





# **Aprendizagens do Interior: Reflexões e Fragmentos**

---

**Bravo Nico (Org.)**

© desta edição

Edições Pedagogo, Lda.

Título: Aprendizagens do Interior: Reflexões e Fragmentos

Organizador: Bravo Nico

Colecção: Educação e Formação

Coordenação da Colecção: João M. Paraskeva

Revisão do Texto: Ângela Magalhães

Design e Paginação: Márcia Pires

Impressão e Acabamento: Digital XXI

ISBN: 978-972-8980-67-2

Depósito Legal: 281623/08

Setembro de 2008

Publicado com a autorização dos autores.

Nenhuma parte desta publicação pode ser transmitida ou reproduzida por qualquer meio ou forma sem a autorização prévia do editor. Todos os direitos reservados por

EDIÇÕES PEDAGO, LDA.  
Rua do Colégio, 8  
3530-184 Mangualde  
PORTUGAL

Rua Bento de Jesus Caraça, 12  
Serra da Amoreira  
2620-379 Ramada  
PORTUGAL

edicoes-pedago@pedago.pt  
www.edicoespedago.pt

# Índice

## 7 . 70      **Reflexões**

9 . 19      Aprender no interior português: *Vértices* para um pensamento integrado e uma acção responsável.  
*Bravo Nico*

21 . 28      O futuro da educação: O caso específico do Alentejo.  
*Manuel Ferreira Patrício*

29 . 70      A construção local do currículo – coragem ou honestidade?  
*João M. Paraskeva*

## 71 . 253      **Fragmentos**

73 . 98      Escolaridade básica e aspectos estruturais da população escolar: O caso dos municípios de Évora e Portel.  
*José L. C. Verdasca*

99 . 122      Escola cosmética.  
*Inácio Santos*

123 . 147      Adequar a organização e o desenvolvimento curricular do ensino profissional à escala regional.  
*João Lázaro*

- 149 . 177      A relação entre as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e a Educação: Um estudo de caso.  
*José Manuel L. Saragoça*
- 179 . 219      A memória das ruas. Toponímia educativa eborense.  
*Maria Teresa Santos*
- 221 . 242      “O Teatro em Aldeias de Montoito”.  
*Joaquim José C. Charrua L. da Piedade*
- 243 . 253      *O Pano*: Um exemplo de aprendizagem em contexto comunitário em Nossa Senhora de Machede.  
*Bravo Nico*

## *Reflexões*

---





# Aprender no interior português: *Vértices* para um pensamento integrado e uma acção responsável.

---

*Bravo Nico*

## 1. Introdução

A Educação acontece sempre numa determinada circunstância. Um espaço, um momento, uma época, um ambiente relacional, uma rede institucional, um território são, entre outros, *vértices* que sempre determinam os limites da *geometria circunstancial* de cada episódio educativo.

No interior português – nos tempos que vivemos, nas circunstâncias sociais, culturais e económicas em que nos encontramos submersos, na realidade demográfica com que nos confrontamos e perante os desafios que, no futuro imediato, se nos colocam –, a qualidade do acesso à Educação e à Formação é uma das principais dimensões que determinam as mais fundamentais decisões das pessoas, das empresas e das instituições. Entre essas decisões essenciais está aquela que será, eventualmente, uma das mais determinantes para o futuro do interior português: decidir ficar ou decidir sair.

A Educação e a Formação, num interior marcado pela assimetria no acesso e no sucesso, nos sistemas formais de Educação e Formação (Sebastião & Correia, 2007: 122), em risco de desagregação económica, social, cultural e ambiental (Amaro, 1995, *in* Gómez *et al*, 2007: 220), devem “*reforçar e promover as necessárias capacidades*

*colectivas para pensar e actuar em termos de projecto, bem como as competências e atitudes imprescindíveis para os agentes locais de mudança” (Gómez et al, 2007: 221).*

Pensar a Educação, no interior português – esvaziado de pessoas, debilitado económica e socialmente e sujeito ao maior desafio que alguma vez já enfrentou, tendo em vista a sua sobrevivência –, deve-nos remeter para uma equação em que, às variáveis mais essenciais (que assentam nos valores da igualdade de oportunidades e da justiça social) e mais técnicas (que decorrem dos conhecimentos, dos métodos ou dos recursos didácticos), se devem juntar as novas variáveis que resultam da necessidade de estancar o despovoamento, de promover um adequado ordenamento do território, de assegurar a sustentabilidade das pequenas comunidades, de promover a empregabilidade dos indivíduos e a competitividade das empresas, de reforçar os laços sociais e de aumentar a atractibilidade do território.

## 2. Um território: um pensamento, uma rede, uma acção

Pensar a Educação e a Formação, no interior português, é, nestas circunstâncias e na actualidade, um exercício que, convocando-nos para uma reflexão mais global, nos posiciona perante novos desassossegos, novas questões e novos desafios e, por isso mesmo, nos deve suscitar uma nova matriz de pensamento que induza novas respostas e abra novas avenidas de intervenção social e territorial.

Mais do que em qualquer outra circunstância territorial – onde as dimensões demográficas, económicas e culturais possibilitam outra latitude reflexiva e decisional –, no interior, qualquer exercício de reflexão em torno das redes de aprendizagem ao longo da vida deverá assentar num pensamento global, integrado e coerente. Um pensamento que, promovendo as potencialidades existentes e diminuindo as dificuldades evidentes, assuma a rede de qualificação territorial como um fundamental instrumento político para aumentar a capacidade do território em atrair e fixar pessoas e empresas, incrementar a capacidade geradora de riqueza e, em consequência, potenciar as melhores condições para garantir uma verdadeira coesão social que

garanta efectivas condições de igualdade de oportunidades na realização pessoal, familiar e profissional de cada cidadão. Como refere Sampaio (2007: 284), devemos considerar a educação ao longo da vida como *“uma estratégia de aperfeiçoamento da democracia, de promoção da igualdade de oportunidades, de combate à exclusão social e de fomento do desenvolvimento das nossas sociedades”*.

No que aos sistemas de educação e formação diz respeito, a realidade existente, actualmente, no contexto português, revela-nos a presença concomitante de diversas redes de aprendizagem, que se sobrepõem e, frequentemente, se conflituam, numa relação autofágica, sem qualquer sentido estratégico nem benefício prático para o território e para as populações que nele habitam.

De facto, assistimos, na actualidade, no interior português, à presença de, no mínimo, seis redes de aprendizagem:

- i) **a rede formal de educação**, que depende do Ministério da Educação e se concretiza através de milhares de estabelecimentos de ensino – públicos, privados e cooperativos – que asseguram, em condições muitas vezes desiguais, o acesso da população à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário e, mais recentemente, às ofertas destinadas a uma população adulta. Todo este universo de instituições escolares, apesar de se relacionarem, hierárquica e verticalmente, com as respectivas estruturas centrais e regionais que as tutelam, revelam, com alguma frequência, uma evidente dificuldade de diálogo horizontal, com as suas congéneres que operam na mesma circunstância territorial e social. Tal facto diminui a capacidade de o sistema formal de educação oferecer um conjunto de oportunidades educativas mais racional e coerente e, dessa forma, torna mais difícil o desenho articulado de uma rede territorial que contemple, integradamente, todos ambientes de aprendizagem existentes;
- ii) **a rede formal de formação**, que depende do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, materializa-se através de um sistema dotado de relativa autonomia de funcionamento e concretiza-se através de dezenas de centros de formação que disponibilizam percursos de aprendizagem para jovens e adultos. Em algumas realidades territoriais, ainda é evidente a sobreposição desta oferta

formativa com a que é disponibilizada pelas escolas oficiais, facto que multiplica investimentos em infra-estruturas, adiciona custos de funcionamento e promove, paradoxalmente, uma competição por um público-alvo que é escasso, atendendo à depressão demográfica com que o interior se vê confrontado;

- iii) **a rede formal de ensino superior**, sob a tutela do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que se operacionaliza através de dezenas de estabelecimentos de ensino superior – universitários e politécnicos, públicos e privados – que asseguram uma ampla oferta curricular. O regime de autonomia de que o ensino superior goza, no contexto jurídico português, tem impedido, quase sempre, qualquer diálogo entre as instituições. Se, num passado ainda próximo, a generalização do acesso ao ensino superior possibilitou a viabilidade de toda a oferta formativa, actualmente as circunstâncias alteraram-se dramaticamente, em consequência da variável demográfica e da, intensa e desigual, competição entre as instituições que se localizam no interior – mais recentes e, por isso mesmo ainda em período de consolidação dos seus projectos e dos seus relacionamentos com os territórios de acolhimento – e aquelas que operam nas grandes zonas metropolitanas e no litoral – mais antigas, com maior sedimentação institucional e territorial, com uma maior capacidade de atrair os seus estudantes e localizadas em territórios com demografia mais favorável. Esta nova realidade determina, mais do que nunca, a necessidade de uma articulação mais séria e partilhada entre as instituições de ensino superior do interior do país, não com o objectivo de reforçar uma circunscrição fragilizante ao território que as acolhe, mas para a potenciação de todos os seus recursos físicos, técnicos e humanos, no sentido de as fazer ombrear com as suas congéneres nacionais e internacionais;
- iv) **uma rede formal de qualificação**, promovida por dezenas de instituições privadas – instituições particulares de solidariedade social, associações de desenvolvimento local, fundações, entre outras – que proporcionam um alargado espectro de oportunidades de formação, quase sempre de cariz profissionalizante. Na realidade, desde a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (actual União Europeia) e do consequente acesso aos quadros

comunitários de apoio – particularmente aos programas de desenvolvimento do mundo rural –, verificou-se uma autêntica revivificação do movimento associativo local, através do aparecimento de centenas de associações de desenvolvimento local. Estas instituições, geradas na sociedade civil, acolheram milhares de jovens qualificados – muitas vezes oriundos dos contextos urbanos – que tiveram um papel fundamental na respectiva matriz de funcionamento. De um paradigma voluntário e com pouca formalidade organizativa e de funcionamento, estas associações introduziram um paradigma altamente profissional e organizaram-se, muitas vezes, em torno de projectos de qualificação territorial, institucional e pessoal. Em muitos territórios (concelhos e freguesias), a actividade educativa e formativa destas instituições tem, ainda hoje, uma importância quase equivalente à acção das instituições da rede formal de Educação e Formação, particularmente no que se refere à aprendizagem ao longo da vida;

- v) ***uma rede não-formal de aprendizagem***, que resulta da acção de milhares de instituições da sociedade civil (escolas de música e de teatro, associações juvenis, organizações não governamentais, agrupamentos de escuteiros, grupos religiosos, entre outros) que foram criando e concretizando iniciativas locais que, com maior ou menor conteúdo educacional, sempre foram uma oportunidade mais fácil e mais próxima de acesso a ambientes de aprendizagem marcados por uma forte componente relacional e por uma intensa convivialidade. Em cada freguesia, são várias as instituições desta natureza envolvendo, normalmente, muitas das famílias e das pessoas aí residentes. Quase sempre, estas instituições possuem instalações físicas e recursos técnicos de alguma qualidade e importância no contexto local;
- vi) ***uma rede não-formal de aprendizagem*** existente no tecido empresarial existente no território. Na generalidade constituída por empresas de pequena dimensão (micro, pequenas e médias empresas), esta realidade, no interior português, é extraordinariamente importante, porque é ela que assegura o exercício de um direito básico: o direito ao Trabalho. É em torno das condições do exercício a este direito que, muitas vezes, repousarão as mais definitivas decisões acerca da fixação das pessoas e das famílias em determinado território.

Para lá destas seis redes de aprendizagem, existem ainda outras redes locais que, em muitas das dimensões atrás referidas, serão complementares e, por isso mesmo, deverão articular-se com as anteriormente descritas:

- i) **rede social**, que compreende a totalidade das instituições que desenvolvem actividade de natureza social, no apoio às comunidades, famílias e indivíduos, num determinado território (normalmente de dimensão concelhia);
- ii) **rede cultural** constituída por centenas de instituições que promovem actividade cultural e que, na actualidade, estão dotadas de infra-estruturas de qualidade assinalável.

Pensar a Educação e a Formação, nesta realidade diversa, onde a presença de milhares de instituições que promovem, de forma plural, uma plêiade de ambientes de aprendizagem com as mais diferentes finalidades, os mais diversos meios e dirigidos a todos os possíveis públicos, coloca-nos perante uma necessidade evidente: conhecer, com alguma objectividade, esta cartografia das aprendizagens. De facto, conhecer esta realidade proporciona-nos um ganho óbvio, como nos refere Imaginário (2007: 27-28):

*«... algo se poderia ganhar se alargássemos o conceito de “instituição com capacidade educativa” a organizações (e instituições) cuja vocação primeira não é a de oferecer educação e formação. Tal alargamento não constitui, aliás, qualquer novidade: decorre, justamente, da ideia de aprendizagem ao longo da vida e, conseqüentemente, para a tornar efectiva, da consideração, além das aprendizagens formais (ensino regular realizado em contexto escolar, mas que, como vimos, pode, e deve, compreender articulações com contextos de trabalho), as aprendizagens não-formais (no meu entendimento, que sei não recolher unanimidade, as realizadas fora do ensino regular, mas que ainda assim podem ser, e muitas vezes são, intencionais e sistemáticas) e as aprendizagens informais (que carecem dessa intencionalidade e sistemacidade).»*

Esta cartografia das aprendizagens consiste, pois, em conhecer, em cada contexto territorial, toda a realidade, identificando todos

os ambientes de aprendizagem, todas as infra-estruturas existentes, todos os recursos disponíveis e todos os circuitos de aprendizagem concretizados pelos indivíduos, no quotidiano das suas vidas, na concretização dos seus projectos familiares e profissionais e no âmbito das suas actividades cívicas e sociais. Este exercício encontrará naturais resistências, que decorrem da ausência de trabalho em rede (Cristóvão & Koehnen, 2007: 287). Também por isso, conhecer este mapa é uma condição indispensável para se iniciar um pensamento estruturado, integrado e coerente acerca da Educação e da Formação num determinado território. Ferreira (2007: 53) releva este aspecto, ao referir que:

*«Há, pois, toda uma dinâmica que a parceria entre a escola e as autarquias, incluindo as juntas de freguesia, pode estimular, tirando professores e alunos da escola para os fazer partilhar espaços autárquicos culturais, desportivos, ambientais, sanitários, etc. os quais, devidamente articulados com a escola, podem trazer uma enorme mais-valia ao curriculum escolar tradicional. A máxima “pensar global, agir local” aplica-se com particular premência a este tipo de opções.»*

Só conhecendo, na plenitude, a totalidade dos ambientes de aprendizagem de um determinado contexto territorial – com particular destaque no interior português, pelas razões que já enunciámos anteriormente – poderemos, minimizando os riscos de autismos institucionais que sempre conduzem a autonomias debilitadoras, desenhar uma rede de aprendizagem global, assente em todos os recursos existentes, construída com pilares de cooperação institucional e pessoal e gerida com o rigor e a responsabilidade que as sistemáticas dificuldades financeiras impõem. Uma rede de aprendizagem que possibilite a Portugal a concretização de metas ambiciosas até 2010 (Ramos, 2007: 313):

*«pelo menos 85% das pessoas de 22 anos deverão ter habilitações de nível secundário superior e o nível médio de participação na aprendizagem ao longo da vida deverá ser de, pelo menos, 12,5% da população adulta em idade de trabalhar (grupo etário 25-64 anos).»*

É também a existência de uma rede pensada, global e coerente-mente, e materializada no território, de forma racional e equilibrada, uma das principais garantias de uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso, permanência e sucesso aos sistemas formais de Educação e Formação em todo o território.

Por outro lado, a *geometria*, variável e adaptável, de uma rede territorial de aprendizagens garantirá também uma maior possibilidade de inclusão de variáveis como o ordenamento do território, o desenvolvimento sustentável e a participação política das instituições e das pessoas na *equação* de desenvolvimento humano, social e económico que todos os territórios têm que, continuamente, ir formulando e resolvendo. Serão estes, certamente, os novos contornos da nova geração de Cartas Educativas, entendidas como instrumentos flexíveis e complementares que, perdendo a sua estaticidade, se assumam como contributos fundamentais para os processos de planeamento social, desenvolvimento territorial e das comunidades locais (Arroteia, 2008: 61). Esta é uma realidade que sensibiliza já muitos autarcas, cada vez mais conscientes destes desafios:

*«... as Cartas Educativas são um instrumento que deve integrar PDM's de nova geração, entendendo o processo educativo como transversal a todos os sectores do desenvolvimento económico e social. As cartas educativas não podem conter apenas os compromissos dos Municípios mas de todos os agentes envolvidos no processo educativo...» Tsukamoto (2007: 217).*

Por último, e não menos importante em toda esta reflexão, só um exercício reflexivo não hegemónico e não colonialista – como aquele que aqui se propõe – possibilita a consideração, em condições de igual dignidade e de equivalente importância para a Educação e a Formação – das pessoas, das famílias e das instituições –, da cultura local, das instituições comunitárias, do contributo da sociedade civil e do papel dos ambientes não formais e informais para as aprendizagens significativas e estruturantes.

No interior português sempre existiram importantes *escolas fora da escola*. As Casas do Povo, as sociedades de instrução e recreio, as escolas de música, as companhias amadoras de teatro, os centros culturais, as escolas comunitárias, as bibliotecas comunitárias ou de



âmbito municipal, os grupos desportivos, as associações recreativas, os agrupamentos de escuteiros, as escolas de catequese, a comunicação social local e regional (Rakotomalala & Khoi, 1981; Calado, 2007), entre tantos outros exemplos que aqui poderíamos referir – e que são uma realidade presente, de forma particularmente activa em todo o interior do país – foram e continuam a ser autênticas escolas de cultura, oficinas de cidadania e pólos de desenvolvimento local e regional em todas as áreas.

Ignorar esta realidade, quando se reflecte em torno da Educação e da Formação no interior português, resultará, certamente, num exercício incompleto, porque amputado de parte significativa da realidade, subtraído da mais dinâmica dimensão da vida das comunidades e diminuído do conjunto de infra-estruturas físicas, técnicas e humanas mais qualificado e disponível na generalidade do território.

### 3. Conclusão

Como a realidade nos tem evidenciado, as oportunidades de qualificação dos territórios, das instituições e das pessoas constituem, na actualidade, um dos principais factores de competitividade e uma das principais variáveis das decisões de investimento produtivo, de localização de empresas, de fixação de famílias e de mobilidade profissional e pessoal. Neste contexto da qualificação, o interior português, do norte ao sul, é uma realidade de *geometria mais difícil* do que outras realidades localizadas noutras coordenadas geográficas. A consequência dessa maior dificuldade resulta numa menor atracção de investimentos, empresas e pessoas, menor geração de riqueza, manutenção e reforço de um ciclo negativo de crescimento e sedimentação de expectativas que nem sempre contribuem para a mobilização das potencialidades e das vontades das pessoas e das comunidades.

Aprender no interior português não é, pelas razões apresentadas, uma simples questão que se circunscreva às instituições e pessoas que têm a responsabilidade de desenhar e materializar os ambientes formais de Educação e Formação. É uma questão política da mais fundamental importância, da qual dependerá, em grande medida, o futuro de uma parcela determinante do território português.

Nas dimensões da Educação e da Formação, pensar (integrada, coerente e cooperativamente), identificar e gerir (participada, rigorosa e responsavelmente) todos os recursos disponíveis é um sinal exterior de inteligência territorial e uma necessidade evidente e resultante dos desafios que hoje se colocam ao interior português. Como já referiam Rakotomalala & Khoi (1981: 26), *“para que a educação favoreça o desenvolvimento em vez de o travar, é necessário que esteja enraizado no meio, que desenvolva as faculdades criadoras dos indivíduos, que dê a todos uma igualdade de oportunidades. Mas, é evidente, que não pode, por si só, mudar o meio. A sua acção deve ser coordenada com a dos outros serviços que concorrem para o desenvolvimento.”*

## Referências Bibliográficas

- Arroteia, Jorge (2008). **Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Calado, Maria (2007). “Comunicação social e aprendizagem ao longo da vida”. in **Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação: 153-160.
- Cristóvão, Artur & Koehnen, Timothy (2007). “Construção de redes sociais e processos de desenvolvimento em municípios rurais: casos de Trás-os-Montes”. in Tomaz Dantinho & Orlando Rodrigues (Orgs.). **Periferias e Espaços Rurais – Comunicações apresentadas ao II Congresso de Estudos Rurais**. Estoril: Princípiã.
- Ferreira, Elisa (2007). “Papel e Competências das Autarquias na Educação. Descentralização, autonomia e regulação”. in Manuel Miguéns (Dir.) **Actas do Seminário Educação e Municípios**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação: 41-53.
- Imaginário, Luís (2007). “Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego”. in **Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação: 23-30.
- Goméz, José et al. (2007). **Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade**. Porto: Profedições.
- Rakotomalala, Pierre & Khoi, Le Thanh (1981). **A educação no meio rural**. Lisboa: Moraes Editora.
- Ramos, Maria (2007). “Aprendizagens ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social”. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 41(3): 299-333.
- Sampaio, Jorge (2007). **Portugueses (volume X)**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

- Sebastião, João & Correia, Sónia (2007). "A democratização do ensino em Portugal". *in* José Viegas & Helena Malamud (Orgs.). **Portugal no contexto europeu: instituições e políticas**. Lisboa: Celta/ICES-ISCTE
- Tsakamoto, Gabriela (2007). "Comentário". *in* Manuel Miguéns (Dir.) **Actas do Seminário Educação e Municípios in Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação: 41-53.



