o interesse para os significados que os sujeitos atribuem àqueles dados. Por outro lado, não são procuradas generalizações sobre o objeto avaliado – o ato educativo protagonizado pelos docentes - e sobre a sua instrumentalidade para solucionar a crise, mas, antes, a sua compreensão como fenómeno social subjectivo (idem, ibidem). Na mesma perspectiva, abre-se a possibilidade de a avaliação não se assumir, apenas, como uma ferramenta que, simplesmente, nos orienta para a acção reprodutora anticrise, mas ocupando o lugar de um elemento base da formação de uma teoria da acção de mitigação

da crise, abrindo a possibilidade de se poder reinterrogar a própria avaliação e tudo o que ela representa (Barbier, 2001) em contexto de perturbação social, prevendo-se que, ela própria, contribua para reescrever o próprio texto – cultural e ideológico - da crise social. Assim, o espectro mais desenvolvido do subjetivismo fenomenológico envolve um sentido interpretativo, que impõe um exercício de compreensão e explicação do contexto social da crise a partir do ponto de vista (subjectivo e não neutro) dos atores envolvidos nos respetivos processos sociais – de onde se destaca a educação - de grande relevância para a sua mitigação.

Aliás, de acordo com este eixo paradigmático, a compreensão que se detém do estado da crise social e daquilo em que a acção educacional poderá cotizar-se no sentido de mitigar os seus efeitos presta-se a uma permanente sistematização da experiência subjectiva de cada sujeito, negando o totalitarismo da objetividade e da neutralidade do planeamento social anticrise. Decorrentemente, é suscetível que se reinterogue a avaliação dos professores exatamente pelo lado da *medida* e da *notação* quando se perspectiva o trabalho dos professores e educadores, no mínimo, como um objeto multidimensional, surgindo mais como um pretexto, uma ocasião para apreender *algo* que passa por ser próprio do docente-produtor (Hadji, 2001) de soluções para a crise e menos como um agente reprodutor de solvências tecnocraticamente preordenadas. Esta visão antropomórfica desenvolvida em torno da construção do conhecimento educacional e da percepção dos processos avaliativos com vista à resolução da crise social contempla uma perspectiva integral do sujeito da educação, sedeadada em diferentes níveis de consciência, convocando as metáforas e os conceitos múltiplos apropriados para compreender e integrar os fenómenos da crise numa perspectiva interativa, em que o arquétipo *pessoa com pessoa* substitui a premissa individualista do paradigma tradicional de *pessoa contra a pessoa*.

Aquela dialética social alinha-se com uma compreensão da ordem social – em estado de grande perturbação - que nos remete para a discussão da acção educativa, em geral, e da avaliação do desempenho docente, em particular, segundo a lógica de coordenação e regulação da acção perpassada pelo dissentimento e pelo posicionamento estratégico eventualmente competitivos e conflituosos dos atores, pelo consenso ou co-operação, admitindo a possibilidade de resultar num quadro de ordem social e organizacional *multirracional*

da gestão do mal estar social que se vive. Congruentemente, tal eixo paradigmático abre possibilidades ao incremento da avaliação democrática deliberativa suportada em processos (dialógicos) de recolha de informação multifocalizados e multicontextualizados, adotando uma configuração extensiva dos destinatários e dos respetivos fins (MacDonald, 1982; Fernandes, 1998) da *planificação social* anticrise e concretizando os pressupostos da “teoria dos interesses constitutivos” (Fernandes, 1998: 14 e ss.), com os quais a educação – por meio da avaliação do desempenho docente - deverá contribuir. É, aliás, pela via do interesse pela emancipação e da epistemologia da contradição (Bertrand & Valois, 1994) que a avaliação do desempenho docente deverá emergir como um processo democrático vertedor de um debate político, crítico e desocultador de questões ideológicas eventualmente divergentes, marcadas, portanto, pelo dissenso político, mas orientado para a negociação e o consenso mínimo necessário à mitigação das causas e dos efeitos da crise e à consolidação daquela *planificação social*, na medida em que