# O futuro da educação: O caso específico do Alentejo.

---

*Manuel Ferreira Patrício*

## 1.

O futuro da educação articula-se organicamente com a educação do futuro. Tem a educação futuro? A responder positivamente, que futuro vai ela ter? Ou queremos que tenha?

Mau grado as nuvens negras que pesam sobre a humanidade, eu acredito que essas nuvens passarão e o céu limpará. Afirmo, pois, a minha confiança no futuro da educação, o que é o mesmo que declarar que acredito no futuro do homem português e acredito ainda, dentro do homem português, no futuro do homem alentejano. As dificuldades da hora mundial, que é de globalização para muitos problemática, não obscurecem o meu optimismo fundamental – ainda que optimismo crítico... – a respeito do homem e do homem concreto que somos.

## 2.

Esse homem do futuro viverá numa sociedade do futuro, certamente muito diferente da sociedade actual. O que dela podemos visionar hoje leva-nos a defini-la como “Sociedade do Conhecimento”.

É esta expressão sinónima de uma outra, a de “Sociedade da Informação”? Esta confunde-se com a “Sociedade Digital”. Vai a sociedade

humana evoluir nesse sentido? Vai o homem, o próprio homem, ser digitalizado? Se viesse a ser assim, cumprir-se-ia então o anúncio feito por Michel Foucault da morte do homem. E como o homem é o princípio de vida da máquina digital, não há “Sociedade Digital” possível sem o homem.

Não há, pois, confusão possível entre a “Sociedade do Conhecimento” e a “Sociedade da Informação”. O conhecimento é, no limite, uma certa replicação da realidade no espírito do sujeito que conhece; neste caso, do homem. A informação é apenas o patamar mais elevado de dados para conhecer de que dispomos hoje tecnologicamente para oferecer à realização do conhecimento pelo espírito do homem. De resto, todo o aparelho de produção desses dados é já ele próprio fruto do conhecimento humano. Assim, da “Sociedade Digital” não se pode falar substantivamente, mas tão só instrumentalmente.

Eis porque afirmei que o homem não vai ser *digitalizado*, *robotizado*, mas potenciará no futuro as suas possibilidades de homem. O homem não vai ser dissolvido no seu ser por dentro, minado por qualquer processo interno de digitalização. Não vamos ser robotizados, não vamos ser formatados e configurados electronicamente, porque lutaremos pela nossa substância humana, pela nossa dignidade e identidade, enquanto humanos, portugueses e alentejanos. Mais do que qualquer défice de natureza material – financeira, económica, tecnológica... –, o que verdadeiramente nos preocupa é o défice de humanidade que temos. Deste é, aliás, expressão maior o défice de educação que temos. É esse défice particularmente grave no Alentejo. Contra ele temos de bater-nos duramente, com a consciência de que nunca haverá verdadeiro progresso do Alentejo se não houver investimento na formação educativa e cultural do homem alentejano.

### 3.

Traço fundamental que me parece que a educação do futuro forçosamente terá é o do reforço da relação com a economia e o desenvolvimento social. É certo que, na sua essência, a educação é o processo de aperfeiçoamento intencional do ser humano projectado e realizado pelo próprio ser humano, no sentido de cumprir em

plenitude as potencialidades de ser pessoa que constituem cada indivíduo humano. Desde logo se vê que o ser humano não se esgota em cada indivíduo; esplende em cada indivíduo, realiza-se em cada indivíduo, o que é diferente. Ser pessoa é ser com o outro; não é ser ao lado do outro, eventualmente contra o outro, eventualmente vendo no outro a sua presa. O outro é a minha vocação enquanto pessoa. Preciso do outro, na exacta medida em que o outro precisa de mim. Não serei eu, nunca, na solidão infinita da minha egoidade, como o outro o não será na sua. O que Ortega y Gasset disse da *circunstância* pode dizer-se do *outro*. Disse ele: *yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo*. Direi eu, nele apoiado: *eu sou eu e o outro; e se não salvo o outro não me salvo a mim*. Acrescentarei: *na circunstância*. Porque na circunstância estamos imersos *eu e o outro, eu e os outros*. Todos juntos é que fazemos a humanidade. Aquilo a que chamamos a sociedade é apenas uma miniatura daquilo a que chamo, daquilo que é, a humanidade.

Nada há, pois, de verdadeiramente novo na exigência de relacionamento íntimo da educação com a sociedade e com aquela componente particular da sociedade, de qualquer sociedade humana, que é a economia. Só que o crescimento e o desenvolvimento da humanidade atingiram níveis tais de grandeza e complexidade que não é mais possível continuar a pensar e gerir a educação como se esta habitasse num nicho reservado, como que secreto e protegido, da sociedade. Não é assim, será mais claro no futuro que não é assim. A humanidade é global. A teleonomia íntima da sociedade humana é ser humana; e, portanto, global. A exigência concreta de uma relação mais íntima da educação com a economia e o desenvolvimento social é, pois, uma exigência residente nas entranhas da própria humanidade. O mal residirá em tornar a economia e o desenvolvimento, perversamente, fins, quando são apenas meios de realização do homem. Neutralizada e governada esta perversão, tudo está certo.

#### 4.

Um segundo traço da educação do futuro que desenharei é o que diz respeito à ciência e à tecnologia. Entre a ciência e a tecnologia

existe a mais íntima das relações. Pela ciência alcançamos o conhecimento racional e luminoso da realidade, na sua estrutura e no seu comportamento. Esse conhecimento é contemplação, é teoria (*theoria*, no sentido grego antigo do termo). Pela tecnologia alcançamos os caminhos, os meios e os instrumentos de transformação da realidade no sentido que pretendemos, em princípio para melhorar as condições de vida da humanidade. A realidade é o que é e comporta-se de acordo com o que é. A tecnologia, ancorada na ciência, mantém com a realidade um diálogo transformador que lhe permite alterar e controlar os comportamentos da realidade. Nisso se distingue a tecnologia da técnica. A técnica é anterior à ciência, quer historicamente quer epistemologicamente. A sociedade do futuro não será apenas técnica; será tecnológica. Será, se quisermos ser linguisticamente mais claros, científico-tecnológica.

Eis porque, na sociedade do futuro, na “Sociedade do Conhecimento”, será forçoso que a ciência impregne mais poderosa e essencialmente a educação. Isso terá de acontecer em Portugal e no Alentejo.

## 5.

Está na ordem do dia a preocupação com a cidadania. É imperativo aceite e desejavelmente praticado por todos nós que a dignidade de pessoa de todo o membro da comunidade exige, no plano político da organização da vida social, a atribuição da condição e dignidade de pessoa a todos, sem excepção. A cidadania é atributo intrínseco da pessoa humana na sociedade humana. Será, pois, necessário que a preocupação com a *Cidade*, a *Polis*, a *Civitas* tenha de reforçar-se expressivamente na educação do futuro.

Manifestarei neste ponto uma preocupação antiga, que a evolução das sociedades democráticas ocidentais tem vindo a reforçar. Refiro-me ao perigo do totalitarismo. Vejo que o totalitarismo pode incrustar-se nos recessos mais íntimos e orgânicos das sociedades ditas democráticas, aliás cada vez mais complexas e, também por isso, cada vez mais vulneráveis ao perigo fatal do totalitarismo. A qualidade de pessoa não é uma dignidade social a que se aceda pela organização democrática da sociedade. Bem diversamente, a qualidade de



cidadão é que é uma dignidade social e política a que se acede pelo reconhecimento da dignidade suprema da pessoa humana. Ou seja: a pessoa humana é muito mais importante do que a democracia. É a democracia que tem de exprimir o respeito pela eminente dignidade da pessoa humana, que deve reverenciar, não é a pessoa humana que deve ser subalternizada à democracia e reverenciá-la. Há patamares de dignidade ontológica e axiológica que não podem ser confundidos e subvertidos. A liberdade não é uma prenda que a sociedade democrática oferece às pessoas; a liberdade é uma exigência intrínseca da pessoa, sem a qual se vê expropriada da sua própria essência. É por ser assim que a democracia tem o mais útil fundamento ontológico-axiológico: nenhuma forma de organização política se lhe compara na reverência à dignidade da pessoa. Mas é preciso que a democracia o seja realmente, que seja digna de si própria. Quando se considera a teia imensa de interesses que hoje invoca a liberdade para satisfazer os seus insaciáveis apetites, é caso para nos interrogarmos sobre a pureza dessa democracia.

Sim porque nos interessamos: na sociedade que já vemos emergir, na sociedade do porvir que já aí vem, há espaço para a pessoa? Ou vai essa sociedade organizar-se totalitariamente, asfixiantemente, espécie de ditadura global, científico-tecnológica, digital?!...

## 6.

E a Cultura? A Cultura, que é a realização prodigiosa que verdadeiramente constitui o critério de lídima humanidade do homem, o sinal de acesso do homem ao mundo criador do espírito? Vai ela morrer estrangulada, pelo garrote desta globalização?... Vai ficar a “Cultura Única”, o “Pensamento único, global, digital”, de que o “hamburger” pode ser a metáfora? Ou a pluralidade cultural, a diversidade cultural humana, vai continuar e até, eventualmente, reforçar-se, embora assumindo novas formas e identidades?

O homem vive, em simultâneo, no horizonte do universal e do local. É do *mundo* e é *d’aqui*; é do mundo aqui. Ora aqui é Portugal, é o Alentejo. É possível ser universal *aqui*. Aliás, só *aqui*, só *num sítio*, é possível a universalidade concreta. Quanto à universalidade

abstracta, é uma falsa universalidade. Porque é de nenhures e de ninguém. É tudo, excepto o que é real. É, pois, nada. A universalidade abstracta é a escarpelização do verdadeiro rosto da universalidade, que é concreto e singular, único.

## 7.

Teremos, pois, de defender e promover uma educação portuguesa e, dentro de Portugal, uma educação alentejana. Como os outros farão, como os outros fazem, sobretudo os mandantes do mundo, que só querem desarmar os outros para mais facilmente os dominarem e absorverem. Eis os campos em que teremos de fazer esse investimento: em recursos físicos ; em recursos humanos; na universalidade das nossas gentes, sem deixar ninguém de fora; na qualidade da educação, sem discriminação nenhuma que não seja a das possibilidades e do mérito dos educandos.

Eis os níveis em que se deve investir, que são todos: o pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário, o ensino técnico-profissional, o ensino superior, a formação ao longo da vida (*a long life learning, a aprendizagem ao longo da vida* da Declaração de Bolonha...).

Eis a estrutura de suporte do sistema: os jardins de infância, as escolas básicas integradas, as escolas secundárias, os Institutos Politécnicos, as Universidades, as escolas comunitárias.

Eis os conteúdos: como iluminou Coménio, na *Didáctica Magna*, todos (*omnia*)

... Eis as formas da Cultura: todas. Refiram-se algumas: a educação geral, paidêutica, cultural; a educação profissional; a educação científica e tecnológica; a educação artística; a educação filosófica: a educação ética e cívica; a educação religiosa.

## 8.

Temos vindo a deixar degradar, se é que não temos vindo a deliberadamente degradar, peças fundamentais do sistema educativo. Refirirei apenas três: o professor, a família, o educando.

Direi que temos de redignificar o professor, contrariando decidida e decisivamente o processo da sua proletarização.

Direi que temos de redignificar a família, hoje praticamente impotente para enquadrar e monitorizar o processo educativo dos seus filhos.

Direi que temos de redignificar o educando, que é hoje mais um frequentador de uma instituição de facilidades e recreio que um verdadeiro sujeito de um processo de aprendizagem e formação.

Direi ainda, passando além do anunciado, que temos de reconverter e requalificar os nossos recursos educativos físicos.

## 9.

A Escola deve mergulhar nas entranhas culturais da comunidade e nas entranhas vocacionais do educando, para realizar a sua missão. Parte desta tarefa passa pela correcta organização do programa educativo.

Vejo na composição do programa educativo os seguintes vectores estruturais; a língua portuguesa; a matemática (aritmética e geometria); a leitura da Natureza; a leitura da Sociedade (no seu presente, no seu passado, na antecipação e preparação do seu futuro; nos âmbitos local, regional, nacional, europeu e mundial). A intencionalidade interior e profunda do programa educativo deve ser a da Cultura, pois é a Cultura que verdadeiramente nos dá o homem na sua humanidade.

É dentro desta íntima teleonomia cultural que é para nós imperativo educar no espírito e na linha da verdadeira liberdade. A verdadeira liberdade, a liberdade autêntica, é cônjuge eterno da racionalidade: da racionalidade lógica e da racionalidade axiológica. Inclui a inteligência, a responsabilidade e o amor e culto dos valores espirituais.

São estas palavras de alguma sabedoria e prudência, dirigidas a nós próprios, pois somos um povo de excessos, de idiossincrasia pendular, mais emocional que racional. Por isso se nos impõe procurar a nossa justa medida, equilibrando a emocionalidade e a racionalidade, para desse modo alcançarmos a necessária eficiência na gestão da nossa vida colectiva: com os pés enraizados no solo e a frente a tocar as estrelas, as estrelas do nosso sonho e do nosso ideal.

Escreveu Sebastião da Gama: *pelo sonho é que vamos*. Diremos nós: *pelo sonho é que havemos de ir*. Como nos ensinou António Gedeão, *o sonho comanda a vida*.

# A construção local do currículo – coragem ou honestidade?

---

*João M. Paraskeva*

## Introdução

A glosa curricular que pretendo desnudar neste texto – quatro hipóteses de trabalho para a construção local do currículo – tem como tela de fundo algo que de muito grave se tem vindo a impor em Portugal e não só: o rapto (e não o repto à) da escola(rização) pública, um projecto letal que tem conseguido transformar o verdadeiro conceito de práticas da escolarização pública como garante e promotora do bem comum. É aliás tendo em atenção esta tela bem perigosa que, não só fundamento a minha abordagem, como também sugiro a análise e interpretação deste texto. É que, contrariamente ao que foi avançado por Tsukamoto<sup>1</sup> oponho-me veementemente à metáfora “da camisola branca”. A educação é uma questão política e é nessa base que deve ser pensada e debatida e é precisamente no eixo da dicotomia “coragem – honestidade” que se avivam as convicções do sujeito.

---

<sup>1</sup> \_ Tsukamoto, M. (2005). “As Novas Responsabilidades das Autarquias na Educação e Formação dos Alentejanos”. *III Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*, Évora: Universidade de Évora.

## Neo-centrismo radical e as políticas de resignificação

A nossa primeira hipótese de trabalho no âmbito da importância da construção “local” da educação e do currículo, passa pela conscientização de que qualquer debate em torno da construção “local” da educação e do currículo não pode ser dissociada de uma análise à poderosa revolução política, económica, ideológica e cultural capitalista que se foi erguendo a partir do final da década de 70 e inícios da de 80 do século passado<sup>2</sup>, impondo-se progressivamente como bloco dominante e com um impacto devastador no âmbito das políticas sociais, nas quais a educação pública não se tem constituído como excepção. Importa aqui dissecar o modo como esta força hegemónica se tem conseguido estruturar como bloco não-monolítico, congregando neo-liberais, neoconservadores, determinados segmentos de uma nova classe média profissional e ainda uma direita fundamentalista religiosa<sup>3</sup>. Temos aliás para nós que o neoliberalismo começa e acaba por ser uma invenção dos neoliberais e, no fundo, estamos sim

---

2 \_ Apple por exemplo, profundamente influenciado pelos “estudos culturais” de Hall, destaca que a compreensão desta plataforma capitalista passa, entre outras coisas, por uma análise cuidada em torno das políticas instrumentalizadas quer por Reagan, nos Estados Unidos, quer por Thatcher, no Reino Unido decorria então os inícios da década de 80 do século passado. Usufruindo de um contexto internacional e nacional “privilegiado” a um e a outro se deve a gradual implementação das políticas económicas e culturais teorizadas, entre outros, por Friedman. É este um dos colchões conceptuais em que muitos estudiosos ancoram toda a sua análise crítica em torno do movimento neo-liberal e socorrendo-se do pensamento de Gramsci desdobram a perspectiva neo-liberal como congeminada e contaminada como um poderoso bloco de [no] poder, que muito tem contribuído, não propriamente para a crise em vários sectores da sociedade, com especial destaque para a educação, mas sobretudo para a colocação do Estado como réu dessa crise. Apple, M. (2002) “Endireitar” a Educação. As Escolas e a Aliança Conservadora. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 2 (1): 55-78, [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) Friedman, M. (1990). *Free to Choose: A Personal Statement*. Nova Iorque: Harcourt. Tal como Adam Smith, Friedman acredita que todo o homem, desde que não viole as leis da justiça, deve poder perseguir livremente os seus próprios interesses pela sua livre iniciativa, colocando em competição quer a sua indústria, quer o seu capital. Hall, S. (1988). The Toad in the Garden: Thatcherism Among Theorists. In: C. Nelson e L. Grossberg (eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press: 35-57.

3 \_ Apple, M. (2002). “Endireitar” a Educação. As Escolas e a Aliança Conservadora. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 2 (1): 55-78, [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).

na presença de uma das mais impiedosas formas de capitalismo que não hesita em assumir uma forma sofisticadamente predadora.

Esta muito bem orquestrada estratégia consegue construir um senso comum hegemónico, e é precisamente no seio desta estratégia que não devemos ignorar o papel desempenhado, entre outros, pelos *media* ajudando dinamicamente no processo de reconstrução deste senso comum hegemónico, “fabricando” significados particulares e obliterando muitos outros, alguns deles, até muito recentemente, quase inquestionáveis e, de alguma forma, intocáveis. Além do mais, e isto é particularmente perigoso, determinados conceitos-chave e agendas que historicamente se encontravam profundamente enraizadas na verdadeira medula do corpo educacional e curricular progressista, tais como justiça social e liberdade, sujeitaram-se àquilo que me atrevo a denominar “processo de (sub)(re)significação”, que gradualmente tem sido capaz de reconceptualizar o verdadeiro significado assumindo um valor cultural “mercantilizado”.

Em essência, estamos perante um processo de reconfiguração, no seio do senso comum, do verdadeiro significado de determinados vocábulos, com o intuito de operar por conseguinte, uma reconfiguração no seio do senso comum, processo esse que vai ao encontro dos desideratos da nova direita e que implica cuidadosos e intrincados processos de articulação e rearticulação. Tal como Gandin nos salienta de uma forma concisa, contudo incisiva, temos oportunidade de assistir como “categorias específicas surgem actualmente despidas dos seus significados que os relacionavam com determinadas lutas pela justiça e igualdade em geral e na educação, em particular sendo associados com categorias como ‘eficiência’, produtividade e conhecimento como uma mercadoria”<sup>4</sup>. Neste contexto, o que verdadeiramente se encontra subjacente no vitorioso processo de reconfiguração levado a cabo pelas políticas da nova direita – não contudo sem resistências, inclusive no próprio seio do movimento neoliberal – é, na verdade, uma tensão dinâmica contínua entre os complexos processo de rearticulação e desarticulação. Ou seja, os processo de articulação, que se

---

4 \_ Gandin, L. (2002). *Democratization Access, Governance, and Knowledge: The Struggle for Educational Alternatives in Porto Alegre, Brazil*. Madison: University of Wisconsin – Madison. Doctoral Dissertation: 36-37.

operam com base numa tensão entre desarticulação e rearticulação, segundo Torfing permitem-nos compreender “como os artefactos culturais são sobredeterminados por determinadas ideologias políticas e ainda por determinadas identidades políticas e sociais em termos de classe, raça, nacionalidade e género”<sup>5</sup>. Assim, a articulação é, tal como nos alerta Hall, “a forma da associação que ‘pode’ estabelecer a unidade de dois elementos distintos sob determinadas condições; [ou seja,] é uma relação que não é necessária, determinada, absoluta e essencial para todas as épocas”<sup>6</sup>. Assim, retomando algo que foi deixado dito anteriormente, e juntamente com Hall, importa perceber que o bloco hegemónico da nova direita foi “construído ou forjado” sob condições específicas, entre elas, os impulsos populistas e conservadores promovidos pelo *Reaganismo* e *Thatcherismo* e posteriormente desenvolvidos por Bush e Major.

Todavia, Fairclough e Mouffe não desvinculam Blair e Clinton destas políticas sociais neoliberais. Ao analisar as mais recentes metamorfoses das políticas sociais neoliberais – entre elas, as que têm vindo a empurrar o verdadeiro significado de democracia para um posição paradoxal, uma vez que dão a perigosa ideia de que não existe outra alternativa à plataforma plutocrática neoliberal – Mouffe argumenta que quer Clinton, quer Blair foram capazes de, com base na exacerbação neoconservadora promovida tanto por Regan, como por Thacher, “construir” um “centro radical”<sup>7</sup>. Contrariamente ao “centro tradicional” – “que repousa algures no centro do teatro político da ‘direita’ e da ‘esquerda’”<sup>8</sup>, o centro radical emerge como uma nova aliança que “transcende a divisão tradicional ‘esquerda-direita’ através da articulação de determinados temas e valores de ambos os lados, promovendo uma nova síntese de significações”<sup>9</sup>. Também

---

5 \_ Torfing, J. (1999). *New Theories of Discourse. Laclau, Mouffe and Žižek*. Oxford: Blackwell: 211.

6 \_ Hall, S. (1996). On Postmodernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall. In D. Morley and K. Bhen (eds.) *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. Londres: Routledge: 131-150, 141.

7 \_ Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. Londres: Verso, p. 108.

8 \_ Op. Cit.: 108.

9 \_ Op. Cit.: 108.



para Fairclough este neo-“centrismo radical” emerge de “uma síntese conflituosa, contudo bem conseguida, dos elementos quer da esquerda, quer da direita políticas”<sup>10</sup>. Contudo, e contrariamente a Mouffe, Fairclough sublinha que estratégia deste neo-“centrismo radical” não se reduz apenas a “associar elementos da direita e da esquerda dos discursos políticos”<sup>11</sup>. Tal como argumenta, este centro radical foi realmente capaz de se limitar não propriamente a reconciliar determinados temas que eram tidos como irreconciliáveis [como também] a ir muito mais além desses temas antagónicos, transcendendo a sua própria significação”<sup>12</sup>.

Não obstante as diferenças patenteadas nas análises de Fairclough e Mouffe, o facto é que ambas consubstanciam a nossa hipótese de trabalho. Ou seja, um dos trunfos das políticas sociais neoliberais repousa na sua capacidade de trabalharem constantemente o senso comum, estratégia essa conseguida através de um processo constante – não pacífico – de desarticulação e rearticulação do verdadeiro significado de determinados conceitos e práticas. Como resultado desta prática política de articulação emergem “naturalmente” novas significações, novas relações, novas perspectivas, “novos seres e estares” e novas identidades<sup>13</sup>.

De entre os conceitos que mais têm sido vítimas dos perversos processos de desarticulação e rearticulação destacamos – para além dos conceitos de “público” e “privado”, “Estado” e “democracia” que muito têm contribuído para a promoção de um outro senso *de estar* comum – aquilo que Appadurai<sup>14</sup> denomina complexa tensão entre “homogeneização cultural [vs] heterogeneização cultural”, uma vez que os intrincados processos de globalização têm tido como fito um hábil processo de homogeneização cultural, política e económica.

---

10 \_ Fairclough, N. (2000). *New Labour, New Language?* Londres: Routledge: 43.

11 \_ Op. Cit.: 44.

12 \_ Op. Cit.: 45.

13 \_ Laclau, E. e Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. Londres: Verso.

14 \_ Appadurai, A. (2000). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In K. Nash (ed) *Readings in Contemporary Political Sociology*. London: Blackwell: 100-114, 100.

Todavia, esta “nova cultura económica global deve ser entendida como uma ordem disjuntiva em permanente mutação”<sup>15</sup> – profundamente incisiva ao nível da espaço-temporalidade<sup>16</sup>, diga-se – “jamais podendo ser entendida [apenas] com base nos modelos centro-periferia”<sup>17</sup>. Dito de outra forma, “a complexidade da economia global actual prende-se [precisamente] com disjunções fundamentais entre a economia, a cultura e a[s] política[s]”<sup>18</sup>.

É neste sentido que Jessop<sup>19</sup> destaca, por exemplo, as essências multicêntricas e multi-escalares do processo de globalização neoliberal. Assim para Jessop, a globalização é um processo multicêntrico, dado a “emergência de actividades em diversos lugares, não se cingindo a um único centro” [ou seja], “não pode ser reduzida a uma ‘Americanização’ (...), mas emana de muitos lugares espalhados por esse mundo”<sup>20</sup>. No fundo, este cariz multicêntrico remete-nos para a necessidade de se “reconhecer a pluralidade dos processos e efeitos da globalização”<sup>21</sup>. É ainda um processo multi-escalar face à “emergência de acções a várias escalas [ou seja] exclui qualquer oposição simples entre o global e o nacional ou entre o global e o local”<sup>22</sup>. Daí que Jessop apoiado no raciocínio de Czarniawska e Sevón adiante que “o global é pouco mais do que uma rede de localidades extraordinariamente amplas”<sup>23</sup>.

É precisamente neste “nó de disjunções” – que o bloco hegemónico neoliberal tem sabido manter –, que ganha sentido operacionalizar

---

15 \_ Op. Cit.: 101.

16 \_ Jessop, B. (2005). A Globalização Também se Prende com o Tempo. In B. Jessop. Globalização e o Império da Informação. *Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares, ‘D’*. Viseu. Livraria Pretexto Editora: 5-39.

17 \_ Appadurai, A. (2000). “Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy”: 101.

18 \_ Op. Cit.: 101.

19 \_ Jessop, B. (2005). “A Globalização Também se Prende com o Tempo”; Vide ainda Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity: 113-118.

20 \_ Jessop, B. (2005). “A Globalização Também se Prende com o Tempo”: 7.

21 \_ Op. Cit.: 7.

22 \_ Op. Cit.: 7.

23 \_ Op. Cit.: 8.

as mais-valias do local no âmbito da educação e do currículo. Dito de outra forma, é exactamente este cruzamento, de alguma forma, desfasado de escalas – por um lado uma globalização neoliberal que sente dificuldades em impor-se como mecanismo cultural e economicamente hegemónico e por outro lado, a sua essência espaço-temporal – que confere às dinâmicas e sinergias do “local” a capacidade de interferirem decisivamente, no âmbito da escolarização, subvertendo a cartografia dominante. É não ignorando esta tensão, mas muito ao jeito de De Certeau<sup>24</sup>, trabalhando nas suas fissuras ou desajustes que o ‘local’ pode e deve impor as suas dinâmicas, – os seus sotaques (mesmo os graves e os agudos, como nos aviva Bravo Nico<sup>25</sup>) – sobretudo numa altura em que as várias espaço-temporalidades nacionais se renderam a um problemático “processo de canibalização mútua”<sup>26</sup> – em que a UE se assume como exemplo paradigmático.

A título de exemplo, atentemos na experiência que nos chega de Porto Alegre no Brasil e o seu “orçamento participativo”, da “Escola da Ponte” na Vila das Aves, da “Escola Alcaides Faria” em Barcelos, da “Escola Comunitária de Suão”, em São Miguel de Machede – para não falar dos exemplos tratados nas Escolas Democráticas analisadas por Apple e Beane<sup>27</sup>, ou até do exemplo que começa a erguer-se em Mangualde, em que autarquia não se refugia na complexidade da tensão “nacional” vs “local”, recusando-a como álibi para as práticas de silêncio no que à educação pública diz respeito e opta por enfrentá-la descomplexadamente oferecendo o “local” como espaço “transnacional”, promovendo sérios e profundos debates em torno do fenómeno da escolarização pública –, em que determinados movimentos sociais e/ou coligações políticas conseguiram construir práticas contra-hegemónicas locais que progressivamente ora influenciariam a subversão das práticas hegemónicas nacionais – como é o

---

24 \_ De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.

25 \_ Bravo Nico, J. (2005). Discurso de Abertura – Presidente da Comissão Organizadora. *III Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora.

26 \_ Appadurai, A. (2000) “Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy”: 108; Vide ainda Jessop, B. (2005) “A Globalização Também se Prende com o Tempo”.

27 \_ Apple, M. e Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.

caso de Porto Alegre no Brasil, ora se têm imposto como marcos estruturantes a projectos alternativos que solidificam a importância do “local” na construção da educação e do currículo<sup>28</sup>.

No fundo, o grande desafio que se coloca aos actores e dinâmicas “locais” é que – conscientes da necessidade de se entenderem como parte integrante de um quadro mais abrangente e complexo das políticas neoliberais – devem desenvolver estratégias que lhes permitam ir para além de si próprios sem contudo, não necessariamente evitem poderes e dinâmicas do “nacional”, até porque só assim conseguem provocar as transformações profundas a essa escala. No fundo, e numa dimensão *derridanena*, o que aqui propomos é o “local” como escala de desconstrução, um processo que não nega a existência do sujeito, não ignora a verdade, nem tampouco a história. Pelo contrário, questiona determinadas identidades dominantes procurando compreender como se produzem determinadas verdades, em essência uma postura crítica, perante o que não se quer.

É neste eixo “local” – e construído no “local” – que este acabará também por colocar a nu a fragilidade do “nacional”, reduzindo-o também à sua mais veraz condição de “mero local” ante uma perspectiva “transnacional”.

São os vários motes deste processo de desconstrução – processo crucial do “local” na construção da educação e do currículo – que nos abrem a porta para as nossas hipóteses de trabalho seguintes, nomeadamente o “local” na assunção e desafio de uma “identidade nacional” estatelada entre uma perene “Proto-Prosperidade” e uma “essência de Caliban”, o “local” como espaço de um questionamento constante “ao conhecimento que é tido como mais valioso” e o “local” no grande caleidoscópio da investigação educativa curricular.

## O local e o nacional-transnacional

A nossa segunda hipótese de trabalho prende-se com a necessidade de que qualquer tentativa em torno da construção “local” da

---

28 \_ A este respeito vide Gandin, L. (2002). *Democratization Access, Governance, and Knowledge: The Struggle for Educational Alternatives in Porto Alegre, Brazil*.

educação e do currículo não pode deixar de contornar as dinâmicas subjacentes à problemática de uma complexa identidade cultural, até porque educação e currículo são, em essência, processos de identidade. Torna-se assim incontornável uma análise em torno da posição colonial e pós-colonial portuguesa, realidades que em muito fundamentam politicamente as tensões “nacional” vs “local”.

De acordo com Sousa Santos, qualquer debate sério em torno da cartografia colonial e pós-colonial portuguesa implica uma análise cuidada “dos processos de identidade ‘espácio temporais’ da língua e da cultura portuguesa”<sup>29</sup>. Existe sem dúvida uma zona de contacto imensa e multiseular que envolve os portugueses e outros povos da “América”, Ásia e África. Para compreendermos esta especificidade, Sousa Santos avança com quatro questões estruturantes para a análise em torno do império português, nomeadamente “(1) desde o século XVII que Portugal sempre foi um país semi-periférico no seio do sistema capitalista do mundo moderno, (2) esta condição de país semi-periférico continuou a ser reproduzida e apoia-se quer no sistema colonial, quer na forma como Portugal aderiu à União Europeia, (3) existe um valor analítico no sistema mundial relativamente às condições que ‘impuseram’ a globalização e (4) a cultura portuguesa é inquestionavelmente uma cultura de fronteiras, sem qualquer conteúdo”<sup>30</sup>. Por outras palavras, pese embora seja uma cultura com uma determinada forma, a sua forma é uma fronteira, com um dado perímetro. Neste contexto, Portugal [e as subsequentes tensões “nacional” vs “local”] pode ser definido, tanto diacronicamente, quanto sincronicamente como um país periférico.

Tal como argumenta Sousa Santos, esta idiossincrasia bem concreta foi-se desenvolvendo ao longo de séculos traduzindo características muito específicas, nomeadamente (1) um desenvolvimento económico médio e consequentemente uma posição mediadora entre centros da economia mundial e periferias, (2) um estado que, de uma forma geral, nunca foi capaz de assumir as características vitais de um

---

29 \_ Sousa Santos, B. (2002). Entre Prospero e Caliban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Inter-Identidade. In Maria Irene Ramalho e António Sousa Ribeiro (Orgs.) **Entre Ser e Estar. Raízes, Percursos e Discursos da Identidade**. Porto: Edições Afrontamento: 23-85, 23.

30 \_ Sousa Santos, B. (2002). “Entre Prospero e Caliban”: 23-26.

estado capitalista moderno encontradas aliás nos países situados no ‘centro’ do projecto capitalista colonial<sup>31</sup>. O império colonial português assumiu sempre um ritmo e um desenvolvimento bem diferente de outras nações coloniais, sobretudo do Império Britânico.

Este aspecto político remete-nos para uma outra particularidade. A condição semi-periférica portuguesa que tem vindo a ser reproduzida até aos nossos dias, ancora-se num quadro colonial confuso, embora encoberta com a máscara da democracia, que teve também grande impacto na forma como Portugal aderiu a uma outra forma de “estatuto imperial”, mais precisamente a União Europeia. Em essência, há que compreender que “uma vez que Portugal é um país semi-periférico, o colonialismo português deve também ser visto como semi-periférico”<sup>32</sup>. Dito de outra forma, estamos perante um “colonialismo subalterno” com uma posição colonial subalterna dual apoiada nos discursos e práticas coloniais<sup>33</sup>. Portugal foi sempre um império subalterno dependente da Inglaterra, uma posição que fez de Portugal uma “colónia informal de Inglaterra”<sup>34</sup>.

Assim, se o império colonial português se produziu e reproduziu sob a forma de colonialismo subalterno informal, influenciado pelos ritmos e compassos da Inglaterra, importa agora compreender que tipos de interface ocorreram nos processos de colonização portuguesa. Continuando o raciocínio de Sousa Santos urge compreender se “os povos colonizados por uma nação colonial subalterna foram subcolonizados ou sobrecolonizados”<sup>35</sup>. Importa aqui que prestemos atenção ao que Sousa Santos denomina “jogos de espelhos”, para podermos perceber as multi-facetadas posições de sujeito portuguesas, quer na Europa, quer nas “colónias”<sup>36</sup>. É seguindo esta via de análise que apreenderemos como é que, no seio da vasta cartografia do império colonial ocidental, Portugal assumiu uma posição de sujeito que é explicitamente a de um Caliban, enquanto que, nas

---

31 \_ Op. cit.: 23.

32 \_ Op. cit.: 24.

33 \_ Op. cit.: 24.

34 \_ Op. cit.: 26.

35 \_ Op. cit.: 26.

36 \_ Op. cit.: 26.

“colónias” a sua posição de sujeito é a de um “des-Próspero”, assumindo gradualmente posições de Caliban.

No seio dos Impérios Coloniais do Ocidente, a posição colonial portuguesa foi claramente a de um Caliban. O Império português, como documenta Sousa Santos, “nunca foi capaz de se ajustar aos processos espaço-temporais dos Prósperos Europeus”<sup>37</sup>. Portugal era visto como um *outsider*. Este argumento torna-se muito mais poderoso se tivermos em consideração o modo como Portugal era visto pelos seus parceiros coloniais. Se olharmos para os registos de Lord Byron (1881), Frère Claude Bronseval (1970), Castelo Branco Chaves (1983), Richard Crocker (1981) e Charles Adam (1981) relativamente ao império português e trabalhados por Sousa Santos<sup>38</sup>, não nos restam dúvidas sobre a imagem negativa de Portugal colonial no estrangeiro.

Os portugueses são preguiçosos, indolentes, não tiram partido do seu rico solo e pior do que isto, não sabem como vender as riquezas das suas colónias”; “Vivem exclusivamente do ouro do Brasil”; “Sem qualquer margem para dúvida, são a raça mais feia da Europa”; “O seu legado é um complexo resultado de Judeus, Árabes, Negros e Franceses e, ao que parece, ainda por cima incorporaram as piores características dessas raças”; “Tal como os Judeus, os portugueses são miudinhos, desonestos, implicativos; Tal como os Árabes são invejosos, maliciosos e vingativos; Tal como os povos de cor, os Portugueses são rudes, falsos, servis; e incorporaram dos franceses, vaidade, arrogância e superioridade”; “Não há um único livro português que valha a pena ler”; “E, finalmente, é uma nação profundamente comburada pela ignorância e orgulho.”

Tal como podemos constatar das descrições, Portugal nunca foi entendido com estatuto igual, como *primus inter pares* no seio das outras potências coloniais. Não obstante a sua posição colonial, as restantes potenciais colónias nunca reconheceram Portugal como membro de pleno direito da plataforma Prosperiana capitalista. Esta posição imperial semi-periférica portuguesa deve também ser entendida na base de questões eugénicas que se encontram visceralmente

---

37 \_ Op. cit.: 53.

38 \_ Op. cit.: 23-85.

mancomunadas com dinâmicas económicas, culturais, políticas e ideológicas. Para ser mais preciso, o império português – e as suas truncadas posições de sujeito – devem ser contextualizadas no interface das plataformas capitalistas e coloniais.

Como acrescenta Sousa Santos “se o poder capitalista moderno foi sempre colonial, no caso de Portugal e suas colónias, tal poder foi bem mais colonial do que capitalista. [Ou seja] enquanto o império britânico se baseou numa dinâmica de equilíbrio entre capitalismo e colonialismo, o império português baseou-se num profundo desequilíbrio na relação entre um excesso de colonialismo e uma abismal falha de capitalismo. [Assim] a especificidade do colonialismo português revela claramente uma racionalidade económica; [por um lado] a sua condição semi-periférica que [por outro lado], era bem latente no seio das práticas quotidianas de socialização, práticas estas que envolviam dimensões políticas, sociais, jurídicas, culturais, etc”<sup>39</sup>.

Esta problemática torna-se ainda mais complexa, uma vez que não podemos dissociar categorias como raça e género das económicas no seio das práticas políticas coloniais capitalistas, como se a economia fosse a esfera única na qual se perpetraram processos de genocídio. Tal como nos documenta Rodney<sup>40</sup>, habitualmente relacionam-se as práticas de escravatura, apenas com as dinâmicas raciais, não obstante as formas de governo imperial se fundamentarem muito em políticas raciais eugénicas.

Os agricultores e mineiros europeus escravizaram os africanos por motivos económicos, para que o poder do trabalho pudesse ser explorado. Na verdade, teria sido impossível criar um Novo Mundo e utilizá-lo como gerador constante de riqueza se não tivesse existido a exploração do trabalho africano. Não havia outra alternativa. A população [índia] americana havia sido quase totalmente dizimada e a população europeia era pouca para as políticas de povoamento. Assim, ao tornarem-se profundamente dependentes da exploração de trabalho africano, os europeus entenderam ser necessário racionalizar as políticas de exploração em termos rácicos.

---

39 \_ Op. cit.: 24-28.

40 \_ Rodney, W. (1982). *How Europe Underdeveloped Africa*. Washington, DC: Howard University Press: 88-89.



Fields, de alguma forma uma marxista ortodoxa, desafia as abordagens críticas que contextualizam “a raça como uma explicação histórica”, argumentando que a raça é uma construção ideológica<sup>41</sup>. Fields empurra a sua abordagem para um “beco sem saída” (caindo assim numa contradição) ao compreender a raça como uma dinâmica isolada no centro do grande projecto “científico” de exploração colonial capitalista. O vocábulo “científico” é aqui muito importante. Ao enfatizar-se apenas a raça, ou apenas a economia, jamais conseguiremos desnudar a verdadeira plataforma relacional dos processos de exploração “científica” coloniais, processos esses que visavam exclusivamente o lucro oriundo de determinados “bens de ouro” como o algodão, açúcar, arroz, tabaco, etc.

Obviamente, por forma a consubstanciar estes propósitos, a estratégia colonial capitalista apoiava-se em argumentos e políticas racionais que derivavam de fundamentos “científicos”. Não obstante as suas posições serem diametralmente antagónicas, Selden e Herrnstein e Murray comprovam a nossa análise<sup>42</sup>. Enquanto que Selden denuncia de uma forma clara as políticas eugénicas conceptualizadas e implementadas e avaliadas nos Estados Unidos – pela via da escolarização e do currículo –, políticas assentes numa plataforma “científica”, Herrnstein e Murray têm a audácia e o desprazer de reclamar uma supremacia branca perante as restantes raças, apoiando-se também em “argumentos científicos”. Repito, a palavra “científico” não pode ser menosprezada nos processos de exploração capitalista colonial. Tem ainda um substrato político que consequentemente pavimentou o caminho para as práticas de exploração capitalistas coloniais.

Convidando Gillborn<sup>43</sup> para o debate, podemos adiantar que se por um lado Selden<sup>44</sup> denuncia o racismo como uma construção

---

41 \_ Fields, B. (1990). Slavery, Race, and Ideology in the United States of America, *New Left Review* 181 (1990): 95-118; Omi and Winant, *On the Theoretical Status of the Concept of Race*: 7-15, 8.

42 \_ Selden, S. (1999). *Inheriting Shame: The Story of Eugenics and Racism in America*. Nova Iorque: Teachers College Press; Herrnstein, R. e Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Nova Iorque: Free Press.

43 \_ Gillborn, D. (1990). *'Race' Ethnicity and Education. Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. Londres: Routledge-Falmer.

44 \_ Op. cit.

social, Herrnstein e Murray<sup>45</sup> desgraçadamente defendem a raça como um inquestionável facto biológico, defendendo, tal como denuncia Tate IV que a “inteligência fraca está na raiz das chagas sociais e a concepção de políticas deve ter isto em consideração”<sup>46</sup>. Como nos documenta Macedo, “ao longo da história, as ideologias dominantes opressoras escudaram-se na ciência como mecanismo para racionalizar muitos crimes contra a humanidade, crimes que vão desde a escravatura ao genocídio, transformando a raça, a etnia e outros legados culturais num alvo legítimo para todas as formas de desumanização”<sup>47</sup>. Inquestionavelmente, e tal como nos adianta Gillborn, não “se pode compreender a vida numa forma multi-étnica abrangente sem se prestar atenção às desigualdades económicas, de género, de raça e de classe que operam na sociedade com um todo”<sup>48</sup>.

Resumindo, a posição colonial portuguesa no seio dos outros impérios coloniais – como a Inglaterra – clamava também uma base “científica”. Este cientismo, tornou-se a forma de “um determinado poder estar na Europa e nas colónias simultaneamente”<sup>49</sup>. Curiosamente esta posição de sub-Próspero exibida pelo império Português entre os seus parceiros imperiais – e para trazer Althusser à colação – assumia-se como um processo intrinsecamente sobre-determinado, ou seja, uma posição intimamente relacionada com uma posição de Próspero Caliban nas colónias.

A fragilidade de Portugal em assumir uma plena posição de Próspero entre os seus Prósperos aliados imperiais coloniais devia-se, não só à incapacidade de Portugal em conceptualizar, desenvolver e promover um equilíbrio saudável entre as dinâmicas capitalistas e colonialistas, como ainda à inépcia de Portugal em evitar resvalar para uma posição de Caliban nas suas colónias.

---

45 \_ Herrnstein, R. and Murray, C. (1994). *The Bell Curve*.

46 \_ Tate IV, W. (1997). Critical Race Theory, *Review of Research in Education* 22: 195-247.

47 \_ Macedo, D. (2000). The Colonialism of the English Only Movement. *Educational Research*, Vol. 29, nº 3: 17. Vide também Macedo, D. (2005). O Colonialismo da Língua Inglesa. *Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares, 'B'*. Viseu: Livraria Pretexto Editora.