“[...] avaliação é um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação. [...]. Verifica-se que a avaliação é uma leitura influenciada por expectativas específicas referentes à produção de um produtor em particular, em função do que sabe, ou do que se descobre, progressivamente, sobre ele. [...]. Assim, a avaliação apresenta-se, de certo modo, como uma operação que articula expectativas e indícios” Hadji, 2001: 41, 42

Consequentemente, os participantes dos processos avaliativos emergem como atores institucionalmente inseridos e em interação dialética com o espectro sociocultural da crise, detentores de um poder instituinte para contribuir para a resolução dos riscos que lhe são associados, propiciando, ao mesmo tempo, uma crítica explícita ao papel da educação e dos processos avaliativos numa sociedade em pré convulsão, dado que é suscitada a problematização da relação entre as políticas e práticas de avaliação de professores e educadores e as restantes esferas sociais, designadamente a ideologia, a política, a cultura e a economia.

Conclusão

O exercício de reinterrogação da avaliação dos docentes que aqui propomos cumpre com um desígnio fundamental: debater, de forma comprometida, a institucionalização de determinada política educativa – singularizada no quadro mais restrito da avaliação do desempenho - tendo em perspectiva, por um lado, a sua função instrumental de contemporizar as prerrogativas de uma dinâmica social que se constitui, ela mesma, como a base da crise social em curso, subordinando a ação dos docentes a um mero exercício de (re)produção mimética de uma *planificação social* da educação que se diz ser anticrise, mas que, em essência, opera com as mesmas soluções do período pré crise; por outro lado, desenvolvendo uma perspectiva da ação docente com uma importante função de mitigação das causas e das consequências da crise social.

No primeiro caso, a consequência passa por procurar situar a avaliação do desempenho dos docentes em dimensões e parâmetros que, objetivamente, sirvam os desígnios políticos, sociais e culturais da classe dominante e que, cumulativamente, sejam, em tempo de crise aguda, os docentes a responder pela ausência de impactos positivos ao nível da economia e, consequentemente, pelos disfuncionamentos do sistema educativo. Em conformidade, o discurso dominante é desenvolvido no sentido de atribuir à escola e aos professores a *responsabilidade ilimitada* pela crise dos sistemas económicos e, consequentemente, do (in)sucesso das políticas educativas de cariz hegemónico.

Concludentemente, podemos fazer corresponder aquele alinhamento económico da educação e da avaliação dos professores com uma espécie de extensão do campo da avaliação no âmbito mais geral da dinâmica social espectável para a saída da crise, sendo que as

práticas e as perspectivas de avaliação tendem a refletir a evolução e perpetuação dos valores e referências culturais dominantes, facilmente transformadas numa espécie de compromisso, expectativas e normas sociais; além disso, consolida-se um triplo efeito sobre a instrumentalidade da educação em prol do sucesso da *planificação social* anticrise: mediação do ato educativo, conhecimento total e único da educação e produção de sentidos instrumentais sobre a educação (Tribby, 2001). No segundo caso, Incute-se, assim, uma dimensão operatória na aceção sociointeracional do paradigma da dialética social, configurada em diversas funções, designadamente a função (geral) da análise da situação da crise social, alinhada com a necessidade de suscitar a emergência de novas relações entre a análise institucional da escola e as funções dos docentes.

Numa interpretação mais conclusiva, a análise social decorrente da aplicação dos processos educativos – incluindo a avaliação – visa, essencialmente, considerar a relevância das circunstâncias pessoais, sociais, políticas e económicas que rodeiam a própria ação educativa avaliada, consolidando ou, pelo menos, ambicionando a sua mudança institucional, comunitária, política e, necessariamente, social.