48 \_ Gillborn, D, (1990). *'Race', Ethnicity, and Education*: 11.

49 \_ Sousa Santos, B. (2002) “Entre Prospero e Caliban”: 28.

Em essência, uma análise crítica em torno dos discursos e práticas capitalistas coloniais permite observar como tais discursos e práticas se encontram sobre-determinados pelas dinâmicas de raça, classe e género, dinâmicas estas que não existem num *vacuum* social, antes são sim o produto de uma segregada construção social, instigada pelos que detêm o poder económico, cultural e político.

Neste sentido, identificamos processos irreversíveis de de-Prosperização de Portugal nas suas colónias. Uma das questões estruturantes destes processos foram as questões que se relacionam com a “cafre-alização” e “miscesnação”<sup>50</sup>, um embaraçoso conjunto de discursos e de práticas para os aliados imperiais de Portugal. É perante esta realidade colonial, que Sousa Santos avança com o conceito de Portugal como um “Proto-Caliban”<sup>51</sup>. Como nos documenta o autor, as práticas repressivas coloniais portuguesas não só se “baseavam num continuado processo de desqualificação dos povos africanos, como ainda, simultaneamente, tais discursos e práticas eram profundamente incapazes de evitar a desqualificação de uma plena posição de Próspero, uma vez que se misturaram com os povos africanos, adoptando e incorporando os seus modos de vida e acima de tudo “criaram novos seres”<sup>52</sup>. Esta dupla incapacidade, exibida pelo império Português, possuía as suas raízes numa outra incapacidade, ou seja, a incapacidade de gerir de uma forma equilibrada dois processos, o capitalismo e o colonialismo.

Tal como nos argumenta Sousa Santos, o “carácter típico de Portugal como potência colonial” deve ser compreendido como “um pálido estado colonial, incapaz de capitalizar na sua plenitude as suas colónias, uma posição frágil que é extremamente importante para se apreender os itinerários de inter-identidade que gradualmente emergiram apoiados no interface resultante das esferas política, económica, ideológica e cultural e as categorias de raça, classe e género”<sup>53</sup>.

---

50 \_ Não se está aqui a defender que estes processos assentavam num respeito pelos povos africanos. Bem pelo contrário. A este propósito vide Fanon, F. (1967). *Black Skin, White Masks*. Nova Iorque: Grove Press.

51 \_ Sousa Santos, B. (2002). “Entre Prospero e Caliban”: 28.

52 \_ Op. Cit.: 57.

53 \_ Op. Cit.: 58.

Não estamos aqui a defender que o império colonial português não se envolveu em práticas de puro genocídio, ou que foi menos sanguinário que os seus aliados coloniais. Todavia, o facto é que o império colonial português foi de uma incompetência e inépcia atroz em ganhar reconhecimento social dos seus aliados, simplesmente porque foi incapaz de jogar na fórmula capitalista – sugar o máximo possível de resultados das práticas capitalistas e colonialistas. Esta inépcia colocaria Portugal numa posição colonial desconfortável. Ou seja, um Próspero assimilado nas suas colónias, e um sub-Próspero ou mesmo um Caliban entre os seus aliados imperiais coloniais. Ambos os processos eram inevitáveis resultando num embaraçoso paradoxo para uma potência colonial.

Assim e complexificando a análise de Sousa Santos, o império colonial português assumiu sempre uma posição de transição deambulando numa trindade, entre as posições de Próspero e Caliban e uma terceira posição<sup>54</sup>. A luta pelo reconhecimento de uma posição de Próspero estava sempre condenada ao fracasso, até pela forma como os aliados imperiais de Portugal viam e liam o embaraço colonial português. Paradoxalmente seria mesmo este embaraçoso paradoxo que alimentaria o movimento imperial colonial português. É aliás esta falta de lógica no processo colonial português que nos permite refutar, quer o capitalismo, quer o colonialismo como processos binários. Dito de outra forma, capitalismo e colonialismo são discursos e práticas que vão bem além das posições “opressor vs. oprimido”, ou seja, de um lado “Próspero” muito bem articulado, actuando e revelando a sua superioridade, e do outro um conjunto de ignorantes, subdesenvolvidos e desorganizados “Calibans” resistindo como podem. Como destaca Macedo, “a ignorância nunca é inocente e é sempre moldada por uma predisposição ideológica específica”<sup>55</sup>.

No fundo, Portugal, dada a sua paradoxal posição imperialista colonial e ainda face à capacidade dos povos colonizados de subverterem as predisposições coloniais, permitiu o emergir de um quadro complexo de inter-identidades que eram apenas e tão só uma poderosa

---

54 \_ Op. Cit.

55 \_ Macedo, D. (2000). “Colonialism of the English Only Movement”: 16.

conjunção de opostos – Próspero e Caliban. Ao demonstrar a sua incapacidade de actuar como “Ás” no seio dos processos hegemónicos capitalista coloniais, o império colonial português abriu a porta a formas de agência contra-hegemónicas, formas para as quais o império não estava preparado para enfrentar. Em essência o império colonial capitalista nos seus processos de colonização acabou por ser colonizado também.

É precisamente esta posição paradoxal revelada pelo império colonial português que o empurra para outra posição paradoxal, embaraçando também os seus aliados históricos coloniais e que se traduz nas resistências que Portugal revela em pôr fim ao legado colonial e iniciar um projecto neocolonial – tal como os seus aliados pretendiam. Na verdade, o império colonial português foi muito lento a perceber que a fórmula capitalista “capitalismo – colonialismo” se encontrava esgotada e da necessidade de o capitalismo avançar para a sua etapa imperial seguinte que se traduzia em ‘desistir das colónias’ e concentrar todos os seus esforços – ideológicos, culturais, económicos, políticos – numa nova forma de colonialismo: o neocolonialismo. O império colonial português foi inclusivamente uma força de bloqueio mortífero a este desiderato das potências colonizadoras. Naturalmente, esta resistência devia-se em muito à condição semi-periférica do império colonial português, um império que de todo não estava preparado ainda para o próximo passo.

A sua posição paradoxal – um sub-Próspero no seio dos seus aliados coloniais históricos e um Caliban assimilado nas suas colónias – impediu Portugal de capitalizar plenamente os recursos das colónias – tal como os seus parceiros o haviam feito – e foi apanhado de surpresa; a saída seria como sempre uma “fuga para a frente” em que o império colonial português tenta reenquadrar os discursos e as práticas coloniais tentando assim fazer valer a sua posição paradoxal, não compreendendo que se encontrava refém de uma posição criada pela sua própria inépcia em entender o xadrez da colonização. É ainda nesta fase que assistimos à domesticação do “Outro” colonizado, fabricando-se um novo “Outro” (os verdadeiros Prósperos Europeus), inimigo comum, inimigo este a ser desafiado por um império que “será sempre uma nação africana”. Ao optar por esta estratégia o império colonial português revelava “dificuldades de identidade na

sua essência”<sup>56</sup>, iniciando um conveniente, mas truncado processo de “de-racialiação”, alienando os povos colonizados (os então “outros”) para a nova contenda. De acordo com Macedo, os processos de “de-racialização” revelam a arrogância dos que têm poder em alinhar e realinhar constantemente a sua posição perante uma determinada questão<sup>57</sup>.

Miraculosamente, contudo *quicá* pateticamente, o império colonial português cria a noção de um “processo imperial colonial racista sem racistas”, abrindo espaço para a construção e cristalização de um determinado senso comum não racista, uma vez que “nós” simbolizamos o produto bem acabado de um bem conseguido legado político e cultural.

Esta estratégia revela, entre outras questões, (1) uma arrogância desmesurada em cooptar o “Outro” – uma categoria que havia ganhado segregada realidade desde o primeiro minuto em os portugueses pisaram solo africano –, para seu próprio ganho político, tratando “esse Outro” como se de uma categoria monolítica se tratasse. Tal como nos alerta Youdell, “é um erro terrível assumir que não existem hierarquias no ‘outro’”<sup>58</sup>. (2) “Esta cooptação permite simultaneamente construir uma despótica nova posição de sujeito, ou seja, um ‘nós sintético’, tentando assim conquistar legitimidade no seio da comunidade internacional. Tal como nos documentam Omi e Winant, a grande questão nos complexos processos de ‘de-racialização’ não está em perceber ou problematizar o modo como o conceito de raça se promove naturalmente ao nível do senso comum, mas sim em analisar os seus contínuos significados e a sua mudança do significado”<sup>59</sup>. Contextualizando o raciocínio de Gillborn, as estratégias de “de-racialização” levadas a cabo pelo império colonial português, são o testemunho de que a “raça muda, ou seja, trabalha de forma diferente em

---

56 \_ Sousa Santos, B. (2002). “Entre Prospero e Caliban”: 133.

57 \_ Macedo, D. (1994). *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know*. Boulder, CO: Westview.

58 \_ Youdell, D. (2004). Identity Traps or How Black Students Fail. The Interactions between Biographical, sub-Cultural and Learner Identities. In G. Ladson-Billings and D. Gillborn (eds.) *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. Londres: RoutledgeFalmer: 84-102, especialmente: 90-93.

59 \_ Omi, M. e Winant, H. (2004). On the Theoretical Status of the Concept of Race. In G. Ladson-Billings and D. Gillborn (eds.) *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. Londres: RoutledgeFalmer: 7-15.

processos distintos, informa e é modificada por modos de representação diversos e actuais e muda em determinados contextos institucionais”<sup>60</sup>. Curioso é que este novo “nós sintético” se operacionaliza também subjogado a uma determinada manifestação linguística. Daí que caiu no senso comum lidar-se com questão do multiculturalismo ignorando-se a questão da linguagem, um multiculturalismo que, como destaca Macedo, “celebra a língua do grupo dominante a tal ponto que desvaloriza as outras línguas faladas por uma percentagem significativa da comunidade”<sup>61</sup>.

No fundo, estamos perante um conjunto de discursos de práticas segregadas que se baseiam “numa compreensão plena dos elementos ideológicos que geram e mantêm uma determinada discriminação linguística, cultural e racial que, em essência, mais não são do que vestígios de um legado colonial num sistema democrático”<sup>62</sup>.

Subjacente ao discurso e a uma pretensa sensibilidade multicultural repousa um protecționismo ao mito da cultura comum via currículo nacional. Foi (e é) por aqui, naturalmente, que ao “projecto da escola cultural de Patrício” lhe foi dado – apressadamente, diga-se – a extrema-unção. Ao evitar-se o eixo “coragem – honestidade”, o tempo – esse implacável justo juiz das acções humanas – viria mais uma vez a não nos perdoar com a agravante de que em educação todos nós somos cobaias. Como tive oportunidade de deixar amplamente analisado num outro espaço “o currículo nacional é um deplorável, imperdoável e predador erro histórico”, um mecanismo que barbaramente multiplica a segregação cultural e económica<sup>63</sup>.

Na verdade, é esmagado neste paradoxo entre Próspero e Caliban, que Portugal adere, à União Europeia. Quase duas décadas depois, o paradoxo aviva-se, convive connosco diariamente. Em vez de se assumir este paradoxo, entre tantas outras falácias, constrói-se uma, determinada no senso comum – muito com o apoio dos *media*

---

60 \_ Gillborn, D. (2004). Anti-Racism. From Policy to Praxis. In G. Ladson-Billings e D. Gillborn (eds.) *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. Londres: RoutledgeFalmer: 35-48, 45.

61 \_ Macedo, D. (2000). “Colonialism of the English Only Movement”: 16.

62 \_ Op. cit.: 16.

63 \_ Paraskeva, J. (2001). “El Currículo como Prática de Significaciones” *Kikiriki, Revista Cooperación Educativa*: 62-63, 8-16.

– com base na obsessão do déficit. Como deixei dito num outro contexto<sup>64</sup>, é da direita que nos têm vindo as melhores interpretações de Marx e de Gramsci. Ora, é precisamente este “jogo de espelhos” que a plataforma cultural portuguesa carrega na sua espalda que o “local” (e seus agentes) ajudará não só a desnudar, como ainda a questionar, colocando assim em causa uma *mui* estrábica pretensão ontológica do “nacional”, revelando-o como mais um “mero local” no caldo predador “desta” globalização, que mais não tem sido do que um “socialismo para ricos”.

## A problemática da relevância dos conteúdos curriculares

A nossa terceira hipótese de trabalho tem como base algo sucessivamente – e intencionalmente – negligenciado ao longo de três décadas de reformas educativas e curriculares: a questão dos conteúdos que a escola deve veicular. As reformas têm sido “reformas da forma” menosprezando-se os conteúdos. Mas porquê a necessidade de uma reforma dos conteúdos? É que hoje, um dos grandes dilemas da escolarização pública prende-se com o dialogismo “falsa consciência vs consciência parcial” e o que está mais do que nunca em jogo é o verdadeiro significado da escolarização formal pública, quando esta se curva teimosamente ante a déspota pastoral dos manuais escolares.

Uma boa forma de construir o pórtico desta nossa hipótese de trabalho consiste em trazer à colação as abordagens de Chomsky, Zinn, Todorov, hooks, Loewen<sup>65</sup>, Foster e Nicholls<sup>66</sup>,

---

64 \_ Paraskeva, J. (2001). *As Dinâmicas dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: ASA.

65 \_ Loewen, J. (1995). *Lies My Teacher Told Me: Everything your High School History Textbook Got Wrong*. Nova Iorque: New Press.

66 \_ Foster, J. e Nicholls, J. (2003). Portrayal of America's Role during World War II: An Analyzes of School History Textbooks from England, Japan, Sweden, and the USA. *Study Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Studies Association*, Chicago, April, 21-25; Vide ainda Foster, J. e Nicholls, J. (2004). Quem ganhou a 2ª Guerra Mundial? Retratos das Forças Aliadas nos Manuais de História das Escolas Norte-Americanas, Inglesas, Japonesas e Suecas. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 4 (29): 51-70. [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).



Anyon<sup>67</sup>, e Brindle e Arnot<sup>68</sup>, sobre a forma como, por exemplo, Colombo e a II Guerra Mundial são apresentados na maior parte das salas de aulas espalhadas por esse mundo fora. Estes exemplos permitirão aos educadores e educadoras no “aqui do Alentejo” – para homenagear o bem conseguido “aqui” Patrício<sup>69</sup> – e não só, encontrar os devidos paralelismos com a realidade portuguesa.

Durante séculos, Colombo, tem sido retratado como “um descobridor”, “o” descobridor, um verdadeiro herói para a civilização ocidental, numa construção linguística muito comum na maior parte dos manuais escolares, que “colonizam” o trabalho docente e discente dos muitos sistemas de escolarização por esse mundo fora. Todavia, como denunciavam explicitamente Zinn, Chomsky, Todorov e hooks esta construção de Colombo é uma pura falácia. Na sua obra *Legitimacy in History*<sup>70</sup>, Chomsky refuta o conceito de herói esculpido em Colombo, argumentando que os Estados Unidos foram um palco de genocídio. As suas palavras merecem ser colocadas em destaque:

“Aqui nos Estados Unidos, cometeu-se apenas genocídio. Ponto final. Puro genocídio. Estimativas correntes revelam que a norte do Rio Grande, existiam entre 12 a 15 milhões de nativos americanos quando Colombo desembarcou. No entanto, quando os europeus chegaram à costa dos Estados Unidos existiam apenas 200.000. Isto, nada mais é do que puro genocídio”<sup>71</sup>.

Esta realidade, segundo Chomsky, torna-se ainda mais chocante, uma vez que “através da história norte-americana este genocídio é aceite como perfeitamente legítimo”<sup>72</sup>, independentemente do facto

---

67 \_ Anyon, J. (1983). Workers, Labor and Economic History, and Textbook Content. In Michael Apple e Lois Weis (eds.) *Ideology and Practice in Schooling*. Filadélfia: Temple University Press: 37-60.

68 \_ Brindle, P. e Arnot, M. (1999). England Expects Every Man to Do his Duty: The Gendering of the Citizenship Textbook 1940-1996. *Oxford Review of Education*. 25 (1,2): 103- 123.

69 \_ Patrício, M. (2005). O Futuro da Educação. O Caso Específico do Alentejo. *III Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora.

70 \_ Chomsky, N. (2002). Legitimacy in History. In P. Mitchell e J. Schoeffel (eds.) *Understanding Power. The Indispensable Chomsky*. Nova Iorque: The New Press: 135-137.

71 \_ Op. Cit.: 135.

72 \_ Op. Cit.: 136.

de Colombo ter sido um “assassino em série”<sup>73</sup>. É precisamente este desafio crítico à legitimidade da história que surge também estampado nos incursos de Zinn e hooks. No entanto, se para Chomsky nos encontramos perante um processo de “engenharia histórica”, para Zinn e hooks encontramos-nos afogados num esqualido “processo de obliteração”<sup>74</sup>, um processo que tenta perpetuar a “supremacia patriarcal branca capitalista”<sup>75</sup>.

Zinn entende o passado norte americano como uma história de género, uma história “feita”, na sua maior parte, por homens brancos. Tal como ele próprio mantém a história norte-americana é um habilitado “processo de silêncios”, um “insidioso mecanismo de obliteração”, no qual os sistemas de escolarização não são, de todo, inocentes<sup>76</sup>. Para Zinn, este processo de obliteração surge também muito bem claro no modo como os manuais escolares descrevem a guerra do Vietname. Para Zinn, estamos perante um “acontecimento central da nossa geração nos Estados Unidos, em que nós só despejamos 7 milhões de toneladas de bombas para cima de 35 milhões de seres humanos<sup>77</sup>, e os nossos manuais escolares dedicam a este “assunto” apenas e tão só dois insípidos parágrafos”. É este processo de obliteração que Zinn também vê circunscrito ao modo como o legado de Colombo tem sido reproduzido, não só nas escolas – via currículo –, como também na sociedade em geral.

Destaca o historiador que a história de Colombo é uma história de “conquista masculina”<sup>78</sup>. Não obstante, os povos indígenas terem saudado efusivamente e de uma forma amiga Colombo e a sua armada [como aliás documenta Colombo pelo seu próprio punho. “São as melhores pessoas do mundo e sobretudo extremamente gentis. Não

---

73 \_ Op. Cit.: 136.

74 \_ Zinn, H. (1999). Reflections on History. In H. Zinn. *The Future of History. Interviews with David Barsamian*. Monroe: Common Courage Press: 1-9, 3.

75 \_ hooks, b. (1994). *Outlaw Culture. Resisting Representations*. Nova Iorque: Routledge: 197.

76 \_ Zinn, H. (1999). You Can’t Be Neutral on a Moving Terrain. In H. Zinn. *The Future of History. Interviews with David Barsamian*. Monroe: Common Courage Press: 47-75.

77 \_ Zinn, H. (1999). *Reflections on History*: 3.

78 \_ Zinn, H. (2001). *On History*. Nova Iorque: Seven Stories Press: 102.

sabem o que é o diabo, não roubam, não matam, amam os seus vizinhos tal como se amam a si próprios, têm a fala mais doce do mundo, andam sempre a rir e alegres, são muito simples e honestos, demasiado liberais com o que têm, não recusando nenhuma das suas posses desde que se lhes peça”<sup>79</sup>], esta atitude foi completamente perversa, uma vez que Colombo viu os Índios “não como hospitaleiros, mas como massa humana subjugável e que poderia fazer deles o que na real gana lhe apetecesse”<sup>80</sup>. Mais, os índios não conseguiram escapar aos cruéis processos de genocídio, assassinatos, violação de mulheres e crianças muitos deles foram “atirados aos cães e devorados”<sup>81</sup>. Como nos é dado a observar pelas palavras de Zinn, glorificar Colombo é uma perfeita brutalidade, uma vez que o legado de Colombo é um processo de conquista e subjugação dos povos nativos. Com efeito, a verdadeira noção de conquista e subjugação transmite já a assunção de inferioridade que Colombo tinha relativamente aos povos indígenas. Assim, a história de Colombo é uma história baseada numa racionalidade de raça e de género, uma racionalidade que perpetrou genocídio em massa.

Esta questão surge também de uma forma cristalina na abordagem de Todorov. Para este autor, não restam quaisquer dúvidas sobre a arrogância eugénica de Colombo aquando do seu contacto com os nativos norte-americanos. Todorov – que apoia a sua investigação num estudo conduzido por Bernaldez sobre as cartas de Colombo – argumenta que os índios eram vistos e apresentados por Colombo de uma forma acentuadamente inultuosa: “embora andem todos nus, estão mais próximos dos humanos do que dos animais”<sup>82</sup>. Não se deve aqui minimizar o poder “ideológico” da locução “embora”. Por mais estranho que pareça, Colombo foi ainda incapaz de reconhecer uma nova diversidade de linguagens veiculadas pelos Índios, aceitando-as como linguagens reais [obviamente, bem distintas do Latim, Espanhol ou Português]. Daí que para Colombo “uma vez que

---

79 \_ Columbus, *Apud* Zinn, H. (2001). *On History*: 99.

80 \_ Op. Cit.: 99.

81 \_ Las Casas, *Apud* Zinn, H. (2001). *On History*: 101.

82 \_ Bernaldez, *Apud*, Todorov, T. (1984). *The Conquest of America. The Question of the Other*. Norman: University of California Press: 35.

estes povos se encontram desprovidos de linguagem, encontram-se consequentemente destituídos de uma propriedade cultural própria, salientando-se uma ausência de costumes, rituais e religião”<sup>83</sup>. Curiosamente, esta visão “raça-gênero” no legado de Colombo, surge também bem manifesta no raciocínio de hooks.

De acordo com hooks, “a recusa colectiva da nação em admitir a institucionalização da supremacia branca tem a sua expressão mais profunda no fervor contemporâneo que reclama o mito de Cristóvão Colombo como um ícone patriótico”<sup>84</sup>. Tal como salienta hooks, “encoberto na insistência de uma nação para que os seus cidadãos celebrem o culto de Colombo como o ‘descobridor’, radica um apelo patriótico de reafirmação de um compromisso nacional com o imperialismo e com a supremacia branca”<sup>85</sup>. É esta mensagem falaciosa que hooks denuncia encontrar-se plasmada nas salas de aula.

Quando me recordo de aprender Colombo desde o meu ensino básico, o que me vem à memória é a forma como nos ensinavam a crer que a vontade de dominar e conquistar pessoas diferentes de nós era algo perfeitamente natural e não uma questão cultural mais complexa e específica. Ensinavam-nos que os Índios teriam tentado fazer o mesmo se pudessem, mas eram mais fracos e menos inteligentes que nós. Subjacente a esta forma de ensino radicava a assunção de que a “branquitude” destes exploradores do “Novo Mundo” lhes havia dado grandes poderes. A palavra “branquitude” nunca era proferida. A palavra-chave, uma que é veiculada como sinónimo de “branquitude” era “civilização”. Assim, faziam-nos compreender, logo numa idade tenra, que havia que trazer os índios para a civilização, independentemente das crueldades que sobre eles tivéssemos que praticar. Eram aliás necessárias e vistas como uma grande dádiva dos processos de civilização. A dominação, ficava claro nas nossas cabecinhas, era um aspecto central ao processo de civilização. E se a civilização era boa, independentemente dos seus custos, então a dominação também só podia ser boa<sup>86</sup>.

---

<sup>83</sup> \_ Op. Cit.: 34-35.

<sup>84</sup> \_ hooks, b. (1994). *Outlaw Culture. Resisting Representations*: 198.

<sup>85</sup> \_ Op. Cit.: 198.

<sup>86</sup> \_ Op. Cit.: 199.

Daí que para hooks, a história de Colombo seja uma história de assassinos e de assassinatos, de atrocidades humanas, de violações de mulheres indígenas e é precisamente este horror que não nos podemos esquecer e devemos “reinvocar à medida que vamos refletindo de uma forma crítica o passado e questionando o verdadeiro significado de Colombo”<sup>87</sup>. hooks desafia-nos para que “no nosso recontar cultural da história relacionemos o legado de Colombo com a institucionalização patriarcal e uma cultura sexista masculina que mantém a dominação masculina sobre as mulheres no dia-a-dia”<sup>88</sup>. Não nos podemos esquecer que a “romantização cultural do legado imperialista de Colombo inclui também a romantização da violação de mulheres”<sup>89</sup>. Na verdade, “os colonizadores brancos que violaram e brutalizaram as mulheres nativas e que registaram estes actos de barbárie como consequências – ou até ganhos – da vitória, actuaram como se as mulheres de cor fossem objectos e não sujeitos da história”<sup>90</sup>. É neste contexto que hooks nos lembra que “todo o questionamento crítico em torno do legado de Colombo que não preste atenção à supremacia branca masculina, que não condene as violações e brutalidades sofridas pelas mulheres nativas é, apenas, uma análise parcial, uma vez que subtrai as violações e exploração das mulheres nativas, convertendo tais barbáries no quadro de uma conquista militar, transformando-as em casualidades de guerra”<sup>91</sup>.

Como nos é dado a perceber, seja através de um processo de “engenharia histórica”, seja através de um “processo de obliteração”, seja ainda através de um intrincado processo de que privilegia a “supremacia branca masculina capitalista”, o facto é que Chomsky, Zinn, Todorov e hooks, questionam precisamente o tipo de conhecimento que se tornou “legítimo” – uma das preocupações estruturantes nas análises, por exemplo, de John Dewey, Harold Rugg, George Counts, Maxine Greene, Dwayne Huebner, James Madonald, John Mann, Michael Apple, entre outros. Todos eles questionam de uma

---

87 \_ Op. Cit.: 202.

88 \_ Op. Cit.: 203.

89 \_ Op. Cit.: 203.

90 \_ Op. Cit.: 203.

91 \_ Op. Cit.: 203.

forma clara a legitimidade política de determinados segmentos da história e o modo como são perpetuados na sociedade via conteúdos da escolarização. Na verdade, como afirma Chomsky “não pode haver nada mais ilegítimo, a história deste país é toda ela ilegítima”<sup>92</sup>. As palavras de Chomsky merecem ser realçadas:

“Há uns anos atrás, num dia de acção de graças, dei um passeio com a família e com alguns amigos no Parque Nacional e deparamo-nos com uma sepultura. Nas suas inscrições podia-se ler: ‘Aqui jaz um mulher índia, uma «Wampanoag» cuja família e tribo se entregou assim como as suas terras para que esta grande nação pudesse nascer’. Tudo bem; ‘entregou-se assim como as suas terras’, mais não foi do que assassinatos, violações, espoliação das suas terras. Os nossos antepassados roubaram um terço do México numa guerra que reclamam ter sido o México a iniciar, contudo se olharmos bem para os mapas, vemos que esse ataque se regista em território mexicano. Perante isto, como é que é possível reclamar-se legitimidade?”<sup>93</sup>

Chomsky – assim como Zinn, Todorov e hooks – desafiam toda uma muito bem orquestrada falácia ancorada na descrição errónea do legado de Colombo como um herói. Ao construírem os seus argumentos desta forma, mais não fazem do que denunciar a história dos Estados Unidos – e muita da civilização ocidental – como fundamentada numa mentira secular, uma mentira que tem vindo a ser reproduzida nos conteúdos curriculares da escolarização, através dos manuais escolares. É esta análise que verificamos, por exemplo nos trabalhos de Loewen *Lies My Teacher Told Me: Everything your High School History Textbook Got Wrong*<sup>94</sup> e de Foster e Nicholls *Portrayal of America's Role During World War II: An Analysis of School History Textbooks from England, Japan, Sweden, and the USA*<sup>95</sup>.

---

92 \_ Chomsky, N. (2002). *Legitimacy in History*: 136.

93 \_ Op. Cit.: 136.

94 \_ Loewen, J. (1995). *Lies My Teacher Told Me: Everything your High School History Textbook Got Wrong*.

95 \_ Foster, J. e Nicholls, J. (2003). “Portrayal of America's Role during World War II: An Analysis of School History Textbooks from England, Japan, Sweden, and the USA”; *Vide* ainda Foster, J. e Nicholls, J. (2004). “Quem ganhou a 2ª Guerra Mundial? Retratos das Forças Aliadas nos Manuais de História das Escolas Norte-Americanas, Inglesas, Japonesas e Suecas”.

Loewen, um sociólogo que passou dois anos no *Smithsonian Institute* a investigar 12 manuais de história do ensino secundário norte-americano, desafia também o modo como Colombo é “pintado” aos alunos e docentes. A falácia é tão clara como se pode observar pela precipitação e simplismo em dividir o período histórico nos Estados Unidos em “pré-colombiano, colombiano e pós-colombiano”. Mais, não obstante a “cega sede de Colombo por riqueza, como o grande motivo da sua vinda para as Américas, é de pasmar como os manuais, pura e simplesmente, minimizam esse objectivo”<sup>96</sup>. Também para Loewen, a forma como os “manuais de história descrevem Colombo, reforça a tendência de se não pensar em Colombo como um processo de dominação, quando na verdade, logo o primeiro retrato de Colombo em terras das Américas é toda ela emblemática de dominação”<sup>97</sup>. Na verdade, Colombo, reclamou ser dono e senhor de tudo o que via [e não via] ainda nem sequer tinha desembarcado”<sup>98</sup>. Todavia, este processo surge tratado nos manuais – pela mão dos docentes – como uma “celebração que promove a noção de que roubar a terra de outros e dominá-los era algo inevitável, até mesmo naturalíssimo”<sup>99</sup>. Ainda que seja doloroso admitir, o facto é que Colombo “introduziu dois fenómenos que revolucionaram as relações raciais e transformaram o mundo, através do roubo de terras, da riqueza e de mão-de-obra dos povos indígenas, levando-os quase ao seu extermínio e o negócio da escravatura trans-atlântica que construiu uma subclasse racial”<sup>100</sup>. Inegavelmente, para Loewen, o cunho de Colombo na história não pode deixar de ser, em essência, assassinatos em série, exploração, violações, numa só palavra, genocídio.

Outra extraordinária análise em torno das discrepâncias dos conteúdos vertidos nos manuais surge-nos pelas mãos de Foster e Nicholls. Os autores, conduzidos pela concepção teórica política de Williams de que os manuais escolares são o resultado de uma tradição selectiva

---

96 \_ Op. Cit.: 30.

97 \_ Op. Cit.: 35.

98 \_ Op. Cit.: 35.

99 \_ Op. Cit.: 35.

100 \_ Op. Cit.: 50.

do conhecimento<sup>101</sup>, embrulham o escopo da sua investigação na seguinte questão: “Como é que nações contemporâneas – como a Inglaterra, o Japão, a Suécia e os Estados Unidos – descrevem o papel dos Estados Unidos na II Guerra Mundial?”<sup>102</sup>. Não surpreendentemente as discrepâncias nos manuais de cada um desses países são abismais. Se por um lado, “os manuais escolares norte-americanos enfatizam essencialmente e entendem a participação dos Estados Unidos na II Guerra Mundial como algo decisivo, destacando as batalhas mais emblemáticas travadas pelo contingente norte-americano na Europa”<sup>103</sup>, por outro, os manuais escolares de países como a Inglaterra, Suécia e Japão apresentam um quadro bem diferente. Assim, para os manuais escolares de Inglaterra, pese embora não ignorem a importância da participação dos Estados Unidos no conflito, o facto é que essa participação não é tida como tão significativa para a vitória final sobre o nazismo, como foram as participações das forças do império britânico e do antigo exército vermelho”<sup>104</sup>. Mais, para os britânicos, a participação das forças norte-americanas no conflito é vista como uma espécie de *joint venture* “envolvendo parceiros iguais, e não como uma força aliada dominada pelos Estados Unidos”<sup>105</sup>. Já os manuais escolares japoneses desviam o escopo da II Guerra Mundial da Europa para o Pacífico. Aqui, claramente, acontecimentos como os de Pearl Harbour assumem um notável destaque “em contraste com os manuais escolares norte-americanos, em que os Estados Unidos não aparecem como uma vítima inocente de um ‘ataque surpresa’, [ou seja] Pearl Harbour é descrito como fundamento dos antagonismos entre os Estados Unidos e o Japão, divergências que já se vinham a esboçar de uma forma clara muito antes de 1941 e que conduziram

---

101 \_ A propósito da tradição selectiva do conhecimento *vide*, Paraskeva, J. (2001). ***As Dinâmicas dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo***.

102 \_ Foster, J. e Nicholls, J. (2003). “Portrayal of America’s Role during World War II: An Analysis of School History Textbooks from England, Japan, Sweden, and the USA”: 3; *Vide* ainda Foster, J. e Nicholls, J. (2004) “Quem ganhou a 2ª Guerra Mundial? Retratos das Forças Aliadas nos Manuais de História das Escolas Norte-Americanas, Inglesas, Japonesas e Suecas”.

103 \_ Op. Cit.: 27.

104 \_ Op. Cit.: 27.

105 \_ Op. Cit.: 27.



à inevitável guerra”<sup>106</sup>. Por outro lado, os manuais escolares suecos, colocam a sua tónica nos período que antecede a entrada dos Estados Unidos no conflito – sobretudo na frente Leste<sup>107</sup>.

Esta análise de Foster e Nicholls, ao colocar a nu as discrepâncias nos manuais escolares – perante a II Guerra Mundial – permite-nos reflectir sobre os perigos como o conhecimento curricular surge veiculado e perpetuado nas salas de aulas. Este tipo de preocupações tem vindo a ser levantado também por inúmeros investigadores ligados directa ou indirectamente ao campo do currículo.

Na linha da frente deste debate encontramos, tropeçamos nas abordagens de Apple<sup>108</sup>, Torres Santomé, Anyon, e Brindle e Arnot, entre outros. Para Apple<sup>109</sup>, a grande questão curricular do século passado – e que nos acompanha este século – repousa no questionar “de quem é o conhecimento socialmente mais valioso”. Defende Apple<sup>110</sup> que não tem sentido “não questionar os conhecimentos da escolarização, numa altura em que a escola carece de relevância social”. Na mesma esteira de investigação se posiciona Torres Santomé<sup>111</sup>, para quem a cultura oficial que surge perpetuada no currículo comum na maioria dos países ocidentais valida um conhecimento muito específico retratado pelo mundo masculino. Como argumenta o investigador Galego, uma leitura ainda que desatenta dos manuais escolares permite-nos perceber a desfiguração, o silêncio e a ocultação da classe trabalhadora. Torres Santomé, muito na linha de hooks, declara sem eufemismos que os manuais escolares promulgam a visão distorcida de sociedade que privilegia o homem masculino, heterossexual, loiro e de olhos azuis<sup>112</sup>.

---

106 \_ Op. Cit.: 27.

107 \_ Op. Cit.: 27-28.

108 \_ Apple, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Nova Iorque: Routledge.

109 \_ Op. Cit.

110 \_ Op. Cit.

111 \_ Torres Santomé, J. (1996). The Presence of Different Cultures in Schools: Possibilities of Dialogue and Action. *Curriculum Studies*, 4 (1): 25-41.

112 \_ Op. Cit.

É aliás, neste contexto que as análises de Anyon<sup>113</sup> e Brindle e Arnot<sup>114</sup> exibem toda a sua vitalidade crítica. Num estudo empírico em torno dos dezassete manuais escolares de história mais conhecidos e utilizados nos Estados Unidos, Anyon salienta que o conteúdo de tais manuais “independentemente de se auto-identificarem como estruturados num análise objectiva, limita-se a servir os interesses de determinados grupos em detrimento de outros”<sup>115</sup>. Como afirma Anyon, uma das marcas típicas dos manuais escolares dos Estados Unidos repousa precisamente nas suas “omissões, estereótipos e distorções”<sup>116</sup>, no que tange aos nativos norte-americanos, negros e mulheres que mais não traduz do que “o poder extremamente fraco destes grupos”<sup>117</sup>.

Anyon argumenta que “o currículo escolar tem contribuído para a formação de atitudes que têm facilitado os grupos sociais mais favorecidos, cujo conhecimento surge legitimado pela escolarização, a gerirem e a controlarem a sociedade”<sup>118</sup>. Dito de outra forma, os “manuais escolares, não só expressam as ideologias dos grupos dominantes, como também ajudam na construção de um conjunto de atitudes que fundamentam a sua posição social”<sup>119</sup>.

Leitura idêntica – muito embora com uma ênfase muito maior nas dinâmicas de género – surge tratada por Brindle e Arnot que identificam três “lentes” nos manuais escolares, nomeadamente “exclusão, inclusão e engajamento crítico”<sup>120</sup>; os autores reclamam a “lente” exclusiva como a mais comum, uma estratégia que “exclui quer a esfera

---

**113** \_ Anyon, J. (1983). “Workers, Labor and Economic History, and Textbook Content”: 37-60.

**114** \_ Brindle, P. e Arnot, M. (1999). “England Expects Every Man to Do his Duty: The Gendering of the Citizenship Textbook 1940-1996”: 103-123.

**115** \_ Anyon, J. (1983). “Workers, Labor and Economic History, and Textbook Content”: 37-60, 37.

**116** \_ Op. Cit.: 49.

**117** \_ Op. Cit.: 49.

**118** \_ Op. Cit.: 49.

**119** \_ Op. Cit.: 49.

**120** \_ Brindle, P. e Arnot, M. (1999). “England Expects Every Man to Do his Duty: The Gendering of the Citizenship Textbook 1940-1996”: 108.

privada, quer as mulheres da sua construção do domínio político”<sup>121</sup>. Neste grupo de manuais, verifica-se claramente o “pouco cuidado e desinteresse nas posições históricas das mulheres, [ou melhor] é muito habitual até que as mulheres nem sequer sejam referidas, como parte integrante da história”<sup>122</sup>. Há no entanto um grupo muito pequeno de manuais, que “tenta incluir a mulher e a esfera privada de formas muito diferentes”<sup>123</sup>. Ou seja, existe uma minoria muito pequena de manuais escolares que incluem as representações das mulheres como cidadãs, todavia, sem excepção, nenhum deles trata a mulher “como agente político activo”<sup>124</sup>. A mulher neste tipo de manuais escolares surge inclusive como uma espécie de “acrescento”. Uma percentagem ainda mais reduzida de manuais escolares, revelam aquilo que Brindle e Arnot denominam por engajamento crítico, em que o papel da mulher surge justamente realçado, quer no domínio público, quer no privado.

Tentamos até aqui seguir o traçado na nossa hipótese de trabalho. Isto é uma análise desprovida de “circunlóquios” que “chafurdou” à maneira naturalista no modo como se encontram plasmados e veiculados os conteúdos curriculares. É óbvio que esta “leitura” nos abre a porta para inúmeras questões extremamente complexas, como por exemplo, os poderosos debates entre Marxistas e Neo-Marxistas em torno da “falsa consciência” e “consciência parcial” e a necessidade ou não, de uma abordagem neo-marxista e pós-estrutural conjunta, relativamente às grandes questões curriculares, nomeadamente a problemática do conhecimento, questão esta que trataremos na parte final deste ensaio, uma vez que a entendemos como uma via poderosa, quer para a desmistificação de tantas “ortodoxias”, como também o desdobrar, como nos alerta Barthes<sup>125</sup>, da problemática dos conteúdos da escolarização.

Na verdade, se por um lado o modo como são “montados” os conteúdos curriculares não constitui um ‘cheque de credibilidade’ à velha

---

121 \_ Op. Cit.: 108.

122 \_ Op. Cit.: 110.

123 \_ Op. Cit.: 108.

124 \_ Op. Cit.: 112.

125 \_ Barthes, R. (1977). *A Lição*. Lisboa: Edições 70.

questão marxista de “falsa consciência”, por outro lado, não deixa de ser verdade também que tais conteúdos – sobretudo porque se teima em não questioná-los – continuam “segundo a segundo”, pelas salas de aula a fortalecer o continuado processo de “falsa consciência”, um processo que Huebner<sup>126</sup>, curiosamente propõe desconstruir através “do materialismo dialéctico” como a melhor forma de “fazer currículo”. É aliás contribuindo para este “dialogismo” que Apple adianta que “não obstante ser uma pura mentira que Colombo descobriu as Américas, há alguma perspicácia no modo como essa ‘verdade’ é tratada e montada [ou seja] muitas vezes, as questões mais complicadas não podem ser tratadas como se de uma mentira se tratassem, apesar de, na sua essência, serem uma mentira”<sup>127</sup>.

Em essência, o “local”, ao assumir-se como trincheira segura no questionamento do conhecimento convenientemente “tido” como socialmente mais valioso, coloca simultaneamente em causa a arrogante e incrédula supremacia ontológica de um “irreal nacional”. Será assim o “local” decisivamente determinante no “mexer” dos conteúdos da escolarização não minimizando o facto de grande parte da história – mas também da cultura, língua, economia e política – portuguesa aconteceu para lá das fronteiras geográficas de Portugal. Mais, se olharmos atentamente as várias experiências que nos chegam de Porto Alegre, da “Escola da Ponte”, da “Escola Alcides Faria”, da “Escola Comunitária de Suão”, observamos, entre muitas questões, a honestidade nas práticas pedagógicas alternativas. Não obstante se continuar a manter alunos e professores reféns de práticas pedagógicas manual-dependentes – assumindo-se o manual como fonte única para a construção do conhecimento, cada um dos exemplos pedagógicos anteriormente assinalados comprova-nos empiricamente, a possibilidade de construção do conhecimento inclusivamente a “partir do lixo” – como nos documentou Bravo Nico<sup>128</sup> – fragilizando desta forma o “conhecimento tido como socialmente mais valioso”.

---

126 \_ Huebner, D. (1959). *Dialectic Materialism as the Best Way of Doing Curriculum*. Texto não publicado. Madison: University of Wisconsin – Madison.

127 \_ Apple, M. *Apud*, Paraskeva, J. (2004). *Here I Stand. A Long [R]evolution. Ideology, Culture and Curriculum. Michael Apple and Progressive Critical Studies*. Phd Dissertation.

128 \_ Bravo Nico, J. (2005). Aprendizagens na Aldeia. *III Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora.

## A necessidade de uma abordagem conjunta<sup>129</sup>

A nossa quarta hipótese de trabalho prende-se com a relação do “local” no complexo caleidoscópio da investigação educacional. O “local” não pode estar refém, nem do discurso da administração central, nem da investigação educacional e curricular. Bem pelo contrário, deve funcionar como uma das suas alavancas. E se de exemplos precisássemos as experiências de Porto Alegre, no Brasil, a Escola da Ponte, na Vila das Aves, S. Miguel de Machede, no Alentejo, Mangualde, nas Beiras, entre tantas outras, ser-nos-iam suficientes. São as muitas e importantes práticas que vão acontecendo por este país e por esse mundo fora – cada uma com o seu sotaque, para relembrar no pertinente “aqui” de Bravo Nico<sup>130</sup> – que devem instigar muitos dos nossos rumos e abordagens de investigação. São estas experiências que têm levado grandes teorias educacionais e curriculares a desenvolverem-se, oferecendo-nos novas ferramentas. É o que se passa com aquilo que com outros companheiros entendemos denominar por “abordagem compositiva”.