Dessa forma, o eixo paradigmático sociointeracional contempla o grupo e os atores periféricos como uma força ou um poder *instituintes*, vertedores de um quadro ideológico dinâmico e não neutro, permitindo o feito de a avaliação do desempenho docente não se limitar a reproduzir o quadro hegemónico dos valores *instituídos* na *planificação social* anticrise de matriz tecnocrata. Por esta via, a matriz crítica da dialética social, com os seus eixos da *contra-análise institucional* e das *perspetivas instituintes*, alinha-nos com a perceção de que a avaliação de professores e educadores é, claramente, um espaço de poder, dado que, antes de tudo, a avaliação é assumida como um território primordialmente político e ideológico, prenunciando a (re)construção social obedecida a um complexo espectro de relações de poder, de interesses e de influências que é necessário contra-analisar, sendo que é pela via desta contra-análise que são confrontadas as teorias da “reprodução social” totalitárias e hegemónicas com as perspetivas que nos alinham mais para a (re)construção social como possibilidade prática contra hegemónica (Torres Santomé, 1995: 51 e ss.) da *(re)planificação social*.

Por fim, dizer que, cada um daqueles diferentes enfoques conceptuais e, necessariamente, paradigmáticos visam, dentro dos seus limites, tipificar as mani-

festações e mudanças comportamentais que se exigem aos docentes e, ainda, a forma e as consequências com que podem ser observadas, medidas e ajuizadas no seu valor ou relevância para se afirmarem, alternativamente, como caminhos viáveis para nos encaminhar para o fim da crise social, segundo os respetivos quadros referenciais.

Bibliografia

- Apple, Michael W. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, Michael W. (1997). *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Ayaichia, A. (2001). *La Notion de Rentabilité en Éducation*. In Gérard Figari e Mohammed Achouche. *L'Activité Évaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De boeck Université.
- Barbier, Jean-Marie (2001). *Quelques Questions pour Recherché dans le Domaine de l'Évaluation*. In Gérard Figari e Mohammed Achouche. *L'Activité Évaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 351-360.
- Bertrand, Yves & Valois, Paul (1994). *Paradigmas Educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Correia, José Alberto (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Lisboa: Edições Asa.
- Fernandes, Margarida R. (1998). “A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional.” In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 9, pp. 7-32.
- Figari, Gérard (2001). *Réinterroger l'Évaluation d'un Point de Vue Social*. In Gérard Figari e Mohammed Achouche. *L'Activité Évaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 235 e ss.
- Franco, M.^a Laura P. Bárbara (1990). *Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional*. In *CADERNOS de Pesquisa* (74), pp. 63-67.
- Hadji, Charles (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill
- Lima, Licínio C. (2011). *Conceções de Escola: para uma hermenêutica organizacional*. In Licínio C. Lima (org.). *Perspetivas de Análise Organizacional da Escola*. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 15-57.
- MacDonald, Barry (1982). *Uma Classificação Política*

dos Estudos Avaliativos. In Maria A. A. Goldberg e Clarilza P. Souza (orgs). Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda., pp. 16-18.

Morrow, Raymond A. e Torres, Carlos A. (1997). Teoria Social e Educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto: Edições Afrontamento.

Paquay, L. (2004). L'Évaluation des Enseignants: tensions et enjeux. Paris: L'Harmattan.

Rodrigues, Pedro (2001). L'Entretien de Recherche Comme Pratique d'Évaluation. In Gérard Figari e Mohammed Achouche (2001). L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles:

Stufflebeam, Daniel L. e Shinkfield, Anthony J. (1989). Evaluación Sistemática: guía teórica e práctica. Barcelona: Ediciones Paidós.

Torres Santomé, Jurjo (1995). O Curriculum Oculto. Porto: Porto Editora.

Triby, Emmanuel (2001). Questions Sur l'Influence Économique: l'évaluation interrogée par l'économisation du système de formation. In Gérard Figari e Mohammed Achouche. L'Activité Evaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 327-335.

Trindade, M.^a Nazaré (2001). Conceção de Avaliação. In Revista do Mestrado em Educação. Campo Grande, MS, 7(14), pp. 16-21.

Weber, Max (1983). Fundamentos da Sociologia. Porto: Rés Editora.

Weber, Max (1997). Conceitos Sociológicos Fundamentais. Lisboa: Edições 70.