Algum dos materiais Marxistas e neo-Marxistas mais antigos na investigação educacional emergem nos trabalhos de investigadores como Bowles e Gintis, Willis e Apple, em que cada um deles tentava explicar o papel das instituições educacionais na reprodução das relações capitalistas de poder. Para Bowles e Gintis<sup>131</sup>, as escolas ajudavam na reprodução do capital de uma forma bem funcionalista, ou seja, produziam e reproduziam “capital humano”, através da formação e selecção de trabalhadores destinados para uma determinada ocupação no seio da formação económica capitalista. No fundo, as escolas “correspondiam” ao projecto capitalista. Willis<sup>132</sup>, num estudo

---

129 \_ Este ponto, partilha de algumas das posições defendidas num outro contexto por Pedroni, Paraskeva e Gandin. Pedroni, T., Paraskeva, J. e Gandin, L. (2002). *Literacy, Critical Theory, And Post-Structuralism: Limits And Possibilities* ‘Colóquio sobre Literacias’. Évora: Universidade de Évora (policopiado).

130 \_ Bravo Nico, J. (2005). Aprendizagens de Aldeia. *III Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora.

131 \_ Bowles, S. e Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Nova Iorque: Basic Books.

132 \_ Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Nova Iorque: Columbia University Press.

empírico efectuado a crianças da classe trabalhadora no Reino Unido, descreve as formas pelas quais os alunos resistem ao currículo explícito e oculto das escolas, mas de formas que, em última análise, acabavam por ser reprodutivas. Para Willis, os seus actos de resistência acabavam por ser inconsequentes e não evitavam a sua “credencialização” nos becos sem saída que o “capital” lhes havia previamente destinado. Na fronteira da década de 70 com a de 80, Apple<sup>133</sup> promove outro grande contributo para os estudos curriculares. Não só salienta o papel cultural vital da escolarização na reprodução da plataforma social capitalista, como também deixa a porta aberta para a compreensão do campo para além da teoria da reprodução.

Pese embora as tradições Marxistas e neo-Marxistas na educação tenham crescido consideravelmente em sofisticação a partir destas incursões iniciais limitadas, mas muito produtivas – sofisticação que acontece muito por culpa de uma crescente ênfase nos trabalhos de Gramsci, das abordagens feministas, da teoria racial crítica, da teoria *queer*, da linguística, dos estudos culturais, etc. – é precisamente o reducionismo da economia deste período inicial que serviu e tem servido de objecto à grande crítica por parte do projecto pós-estruturalista na educação. Esta questão não é de todo pacífica. Há, no entanto, que re-trabalhá-la de uma forma séria, pese embora continue a ser ignorada por alguns investigadores que optam antes por um divórcio entre o dito “crítico” e o “pós-estrutural”.

É aliás esta postura que encontramos em Hunter<sup>134</sup> quando reitera que a teoria Marxista na educação conceptualiza o surgimento da educação moderna “como um meio de servir os requisitos sociais e económicos das sociedades capitalistas”<sup>135</sup>. Muito embora isto não deixe de ser verdade em muitas análises Marxistas e neo-Marxistas em torno do fenómeno da escolarização, o facto é que Hunter ignora a forma como nas últimas duas décadas, por exemplo, muitos neo-Marxistas têm vindo a incorporar muito da abordagem pós-estrutural.

---

133 \_ Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. Nova Iorque. Routledge and Kegan Paul.

134 \_ Hunter, I. (1994). *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. Nova Iorque: St. Martin's Press.

135 \_ Op. Cit.: 23.

Hunter negligencia o facto de que muitos neo-Marxistas olham para as escolas como espaços de resistência, contestação, de produção de identidades, um espaço no qual ocorrem lutas complexas através de uma amálgama de movimentos sociais preocupados com questões fundamentais, como por exemplo, “qual o verdadeiro papel da escolarização”, “qual e de quem é o conhecimento socialmente mais valioso”. Dito de outra forma, não restam hoje dúvidas que muita da literatura pós-estrutural tem sido extremamente preciosa no trabalho educacional crítico, e muitos currículos neo-marxistas incorporaram e continuam a incorporar tais abordagens nas suas análises.

A título de exemplo, recordemos que a abordagem pós-estrutural tem contribuído em muito para a análise crítica, no que tange aos processos de formação de identidades, aos modos como as relações de poder se encontram inscritas nos (e através) dos discursos e na sua postura atenta relativamente às noções reificadas de agência, de sujeito e ainda do significado e possibilidade de projectos “libertadores”<sup>136</sup>. Mais, o pós-estruturalismo encorajou os teóricos críticos a “retrabalharem” abertamente as concepções históricas do desenvolvimento das instituições educacionais que minimizavam a complexa congregação de forças, dinâmicas e interesses que estruturam as práticas discursivas educativas<sup>137</sup>.

Em muitos aspectos, a teorização crítica encontrava-se ávida de uma reestruturação fundamental nos seus conceitos mais básicos. Por exemplo, muitas abordagens teóricas feministas educacionais – como as de Ellsworth, Gore e Luke – apoiadas na crítica pós-estrutural do sujeito unitário – e masculino – do Iluminismo, desafiaram de uma forma poderosa a figura soberana do agente crítico e libertador no verdadeiro seio do projecto pedagógico crítico<sup>138</sup>. Postura idêntica surge também em textos pedagógicos críticos importantes. Por exemplo,

---

136 \_ Vide Luke, A. e Gore, J. (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. Nova Iorque: Routledge.

137 \_ Vide Wagner, Peter e Wittrock, Björn (1989). Epistemic Drift or Discourse Structuration: Transformations in the Societal Position of the Social Sciences. In Nyborn, Thorsten and Lundgren, Ulf P., eds., *National Policy Systems and Academics: European Experience*. Londres: Jessica Kingsley..

138 \_ Vide Luke, A. e Gore, J. (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*.

Giroux<sup>139</sup> e McLaren<sup>140</sup>, em vez de clamarem por um professor crítico que possui “poder para dar poder” aos seus alunos, pelo contrário demonstram o dia-a-dia nas salas de aula como algo assente numa multiplicidade de relações de poder construídas discursivamente. Ancorados em Foucault<sup>141</sup> e outros, adiantam que o docente não possui simplesmente poder, mas sim encontra-se num emaranhado de redes complexas de poder institucional, de género, raça e classe<sup>142</sup>. Mais, docentes e alunos ao invés de monilíticamente oprimidos, encontram-se intersectados por eixos intrincados de poder que, em alguns casos, privilegia o poder material e discursivo dos alunos sobre os docentes<sup>143</sup>.

Também as intervenções de Meyer<sup>144</sup>, Hacking<sup>145</sup> e Armstrong<sup>146</sup>, por exemplo, ajudaram a despertar a atenção para as formas como as escolas podem ser perfeitamente identificadas como espaços singulares nos quais são “fabricados” os indivíduos e a própria noção de identidade. De entre os pós-estruturalistas, Walkerdine<sup>147</sup> encontra-se

---

139 \_ Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

140 \_ McLaren, P. (1989). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Nova Iorque: Longman.

141 \_ Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Nova Iorque: Vintage Books; Foucault, M. (1980). *The History of Sexuality. Volume One – An Introduction*. Nova Iorque: Vintage Books.

142 \_ Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. Nova Iorque: Routledge.

143 \_ Vide Luke, A. e Gore, J. (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*; Vide também Ellsworth, E. (1988) Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. Paper presented at the *Tenth Conference on Curriculum Theory and Curriculum Practice*. Dayton, Ohio, Outubro: 26-9.

144 \_ Meyer, J. (1986). Myths of Socialization and of Personality. In T. C. Heller, M. Sosna and D. E. Wellbery (com A. I. Davidson, A. Swidler e I. Watt), eds., *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*. Stanford: Stanford University Press: 208-21.

145 \_ Hacking, I. (1988). Making up People. In T. C. Heller, M. Sosna e D. E. Wellbery (com A. I. Davidson, A. Swidler e I. Watt), eds., *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*. Stanford: Stanford University Press: 222-36.

146 \_ Armstrong, D. (1994). Bodies of Knowledge/Knowledge of Bodies. In Jones, C. e Porter, R. (eds.), *Reassessing Foucault: Power, Medicine and the Body*. Londres: Routledge.

147 \_ Walkerdine, V. (2001). Safety and Danger: Childhood, Sexuality, and Space at the End of the Millennium. In Hultqvist, Kenneth e Dahlberg, Gunilla. *Governing the Child in the New Millennium*. Nova Iorque: RoutledgeFalmer.



provavelmente como a que melhor consegue demonstrar como é que os discursos que envolvem a escola, a família e a comunidade em geral têm produzido noções reificadas da infância, colocando as crianças em quadros terríveis, à medida que vão tentando negociar um conjunto contraditório de discursos em que se encontram “amarrados”. Com efeito, uma porção significativa de investigação – Popkewitz e Bloch<sup>148</sup>, Rose<sup>149</sup>, Hultqvist e Dahlberg<sup>150</sup> – tem sido levada a cabo com base na noção de “governamentalidade” no seio da teoria educacional crítica e pós-estrutural que tem enfatizado, não só a relação entre o estado e as formações sociais como necessária para a produção de sujeitos “governáveis”, como também a construção de discursos científicos e educacionais em torno do significado da infância.

Numa outra plataforma que demonstra a riqueza da abordagem conjunta, não podemos ignorar as análises de Harvey<sup>151</sup>, Clarke e Newman<sup>152</sup> e Wallerstein<sup>153</sup> que se debruçam sobre a transformação dos modos de produção, distribuição e consumo no seio da economia pós-fordista e *fast capitalist*. Através da conjugação de ferramentas pós-estruturais e concepções de pendor mais neo-marxista em torno concepções situadas na esfera da cultura, da economia e da política, estes investigadores conseguem construir uma análise muito poderosa que desnuda a gradual globalização do capital, assim como a influência das novas tecnologias de produção e comunicação e novos discursos “managerialistas”, aspectos que reconfiguraram, não só o funcionamento dos sistemas económicos globais, como também as relações de poder nos locais de trabalho, no seio da família, nas

---

148 \_ Popkewitz, T. e Bloch, M. (1999). *‘Bringing the Parent In’: A History of the Present Social Administration of the Parent to Rescue the Child for Society*. Unpublished Paper. (policopiado).

149 \_ Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

150 \_ Hultqvist, K. e Dahlberg, G. (2001). *Governing the Child in the New Millennium*. Nova Iorque: Routledge Falmer.

151 \_ Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Cambridge, MA: Blackwell.

152 \_ Clarke, J. e Newman, J. (1997). *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. Londres: Sage Publications.

153 \_ Wallerstein, I. (1974). *The Modern World-System*. Nova Iorque: Academic Press.

escolas e ainda entre os estados e o capital. Naturalmente estas reconfigurações viriam a colocar em questão noções como cidadania, esfera pública e soberania dos estados-nação.

É esta abordagem conjunta que, entre outras questões, tem impedido o silenciar da condição política da educação, que defendido – e comprovado empiricamente – que a educação não é uma questão neutra, que tem denunciado e demonstrado que grande parte das respostas para a educação, para o currículo e para as investigações educacionais e curriculares se encontraram fora dos tradicionais territórios educativos e curriculares, que tem defendido a necessidade de uma análise relacional no que diz respeito às questões educacionais e curriculares<sup>154</sup>, que tem assumido frontalmente que a grande questão da educação, não é a mudança, mas a não mudança, sendo que nunca se fez tanto para mudar e que pouco ou nada se altera, que tem denunciado a perigosa demissão do Estado no que à educação pública diz respeito, que tem desafiado as políticas económicas e culturais dos manuais escolares<sup>155</sup>, que tem demonstrado a segregada plataforma da avaliação, que tem demonstrado os perigos da mercantilização do ensino, que tem lutado contra as relações de concubinato entre o Estado e o Mercado, que tem denunciado o modo como educação, democracia, liberdade e igualdade se transformaram em conceitos e práticas económicas, que tem denunciado a ausência de uma reforma partilhada em torno dos conteúdos da escolarização, que tem

---

154 \_ A este propósito *vide* Apple, M. e Weis, L. (1983). *Ideology and Practice in Schooling: A Political and Conceptual Introduction*. In M. Apple e Lois Weis (eds.) ***Ideology and Practice in Schooling***. Filadélfia: Temple University Press: 3-33. *Vide* ainda Paraskeva, J. (2004) ***Here I Stand. A Long [R]evolution. Ideology, Culture and Curriculum. Michael Apple and Progressive Critical Studies***.

155 \_ Um dos domínios estruturantes da ‘infalível’ economia de mercado é a banca. No entanto, mesmo a banca não permite no seu seio plataformas hegemónicas. Dados comprovam-nos que as instituições bancárias em Portugal com maior percentagem no negócio da banca atingem apenas os 8%. Isto não acontece com um dos maiores negócios que existe em Portugal. O dos manuais, em que uma editora controla cerca de 50% do mercado em determinados níveis de escolaridade e noutros atinge mesmo esmagadoras cifras de 80%. Todos sabem a quem me refiro. É ela o verdadeiro Minist[é]r[i]o da Educação, politicamente certificado, quando um ex-recente Ministro da Educação veio publicamente dizer num grande órgão de comunicação social que o Ministério da Educação não tinha dinheiro para indemnizar a editora – refiro-me ao escândalo do *Big Brother* nos manuais.

denunciado a ausência de relevância dos conteúdos da escolarização, que tem desafiado a visão peregrina da avaliação escrita como “método único” e mais adequado, que tem lutado por uma educação e um currículo promotor de uma sociedade mais justa e igual, que tem aprendido muito com várias experiências político pedagógicas alternativas às promulgadas pelo modelo capitalista vigente que, sob a capa de uma plutocracia, continua a multiplicar a injustiça e desigualdade social.

## Considerações finais

Em nosso entender só uma abordagem que convoque ferramentas críticas, neo-marxistas e pós-estruturais pode contribuir para uma verdadeira análise em torno do “local” na construção da educação e do currículo – que afinal é também um bem conseguido processo de desconstrução. Pretender uma escolarização que seja a alavanca para uma sociedade mais justa e igual sem que se promova (1) a necessidade uma análise relacional em que o “local” não pode ser dissociado das dinâmicas espaço-temporais que cada vez mais petrificam um “socialismo para os ricos”, (2) o “local” na assunção e desafio a uma “identidade nacional” estatelada entre uma perene “Proto-Prosperidade” e uma “essência de Caliban”, (3) o “local” como espaço de um questionamento constante “ao conhecimento que é tido como mais valioso” e (4) o “local” no grande caleidoscópio da investigação educativa curricular, será sempre um redondo oxímoro.

Tratar as questões relacionadas com os conteúdos curriculares jamais pode ser um processo político de subtracções e somas – tira-se um pouco de Eça e despeja-se uns extractos de Saramago ou até, pasme-se, de *Big Brother*. Lidar com a problemática das questões curriculares implica “chafurdar” nas dinâmicas de raça, classe, género e orientação sexual, dinâmicas essas que se encontram umbilicalmente associadas a questões políticas, económicas, culturais e ideológicas. Muitos teóricos educacionais têm, neste contexto, prestado um contributo importante, ancorando a sua investigação simultaneamente numa teorização “compositiva” agregando dispositivos pós-estruturais e críticos – sobretudo neo-marxistas –, como são os

casos de Ball<sup>156</sup>, Apple<sup>157</sup>, Gee<sup>158</sup>, Gee, Hull e Lankshear<sup>159</sup>, Torres Santomé<sup>160</sup>, Gimeno Sacristán<sup>161</sup>. Nenhum deles sente o preconceito do crítico e/ou do pós-estrutural e, por isso, as suas abordagens não são “circunlóquios” de silêncios<sup>162</sup>.

Se a teoria crítica de génese neo-marxista se enriquece com a incorporação de ferramentas pós-estruturais, o facto é que o quadro teórico pós-estrutural sorveu e sorve muito do dispositivo teórico prático crítico. Na verdade, como tive ocasião de deixar amplamente tratado num outro espaço<sup>163</sup> em algumas questões – cruciais diga-se – o crítico e o pós-estrutural sobrepõe-se de forma saudável. Por exemplo, será sempre uma precipitação reclamar a instabilidade dos significados linguísticos e discursivos como um legado pós-estrutural. Embora os pós-estruturalistas assumam esta problemática como uma das suas tónicas, o facto é que, já nos inícios do século XX, Bakhtin<sup>164</sup> e Volosinov<sup>165</sup> (para muitos, provavelmente a mesma pessoa) no domínio da “linguística marxista” avançava[m] com noções relacionadas com o carácter “multiacentuado e heteroglóssico” da linguagem e práticas discursivas, noções estas que alimentam muito do que de melhor vai havendo no domínio da investigação educacional contemporânea.

---

156 \_ Ball, S. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press. Vide ainda Ball, S. (2005). Educação à Venda. *Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares, 'B'*. Viseu: Livraria Pretexto Editora.

157 \_ Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. Nova Iorque, N.Y.: Teachers College Press; Apple, M. (2001). *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Nova Iorque: Routledge-Falmer.

158 \_ Gee, J-P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Londres: Routledge.

159 \_ Gee, J. P., Hull, G. e Lankshear, C. (1996). *The New Work Order*. Sydney: Allen and Unwin.

160 \_ Torres Santomé, J. (2001). *Educación en Tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.

161 \_ Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.

162 \_ Grehan, K. (2002). *Gramsci: Culture and Anthropology*. Londres: Pluto Press.

163 \_ Paraskeva, J. (2004) *Here I Stand. A Long [R]evolution. Ideology, Culture and Curriculum. Michael Apple and Progressive Critical Studies*.

164 \_ Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.

165 \_ Volosinov, V. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge: Harvard University Press.

Também no que tange às relações de poder nas escolas com base numa multiplicidade e eixos – erroneamente identificada por alguns como uma das “mais-valias” do projecto pós-estrutural –, convém relembrar as abordagens de Ellsworth<sup>166</sup> e Apple e Weis<sup>167</sup> e McCarthy<sup>168</sup>. Estávamos nos inícios da década de 80, quando Apple e Weis avançaram com a “posição paralelista”, como forma de compreender a simultaneidade de relações que envolvem as dinâmicas de raça, classe, género com as esferas da economia, política, cultura e ideologia. Apple e McCarthy viriam ainda a complexificar a “posição paralelista” avançando com a noção de “posição paralelista não sincrónica”, uma posição que permite identidades como raça, classe e género interseccionarem-se num indivíduo, sem que necessariamente se reforcem mutuamente.

Isto transcende em muito a crítica simplista que tenta “academicamente”, não só o divórcio entre o crítico e o pós-estrutural, como também a subordinação do crítico ao pós-estrutural. Aliás, se há ponto comum entre a crítica de pendor neo-narxista e a abordagem pós-estrutural, esse é precisamente o seu convicto afastamento do reducionismo marxista de “base-super-estrutura”, como deixo amplamente analisado e justificado em outro contexto<sup>169</sup>. A teoria crítica não tem sido – e por isso, não pode ser vista – como uma teoria estática.

Afinal, até que ponto a agenda pós-estruturalista não é, realmente, uma partida significativa da produção teórica marxista e neo-marxista? Latour<sup>170</sup> deixa-nos o mote:

“Guerras. Tantas guerras. Guerras no interior e guerras no exterior. Guerras culturais, guerras científicas e guerras contra o terror. Guerras contra a

166 \_ Ellsworth, E. (1988). “Why Doesn’t This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy”.

167 \_ Apple, M. e Weis, L. (1983). *Ideology and Practice in Schooling*. Filadélfia: Temple University Press.

168 \_ McCarthy, C. (1988). *The Uses of Culture*. Nova Iorque: Routledge.

169 \_ Paraskeva, J. (2004). *Here I Stand. A Long [R]evolution. Ideology, Culture and Curriculum. Michael Apple and Progressive Critical Studies*.

170 \_ Latour, B. (no prelo) O Poder da Crítica. *Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Viseu: Editora Pretexto.

pobreza e guerras contra os pobres. Guerras contra a ignorância e guerras a partir da ignorância. A minha questão é simples. Será que nós os investigadores e intelectuais também temos que estar em guerra? Será que a nossa verdadeira obrigação é esta? Será que a tarefa da humanidade é adicionar desconstrução ao que já está destruído? O que é feito do espírito crítico? Terá perdido a fleuma?”

Claro que não. E os muitos “aquis” que se vão multiplicando por esse mundo fora são exemplo fidedigno de saudáveis alternativas de uma escolarização pública que promove o bem comum lutando contra a falácia – tão bem descrita por Chomsky<sup>171</sup> – da escolarização, como um “rebanho desorganizado” que promove a “crise da democracia”.

Propus-me aqui a uma análise do “local” na construção da educação e do currículo, uma análise em que me atrevi avançar com quatro hipóteses de trabalho que devem ser interpretadas, tendo como pano de fundo aquilo que de mais grave temos vindo a assistir em Portugal (e não só) no domínio da escolarização como bem público comum: o rapto (e não o repto) da escolarização pública. Importa sim que o “local” se coloque na linha da frente resgatando a escolarização pública da sua posição de refém das pérfidas forças de mercado e simultaneamente continue *foucaultianamente* a “objectivar seres humanos em sujeitos” através das suas práticas político-pedagógicas que, apoiadas nos seus “sotaques”, permitirão a “construção de novas relações de poder económico”<sup>172</sup>, razão essencial para a transformação social. Para isto, e parafraseando Cabral<sup>173</sup>, não é preciso ter coragem, basta sermos honestos.

---

171 \_ Chomsky, N. (2004). Para Além de uma Educação Domesticadora. Um Diálogo com Noam Chomsky. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 4 (19): 5-21, 11. [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).

172 \_ Foucault, M. (2000). The Subject and Power. In K. Nash (ed.) *Readings in Contemporary Political Sociology*. Nova Iorque: Blackwell: 8-26.

173 \_ A este propósito vide Macedo, D. (2005). O Colonialismo do Inglês como Língua Única. *Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Viseu: Editora Pretexto.

## *Fragmentos*

---





# Escolaridade básica e aspectos estruturais da população escolar: O caso dos municípios de Évora e Portel<sup>1</sup>.

---

*José L. C. Verdasca*

## Resumo

Os níveis instrucionais e educativos de uma dada população são desde há muito comumente considerados e reconhecidos como factor chave em termos de potencial de desenvolvimento social e humano (UNESCO, 1994; PNUD, 1997, 2000; OCDE, 2000).

Se, por um lado, no Alentejo, e desde logo no âmbito estritamente demográfico, os espaços rurais parecem sair claramente a perder no confronto com os espaços urbanos ou predominantemente urbanos, por outro lado, a observação e análise do estado da população escolar e da intensidade e direcção das eventuais mudanças nele ocorridas, designadamente, ao nível de aspectos relacionados com a dimensão, estrutura e distribuição espacial, deixam antever constrangimentos ao nível das respectivas dinâmicas evolutivas sócio-educativas.

Com efeito, partindo da hipótese de que o potencial humano, enquanto factor de desenvolvimento, é função da estrutura etária de uma dada população, mas também e especialmente da estrutura instrucional e sócio-educativa dessa população e das respectivas

---

<sup>1</sup> \_ Extraído e adaptado de Verdasca, J. (2002), "Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes: o caso do 2º e 3º ciclos do básico nos municípios de Évora e de Portel", Évora, Universidade de Évora.

dinâmicas geradas na relação com a escola, os espaços em que essa estrutura se revela menos deficitária são também aqueles em que as respectivas populações escolares tendem a conseguir não só maiores níveis de escolarização, como melhores níveis de realização escolar, gerando-se concomitantemente uma espécie de fluxo contínuo instrucional e educativo, num ciclo vicioso e virtuoso de realimentação e renovação acrescentadas dos respectivos efectivos populacionais.

## [I]

*“Existe a ideia feita de que o Alentejo é grande e monótono, nas terras, nas paisagens, até nas gentes. E, no entanto, na sua vastidão de quase 30 000 km<sup>2</sup>, cerca de um terço da superfície total do País, o Alentejo é, a um tempo, uno e diverso, integrador e multicultural”* (Gaspar, 2000).

Historicamente, parece reconhecer-se que o desenvolvimento económico sempre foi acompanhado por quebras nas taxas de mortalidade e natalidade e que são, por um lado, as melhorias nas condições de alimentação e nos cuidados de saúde desfrutados pela população e, por outro, a própria evolução das políticas e práticas sociais que estão na base dessa evolução (INE, 2000).

De certa forma, a escolha dos municípios de Évora e de Portel não aparece desligada da ideia anterior, uma vez que no quadro do apuramento de um índice de desenvolvimento global do Alentejo e da respectiva hierarquização dos diversos municípios em seis classes (DRA-INE, 1997), Évora e Portel ocupam, neste âmbito, posições extremadas e polarizadas em termos de desenvolvimento sócio-económico.

Num primeiro retrato demográfico destes territórios, desenhado a partir do quociente entre as taxas de natalidade e de mortalidade, constata-se que Évora regista um índice superior a 1, relativamente próximo da média nacional e bastante acima da média da região Alentejo. Comparativamente, Portel apresenta um resultado inferior a 1 e, conseqüentemente, evidenciador de uma situação de maior número de óbitos relativamente ao número de nascimentos, ou seja, uma situação de incapacidade técnica de reposição populacional.

Em termos relativos, a natalidade mede a contribuição positiva dos nascimentos para o crescimento da população e a mortalidade a contribuição negativa dos óbitos para esse crescimento. No caso do município de Portel, regista-se um cenário demográfico regressivo, decorrente dos apenas 3 nascimentos por cada 4 óbitos. Com efeito, está-se perante uma situação bastante aquém dos níveis globais do país e em que a manter-se esta linha de tendência, a breve prazo esta evolução tendencial da estrutura populacional implicará inevitavelmente a necessidade de uma reavaliação dos princípios e critérios que enquadram a própria definição e delineamento da actual rede escolar, bem como das respectivas políticas educativas em regiões periféricas rurais.

Quadro 1 \_ Relação de natalidade/mortalidade

Municípios	Índice
Évora	1,07
Portel	0,74
Alentejo Central	0,75
Alentejo	0,66
Portugal	1,11

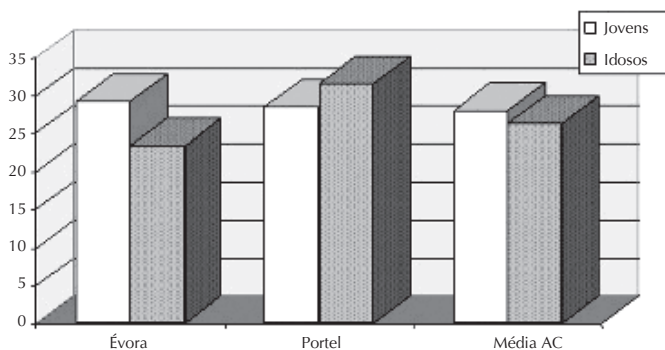
As populações dependentes são populações de idades muito jovens ou, pelo contrário, muito avançadas, na medida em que, não contribuem ou contribuem apenas muito residualmente para a produção de riqueza. Neste sentido, os pesos relativos daqueles dois grupos face à população das idades intermédias constituem indicadores do grau de sobrecarga exigido à população considerada em idade activa (INE, 2000).

A fixação das idades típicas de entrada e de abandono da vida activa não são necessariamente absolutas, nem sequer devem sê-lo, uma vez que se trata de uma questão que varia de acordo com a época e o tipo de sociedades. Em todo o caso, e até porque a informação estatística disponível está organizada segundo este critério, seguimos aqui a categorização adoptada pelo Instituto Nacional de Estatística (INE). Deste modo, quando nos reportamos a expressões como jovem, idoso ou pessoas em idade activa, estas designações resultam de uma categorização em função do critério idade. Assim, no que respeita à

dependência, utilizaremos três índices para a análise desta questão e que são: o índice de dependência de jovens, o índice de dependência de idosos e o índice de dependência total.

O índice de dependência de jovens está directamente relacionado com a natalidade, pelo que, quebras significativas de natalidade numa dada região geram diminuições acentuadas no índice de dependência de jovens (Nazareth, 1997; INE, 2000). Como se depreende do perfil gráfico, Portel apresenta um índice mais baixo, designadamente, na razão aproximada de 28 jovens por cada 100 activos; por outro lado, com uma relação de dependência de 29 jovens por cada 100 activos, Évora apresenta-se ligeiramente mais rejuvenescido, não tanto pela diferença registada ao nível deste índice, mas quando complementarmente regista uma sub-representação em termos da dependência de idosos<sup>2</sup> e que comparativamente ao município de Portel se revela inferior em 8%.

Gráfico 1 \_ Índices de dependência de jovens e de idosos



O índice de dependência total traduz uma relação entre as franjas etárias consideradas dependentes (jovens + idosos) e a população com idade entre os 15 e os 65 anos, ou seja, considerada como potencialmente activa (Nazareth, 1997; INE, 2000).

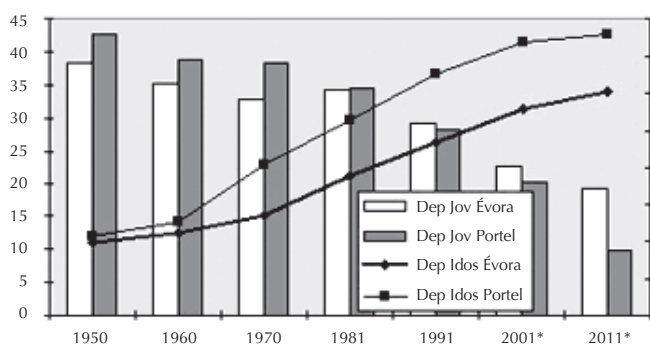
2 \_ Quanto ao índice de dependência de idosos, faz-se deste uma leitura e interpretação na mesma linha do anterior, isto é, este expressa uma relação entre o número de idosos por cada 100 activos (Nazareth, 1997; INE, 2000) relativamente a um dado município.

Uma das leituras que este índice proporciona é o do número de pessoas dependentes, jovens ou idosos, por cada 100 sujeitos em idade activa, donde se depreende, em especial, pelo peso relativamente menos acentuado dos idosos na estrutura etária da população residente no município de Évora, as vantagens em termos de menor pressão social que as populações deste município parecem desfrutar, por via de um índice de dependência total claramente favorável quando comparado não só com o do município de Portel mas com o da própria região.

O envelhecimento populacional é outra das características que tende a marcar as zonas do interior. No caso em análise, está igualmente presente a sua marca profunda, já que, no Alentejo Central este valor se situa, em termos médios, à volta dos 94 pontos, isto é, por cada 100 jovens existem cerca de 94 idosos. O município de Portel, com os seus 111 pontos aproximadamente na relação “ido-so/jovem”, contra os cerca de 5 jovens por cada 4 idosos de Évora, confirma assim toda uma configuração estrutural etária bastante mais desfavorável em termos sócio-demográficos e económicos.

Por outro lado, se analisarmos o comportamento evolutivo dos grupos funcionais *jovens*, *adultos* e *idosos* ao longo de um período temporal mais alargado, designadamente, desde meados do século XX, constatamos que a questão tende a agravar-se em termos de assimetrias e disparidades sub-regionais.

Gráfico 2 \_ Rácios de dependência de jovens e de idosos



Fonte: INE \_ Recenseamentos Gerais da População (1950/60/70/81/91);

\* População projectada - CCRA (1994)

Com efeito, no município de Portel, para além de um perfil demográfico que parece incapaz de contrariar a tendência de contracção populacional que a silhueta de configuração tendencialmente negativa apresenta, desenha-se também uma estrutura de notório envelhecimento e dependência crescentes, não por razões de um avolumar absoluto e relativo do número de crianças e jovens, mas pelo crescente peso que os idosos ganham em relação aos activos e, naturalmente também, ao total da população residente.

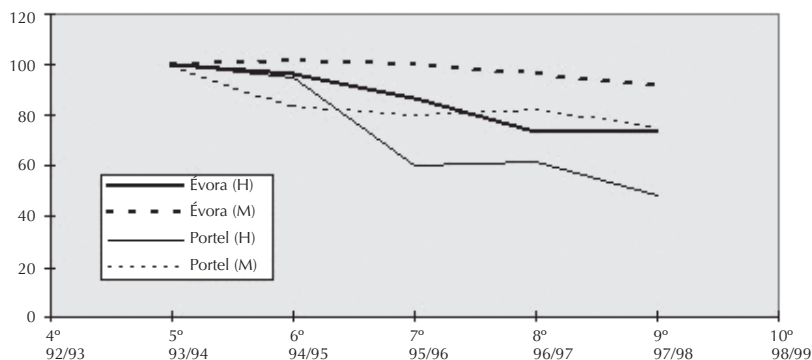
Em jeito de síntese, vem a propósito convocarmos R. Pressat (1979), quando este, ao referir-se a contextos estruturais demográficos de envelhecimento bastante acentuado, adverte que uma tal situação pode tornar-se um verdadeiro obstáculo à criatividade, à mudança e à adaptação às novas condições de produção de um mundo em evolução rápida.

### [III]

Desloquemo-nos agora para a questão demográfico-escolar propriamente dita, em particular, para o acompanhamento de gerações escolares que atravessaram o 2º e 3º ciclos ou parte deles em escolas oficiais dos municípios de Évora e de Portel.

Quando comparamos a evolução do total de efectivos inscritos, seja qual for a geração escolar analisada, observa-se entre anos curriculares consecutivos, um decréscimo assinalável no número de alunos, o qual é claramente evidenciador de uma situação típica de abandono escolar. Assim, tomando como “ano curricular base” o 5º ano de escolaridade e considerando a geração escolar de 93/94, visualiza-se uma silhueta descendente e até abrupta em alguns pontos, pondo a descoberto em toda a linha a falácia da realização universal da escolarização básica.

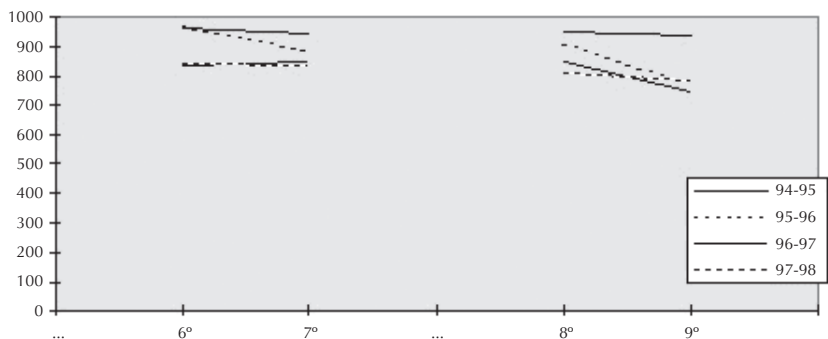
Gráfico 3 \_ Os pontos críticos da realização da escolaridade básica



Apesar de a situação não se afigurar tão crítica no município de Évora quanto no de Portel, além de que a população escolar deste último é cerca de 10 vezes inferior à população escolar de Évora, ainda assim, o abandono revela-se um acontecimento escolar crítico, ademais quando se trata de etapas de escolarização básica e obrigatória. Com efeito, estamos a falar de níveis de “mortalidade escolar” que relativamente à geração escolar que iniciou o 5º ano de escolaridade em 93/94, atinge no caso de Évora quase um quinto da população escolar total e mais de um quarto da população masculina e no caso de Portel cerca de 4 em cada 10 indivíduos e mais de metade da população masculina<sup>3</sup>.

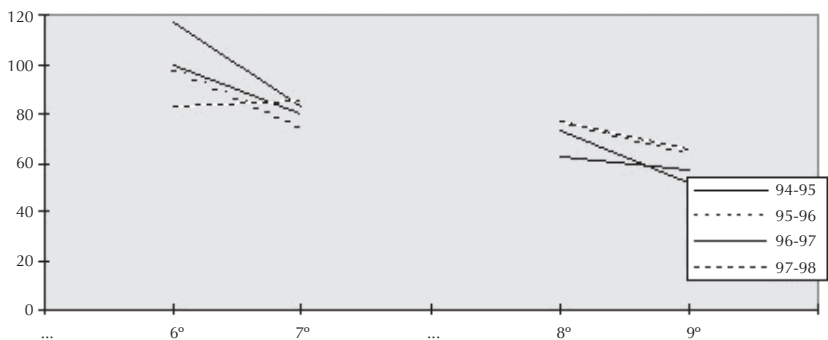
3 \_ Utilizou-se no cálculo dos índices o *Método da Coorte Aparente*, ou seja, o apuramento dos resultados baseia-se na comparação dos matriculados em anos curriculares e anos lectivos sucessivos, ignorando-se novos inscritos e repetentes e tomando-se apenas como referência os valores globais de alunos inscritos, partindo-se da hipótese de que a quebra de alunos recenseados entre anos consecutivos representa abandonos. Veja-se, a este propósito, UNESCO (1989), Verdasca (2002).

Gráfico 4 \_ Evolução dos totais de alunos inscritos de diferentes gerações escolares  
(Município de Évora + Município de Portel)



O abandono escolar tende a afectar mais a população escolar masculina, tem os seus pontos críticos mais acentuados na transição do 6º para o 7º ano e, no caso particular de Portel, também do 8º para o 9º. Ao contrário do que seria de supor relativamente a alunos que se encontram na escolaridade obrigatória, o abandono tende a apresentar uma natureza estrutural persistente, uma vez que a análise dos pontos críticos em outros anos lectivos evidencia, de um modo geral, linhas tendenciais evolutivas semelhantes.

Gráfico 5 \_ Evolução dos totais de alunos inscritos de diferentes gerações escolares  
(Município de Portel)





Como se referiu atrás, o contraste entre os perfis gráficos deixa evidenciar uma situação mais agravada em termos da não sobrevivência escolar no caso do município de Portel, em que, não só o subconjunto de silhuetas referentes à comparação de inscritos nos 8º e 9º anos indicam valores globais de recenseamento visivelmente abaixo das silhuetas 6º-7º, como as declividades de cada geração escolar em ambos os subconjuntos de anos curriculares críticos são bastante mais descendentes. Por outro lado, apesar dos 23,5% de “mortalidade escolar” (37% de rapazes) no ponto crítico “transição 6º-7º” ou os 14,3% (22% de rapazes) no ponto crítico “transição 8º-9º”, registados na geração escolar de 93/94, apenas 13,3% tinham 14 ou mais anos no final do 6º ano e 48,1%, 15 ou mais anos no final do 8º ano.

Com efeito, os resultados induzidos levam-nos a admitir a possibilidade de uma relação entre a variação relativa de acontecimentos como a progressão e o abandono potencial<sup>4</sup> e a variação relativa dos sub-grupos populacionais, ou seja e por outras palavras, a admitir a hipótese de situações de elasticidade tendencial.

De modo a evitarem-se riscos de acidentalidade dos dados históricos, com consequências prováveis ao nível do enviesamento dos resultados, e dado que em relação aos acontecimentos a submeter a teste, os respectivos coeficientes de determinação das soluções ajustadas, na esmagadora maioria dos casos com valores entre 0,50 e 0,90, revelavam-se com poder representativo razoável ou bom do alisamento tendencial, na determinação da percentagem de variação dos índices de aprovação e de abandono potencial em face da variação de 1% respectivamente do sub-grupo populacional feminino e masculino, optámos pela utilização de modelos de análise da tendência pelos mínimos quadrados das variáveis tomando como pontos temporais de referência os anos extremos da série cronológica.

---

4 \_ Apesar de os conceitos de aprovação e progressão, reprovação e repetência, desistência e abandono, serem conceptualmente distintos, a análise dos coeficientes de estabilidade dos dados - e embora estes apresentem valores médios globais relativamente baixos, todavia com alguma variabilidade relativa decorrente de alguns valores ligeiramente afastados da média em alguns anos lectivos -, leva-nos a optar, por uma questão de maior fiabilidade, pela utilização de índices de aprovação, reprovação e desistência (abandono potencial) como índices potenciais de progressão, repetência e abandono.

De um modo geral, as conclusões obtidas não foram surpreendentes, na medida em que os resultados tendenciais anteriores indicavam já perfis configuracionais de sobre-progressão feminina e de sobre-abandono por parte do grupo masculino, só não se sabendo até que ponto é que esta tendência era ou não elástica ou, sendo-o, em que casos o era. Os resultados apurados foram os seguintes:

Município de Évora:  $\sum(A_{pxHM,TI \times M}, 98,94) = + 1,6$  ;

$\sum(A_{bxHM,TIH}, 98,94) = - 0,1$  .

Município de Portel:  $\sum(A_{pxHM,TI \times M}, 98,94) = + 1,5$  ;

$\sum(A_{bxHM,TIH}, 98,94) = + 1,8$  ;

Com efeito, apenas no caso do município de Évora e em relação à variação do abandono potencial masculino, se obtém um quociente que em valor absoluto é inferior à unidade, daí se concluindo estarmos perante uma situação inelástica. Nas restantes situações, e ainda que os quocientes obtidos superem a unidade em apenas algumas décimas, podemos concluir que por cada unidade percentual feminina que acresce na população escolar a progressão aumenta 1,6 e 1,5 vezes mais, respectivamente, no caso de Évora e de Portel e que uma variação positiva de 1% do grupo masculino na composição da população é acompanhada de um crescimento de 1,8 vezes mais na taxa de abandono potencial em Portel.

O abandono revela-se assim como um acontecimento que parece não só sobre-afectar a população escolar masculina como tende a manifestar-se com uma maior incidência em espaços, pelo menos relativamente e quando comparados a outros, de configuração mais rural.

Não sendo fácil o estabelecimento (e nem sequer caiba no âmbito deste trabalho fazê-lo) dos contornos de separação entre o rural e o urbano, pelas diferentes condições envolventes, algumas das quais já anteriormente descritas, há nestes meios diferentes dinâmicas populacionais escolares. E uma das razões por que as há, podemos, de certa forma, encontrá-las nas palavras de Melo (1991), quando a propósito, daquilo que apelida de “zona rural específica” e em que a terra é muito mais do que “matéria-prima” e não apenas um “chão de fábrica”, se refere à zona rural específica nos seguintes termos:

“A existência e o futuro de zonas rurais genuínas (precisamente aquelas que foram negligenciadas e deixadas de lado, ‘nas bermas’ dos circuitos de crescimento representam hoje uma questão crucial para as nossas sociedades (...). Estas ‘ilhas de irracionalidade’ que conseguiram sobreviver ao holocausto rural provocado pela agricultura industrial de alta produtividade (...). Contudo, as zonas rurais de hoje, não revelam via de regra, as necessárias capacidades para a sobrevivência, e ainda menos para o desenvolvimento: são remotas, periféricas; têm populações em geral muito dispersas; estão enfraquecidas por perdas demográficas agudas e a agricultura tradicional que persiste já há muito que deixou de ser a principal base de subsistência das populações locais. Baixos investimentos de capital, métodos de produção de trabalho intensivo, divisão de trabalho incipiente, falta de especialização, pressões sociais fortemente niveladoras, ausência de espírito empresarial, relativo auto-isolamento, etc.: todos estes factores convergem para uma situação de colapso económico e social no mundo de hoje.” (151-151).

De alguma forma, em cada município, e ainda que no global possam predominar claramente traços de ruralidade, ter-se-á sempre uma marca mais rural ou mais urbana, que nos é dada pela maior ou menor concentração de espaços e aglomerados urbanizados e pela diferente relação com a terra. Não obstante, os níveis de modernização agrícola e agro-industrial que se reconhece hoje existirem em alguns espaços ao nível da região e em particular ao nível dos municípios em análise, de um modo geral, não apresentam ainda características e marcas suficientemente profundas para que os possamos classificar na generalidade, como “(...) ‘fabricas enormes a céu aberto’, dedicadas à produção agrícola intensiva, e especializadas normalmente em mono-culturas de capital intensivo e de elevados consumos energéticos” (*ibid.*, p. 150) e que nada têm de semelhante com as formas de relação com a terra nas zonas rurais tradicionais, onde prevalecem formas de ligação e de relacionamento que vão muito para além de lógicas estritamente económicas.

De um ponto de vista relativo e num contexto educativo situado estritamente ao nível da escolarização básica, um lugar perto da linha de fronteira no município de Portel, pode eventualmente não configurar uma situação tão periférica do ponto de vista escolar e em termos de acessibilidades, quanto um lugar, igualmente junto da linha de

fronteira, no município de Évora. Desligando-nos um pouco deste relativismo, porventura algo exagerado, quaisquer dos casos se afigurarão naturalmente periférico e os alunos provenientes desses lugares terão muito provavelmente, em termos de acessibilidades e demais condições face à escolaridade, maiores fragilidades em termos de oportunidades educativas escolares, decorrentes das desiguais condições logísticas e das desvantagens de uma oferta educativa que em termos de qualidade dificilmente pode ser disponibilizada e garantida perto do seu *habitat*.

A situação ganha certamente contornos de uma maior disparidade, quando o ângulo de incidência se desloca das comparações inter-periferias e passa a centrar-se mais nas comparações entre lugares não periféricos e lugares periféricos, ou seja, passa a eleger especialmente para efeitos da análise comparativa, os casos com maiores vantagens relativas em termos de acessibilidades de ordem física, nomeadamente distância e tempo, e os casos que, inquestionavelmente, e de acordo com tais critérios, se apresentam na “corrida escolar” em situações que, à primeira vista e no quadro desta perspectiva, parecem configurar-se claramente em situações mais desvantajosas.

Na base de tais suposições está, desde logo, a ideia de que nestes lugares mais isolados, para além das condições de maior adversidade, a escola (talvez por isso, mas não só) não faz normalmente parte da estratégia prioritária das famílias em que os seus jovens têm experiências precoces de trabalho no contexto doméstico, ou mesmo quando tal não acontece, aquela tende a ser encarada muito mais numa perspectiva custodial, do que propriamente na função cultural-instrutiva e como instrumento determinante de mobilidade.

Uma escola que, por vezes e em certos casos, pode ganhar mesmo contornos de compulsividade, quando desde muito cedo passa também a significar “o outro nome da ama a quem foi entregue a criança (...) instância de socialização, instrumento de assalariamento, lugar de custódia, esperança redentora...” (Sarmiento *et al.*, 1998: 9-10). Esta escola, simplesmente lugar de encontro, de acolhimento e de ocupação, nas palavras de Augusto Santos Silva, “investimento temperado de resultado incerto” (1994, p.358), afigura-se incapaz de contrariar a recessão das utopias de uma educação socialmente niveladora, a descrença e a fragilização das expectativas, os sonhos e as aspirações contidas.

Em tais contextos, “a mobilidade social é imaginariamente sustentada em quadros simbólicos feitos de ideias e mitos que não passam pela escola [e em que] as esperanças de mobilidade social ascendente por via escolar encontram-se obstaculizadas pela percepção dominante de que ‘subir na vida’ é muito mais uma questão de audácia, sorte e oportunidade do que de aquisição [improvável] de diplomas escolares” (Sarmiento *et al.*, 1998: 5), particularmente quando a vida lhes vai cada dia revelando que a função educativa escolar, mesmo no caso dos alunos sobreviventes, tende a ganhar cada vez mais contornos de custódia, ou o que é particularmente desmobilizador em termos escolares, de aspirações sócio-educativas e profissionais pautadas frequentemente mais por critérios ancorados em *lógicas estruturais de dominância social* do que propriamente em *lógicas de meritocracia escolar*<sup>5</sup>.

E todas estas “estórias” são conhecidas, porque nestes lugares de maior ruralidade, o geral, o abstracto, o anónimo, dão mais facilmente lugar ao particular, ao concreto, ao conhecido, e a “estória” e o exemplo conservam por mais tempo um actor preciso, tocável, tornando-se assim, ainda mais desmobilizante, porque alicerçada numa base moral de injustiça perversora diariamente lembrada, todavia e apesar de tudo, também quase sempre receosa e raramente comentada e enfrentada.

---

5 \_ No âmbito da análise da mobilidade social, Raymond Boudon usa as designações de *estruturas de dominância social* para caracterizar as situações em que, no processo de concorrência para a distribuição pelos diversos níveis da hierarquia sócio-profissional, tende a criar-se um sistema de privilégios que decorre da origem social e da respectiva posição sócio-profissional dos pais, do que propriamente dos níveis escolares alcançados e de *estruturas de meritocracia escolar*, quando essa distribuição pelos diversos níveis da hierarquia sócio-profissional decorre das maiores oportunidades que os indivíduos dotados de melhores níveis escolares têm relativamente à possibilidade de obter uma posição social relativamente desejável do que os indivíduos dotados de níveis escolares menos elevados. Com base nos coeficientes de Blau e Duncan, Boudon concluiria ainda que “(...) na sociedade americana, a influência do nível de instrução sobre a posição sócio-profissional é muito mais forte que a da origem social sobre a posição sócio-profissional, em nível de instrução igual” (1981: 193). E acrescentaria ainda que: “Antes com verosimilhança que com certeza, pode-se dar um passo a mais e adiantar que a variável de dominância tem em relação à meritocrática, peso menor na sociedade americana que na britânica ou na francesa. Enfim, em nível de conjectura, pode-se supor que, em dada sociedade, o processo meritocrático tende a ter crescente importância em relação ao de dominância à medida que as taxas de escolarização se elevam” (*ibid.*: 193-194).

Das convergencialidades das narrativas e dos elementos empíricos, umas e outros sustentando e evidenciando certos perfis tendenciais, decorrem alguns dos principais traços característicos da escolaridade básica de 2º e 3º ciclos e que passamos a sintetizar nas três proposições seguintes:

1. No processo de realização da escolaridade básica, (*cæteris paribus*) há uma propensão para uma sobre-progressão feminina, conduzindo a uma igualmente maior probabilidade de sobrevivência escolar e a um maior grau de realização de objectivos e resultados por parte deste subgrupo populacional escolar;
2. No processo de realização da escolarização básica, (*cæteris paribus*) há uma propensão para o sobre-abandono masculino e, concomitantemente, uma maior probabilidade de “deserção escolar” e um menor grau de eficácia escolar por parte deste grupo populacional;
3. No processo de realização da escolarização básica, (*cæteris paribus*) o elemento/eixo *ruralidade/urbanidade* tende a interferir no grau de realização de objectivos e resultados escolares, numa linha tendencial de associação de sentido directo com aquele eixo.

### [III]

Apesar da hegemonia do “feminino” em ambos os ciclos, a estrutura de resultados não se apresenta tão linearmente exposta no 3º ciclo quanto no 2º, pois que se esboçam proximidades configuracionais entre perfis num dado momento para no momento seguinte se desfazerem, quebrando relações e linhas de continuidade anteriores. Em todo o caso, quer da análise dos desvios configuracionais, quer a partir da análise dos efeitos de escola, não só a hipótese dos diferentes “preços educativos” no básico e no secundário parece sair reforçada<sup>6</sup>, como, por outro lado, pese embora o efeito significativo

---

6 \_ Recorde-se que dos quatro pares mais próximos, em três deles os seus elementos são escolas básicas 2-3 e que nos dois pares mais afastados os seus elementos são escolas básicas e secundárias.

do factor “sexo-género” no desempenho, ganha também consistência a linha interpretativa de uma certa perda de influência deste factor no desempenho escolar, não porque, em termos gerais, a população feminina não realize escolarmente acima da população masculina, mas porque essa supremacia se vê agora esbatida e diluída por outros factores.

Não se tratando efectivamente de uma questão de espuriedade ao nível do desenho e procedimentos metodológicos – quer porque nenhum dos restantes elementos do trio combinatório se afigura interveniente ou espúrio em grau suficiente e a ponto de enviesar resultados e relações, quer porque o efeito de interacção entre os factores “escola” e “sexo-género” está longe de ser estatisticamente significativo, quer ainda porque a questão da liderança escolar feminina se apresenta demasiadamente sólida no 2º ciclo para que, como que por magia, essa prestação antes significativamente diferenciadora se veja agora bruscamente reduzida –, tentaremos buscar noutro plano, as bases argumentativas para o arquitectar de um eixo interpretativo plausível.

Na verdade, num primeiro esboço interpretativo desta aproximação entre os géneros ao nível das prestações escolares do 3º ciclo, de uma perspectiva organizacional/administrativa, esta retracção hegemónica “feminina”, antes asfixiantemente dominadora, não deixa de ser por nós considerada uma questão relevante e pertinente, ademais quando se receia que a explicação do fenómeno não possa estar apenas e exclusivamente relacionada com factores de ordem física, psicológica, afectiva e, conseqüentemente, ficando o quadro interpretativo e explicativo do problema inteiramente circunscrito às correspondentes áreas e domínios científicos que investigam tais aspectos.

Uma hipótese organizacional que avançamos é a de que, pelo menos uma parte destas agora menores diferenças de desempenho entre as sub-populações feminina e masculina seria interpretável e explicável pelo efeito da “mortalidade escolar” masculina quer, especialmente, no momento da transição de ciclo e que neste caso ocorre do 6º para o 7º ano, quer ao longo do próprio 3º ciclo, e que tornaria a população masculina mais selectiva e a feminina, comparativamente à masculina, mais social e culturalmente heterogénea. A primeira,

e por razões que não nos cabe agora esgrimir, ao escolher e seleccionar outras opções, contribuindo também por “iniciativa e decisão próprias” (?) para tornar a escola num filtro ainda mais apertado, vai progressivamente convertendo-se numa espécie de “quase elite escolar” ou pelo menos, vive nesse âmbito, um processo escolarmente mais acelerado, de tal modo que, ao longo deste percurso também de certo modo “auto-depurativo”, o “masculino” vai-se tornando progressivamente mais competitivo e, por conseguinte, na escala geral, mais próximo e ocultador do feminino. Este maior apuramento filtrado da população masculina por via do sobre-abandono escolar funcionaria assim como um factor desequilibrador a montante dos públicos a escolarizar no 3º ciclo.

A ser assim, há todo um conjunto de enunciados proposicionais que devem ser observados, pois de outro modo esta linha interpretativa fragmentar-se-ia e toda esta logicidade deixaria também de fazer sentido. Estes enunciados proposicionais e que carecem de corroboração empírica são:

[1] Na transição do 2º para o 3º ciclo, a “mortalidade escolar” masculina é mais elevada no município de Portel do que no de Évora e também o é relativamente à população feminina;

Quadro 2 \_ Índices de abandono escolar (valores médios do período 94-98)

	Évora		Portel	
	H	M	H	M
6º → 7º	0%	- 6,2%	22,5%	2,0%
média (7º,8º)	8,9%	5,5%	18,1%	9,5%

[2] Em Portel, os desvios de desempenho no 2º ciclo directo entre as populações escolares masculina e feminina são maiores do que no 3º ciclo;

- 2º ciclo: Coef. Matriz (Por bas H, Por bas M) = 0,78; desvio = 0,22
- 3º ciclo: Coef. Matriz (Por bas H, Por bas M) = 0,96; desvio = 0,04



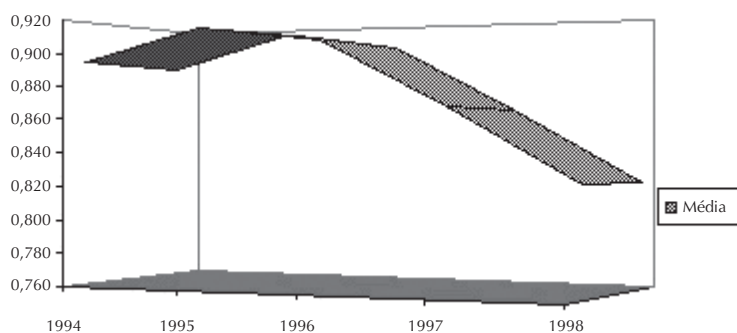
[3] Os desvios H - M são maiores em Évora do que em Portel no 3º ciclo mas não o eram no 2º ciclo;

- 3º ciclo: Coef. Matriz (Ev bas H, Ev bas M) = 0,94; desvio = 0,06
- 3º ciclo: Coef. Matriz (Por bas H, Por bas M) = 0,96; desvio = 0,04
- 2º ciclo: Coef. Matriz (Ev bas H, Ev bas M) = 0,89; desvio = 0,11
- 2º ciclo: Coef. Matriz (Por bas H, Por bas M) = 0,78; desvio = 0,22

Perante a comprovação integral dos enunciados proposicionais anteriores, ganha logicidade corroboratória o eixo interpretativo que centra no efeito de selectividade, como consequência directa da mortalidade escolar, a base explicativa para um sobre-desempenho escolar em Portel ao nível do 3º ciclo e, simultaneamente, para o esbatimento das diferenças de desempenho entre as sub-populações masculina e feminina.

Quanto ao “preço educativo”, este está de certo modo evidenciado na configuração em queda que os valores médios ano reflectem e cuja diferença entre o máximo e o mínimo registados, respectivamente em 1995 e 1998, ultrapassa os 9 pontos percentuais.

Gráfico 6 \_ Índice DGE-3º ciclo por ano lectivo



Mesmo tratando-se de gerações escolares que, de um modo geral, iniciaram a escolaridade entre 87/88 e 92/93 e, por conseguinte, já enquadradas na escolaridade básica obrigatória de nove anos, o 3º ciclo não é ainda perspectivado pela totalidade da população escolar

como um ciclo de continuidade na realização integral da escolaridade básica, sendo notória a descontinuidade, em especial na transição do 2º para o 3º ciclo e em particular no caso da população masculina.

Pelas razões anteriores, projectar as coortes escolares tomando o 2º e o 3º ciclos como ciclos separados, gera como consequência directa uma aparente sobre-realização escolar, dado que nesse procedimento parcelado o efeito de mortalidade na transição de ciclo não é tomado em linha de conta. Assim sendo, justifica-se, até pela unidade que lhe é conferida pela Lei de Bases do Sistema Educativo, projectar o movimento evolutivo das gerações escolares desde o 5º ao 9º ano sem qualquer interrupção, tomando-os como um só ciclo de estudos e apurando no final do movimento longitudinal os diversos índices simples e agregados de desempenho.

Da observação das coortes reconstituídas respeitantes às gerações escolares de 93/94 e 94/95, e tendo em conta que as trajectórias de reconstituição desenhadas limitam temporalmente as saídas de ciclo, relevam como aspectos mais salientes os seguintes:

- em primeiro lugar, os baixíssimos níveis de eficácia interna revelados, decorrentes de uma probabilidade de conclusão do 9º ano que no caso de Portel não atinge sequer os 50% e de uma esperança de vida escolar que à entrada do 5º ano se fica apenas pelos 2,8 anos para um ciclo de cinco anos curriculares, não obstante os 5,7 anos de tempo necessário à realização de tais objectivos. No caso de Évora, e ainda que numa situação bastante melhor comparativamente a Portel, ainda assim, em termos absolutos, os níveis de realização não deixam de se afigurar bastante problemáticos. Com efeito, um índice síntese de desempenho abaixo dos 0,7 pontos, uma eficácia interna escolar na ordem dos 0,731, uma esperança de vida escolar à entrada do 5º ano que se fica pelos 3,3 anos, uma probabilidade de conclusão da escolaridade de 65% e, para apenas isto, um tempo médio de frequência da escola de 6,1 anos, não condiz certamente com o cenário educacional traçado, quando num contexto de diagnóstico relativo à segunda metade dos anos noventa, nos é deixado ao nível da escola básica um quadro de grandes realizações e sucessos e considerado

- resolvido quantitativamente o problema da escolarização neste segmento de escolarização;
- em segundo lugar, emerge a clara vertente assimétrica na realização da escolaridade básica entre o “feminino” e o “masculino” e em que a comparação destes elementos referenciada às relações de diplomados/abandono, de progressão/abandono e de progressão/repetência se apresenta com desníveis estatisticamente significativos entre os sexos em ambos os municípios<sup>7</sup>.

Quadro 3 \_ Índices parciais e sintético do 2º e 3º Ciclos  
pelo modelo da coorte reconstituída (Município de Évora)

<b>Índices Parciais Simples</b>	<b>HM</b>	<b>H</b>	<b>M</b>
- Probabilidade de Sucesso Escolar (PSE)	0,652	0,586	0,733
- Esperança de Vida Escolar (EVE5)	3,302	2,962	3,720
- Rendimento Interno Escolar (RIE)	0,731	0,691	0,776
- Desperdício Escolar Relativo (CDer)	0,313	0,359	0,261
- Duração Média do Ciclo (DMC)	6,102	6,276	5,920

<b>Índices Parciais Agregados</b>	<b>HM</b>	<b>H</b>	<b>M</b>
- Eficácia Escolar Interna (EFI)	0,656	0,589	0,733
- Eficiência Escolar Interna (EFE)	0,733	0,692	0,776

<b>Índice Sintético Global</b>	<b>HM</b>	<b>H</b>	<b>M</b>
- Desempenho Global Escolar (DGE)	0,694	0,641	0,754

<sup>7</sup> \_ No caso de Évora, as relações de diplomados/abandono, de progressão/abandono e de progressão/repetência são para a população masculina respectivamente de 89, 130 e 392 por cada 100 abandonos e para a população feminina de 147, 802 e 543, evidenciando assim quocientes significativamente favoráveis em relação à população feminina (respectivamente,  $\chi^2 = 6,66$ ; gl = 1;  $p < 0,05$ ;  $\chi^2 = 8,23$ ; gl = 1;  $p < 0,01$ ;  $\chi^2 = 4,38$ ; gl = 1;  $p < 0,05$ ). No caso de Portel as disparidades entre os sexos são ainda mais elevadas. Para as mesmas relações e pela mesma ordem de apresentação, os valores para a população masculina são 54, 432, e 813 e para a população feminina 189, 1091 e 1091 sendo as diferenças entre os grupos sempre altamente significativas ( $\chi^2 = 37,33$ ; gl = 1;  $p < 0,001$ ;  $\chi^2 = 38,77$ ; gl = 1;  $p < 0,001$ ;  $\chi^2 = 25,73$ ; gl = 1;  $p < 0,001$ ).

Quadro 3 \_ Índices parciais e sintético do 2º e 3º Ciclos  
pelo modelo da coorte reconstituída (Município de Portel)

Índices Parciais Simples	HM	H	M
- Probabilidade de Sucesso Escolar (PSE)	0,493	0,349	0,680
- Esperança de Vida Escolar (EVE5)	2,794	2,159	3,619
- Rendimento Interno Escolar (RIE)	0,655	0,520	0,791
- Desperdício Escolar Relativo (CDEr)	0,263	0,357	0,168
- Duração Média do Ciclo (DMC)	5,707	5,975	5,458

Índices Parciais Agregados	HM	H	M
- Eficácia Escolar Interna (EFI)	0,526	0,390	0,680
- Eficiência Escolar Interna (EFE)	0,750	0,656	0,791

Índice Sintético Global	HM	H	M
- Desempenho Global Escolar (DGE)	0,638	0,523	0,736

Comparando estes resultados com os que se obteriam pelo método fictício simplificado por ajustamento tendencial corrigido<sup>8</sup> gerar-se-ia uma elevação nos diversos índices parciais simples e agregados e global, sendo que, esta seria mais acentuada no caso de Évora do que no de Portel e na população escolar masculina do que na feminina. Ainda assim, estamos perante cenários de desempenho que ao nível do índice sintético global, e sem limitação de tempo, numa escala de 0 a 1, não vai além dos 0,755 e 0,638 pontos, respectivamente, em Évora e em Portel e em que a análise de índices simples como o tempo de duração da escolaridade é para a população masculina de 6,3 e de 6,1 anos (respectivamente Évora e Portel), mesmo quando menos de um quarto em Évora e um pouco mais de metade em Portel da população ingressada no 5º ano sai diplomada no 9º, e que se traduz numa esperança de vida escolar à entrada do 5º ano que, apesar de se tratar de um segmento de escolaridade básica, não vai além dos 4 anos e dos 3,6 anos nestes municípios.

8 \_ Neste método, a realização da escolaridade não está condicionada a um determinado tempo e, por conseguinte, não é gerado “abandono administrativo”.

Se apertarmos, de novo, a malha de análise tomando por referência a evolução trajectorial das gerações escolares de 93/94 e 94/95, verificamos em relação ao índice “DGE” que Portel realiza 8,1% menos do que Évora, porém no caso específico da população masculina o défice relativo de realização sobe para os 18,4%; se nos deslocarmos para os aspectos de eficácia escolar, as variações percentuais globais entre os municípios sobem para 19,8% e individualizando apenas para a população masculina passam a ascender aos 33,8%.

Na base destes défices de desempenho e das próprias assimetrias entre os dois municípios está especialmente o “êxodo escolar” masculino e não tanto questões de repetência, cujas implicações imediatas se traduzem, em particular no município de Portel, num esvaziamento populacional de feição masculina, tal que, após cinco anos e meio, as gerações escolares alteraram a sua estrutura composicional ao nível do variável sexo-género de uma sobre-representação de 57% masculina em 93/94 e 94/95 para uma sub-representação de apenas 41% em 97/98 e 98/99, pelo que, mais com verosimilhança do que com certeza e em nível de conjectura, as implicações directas foram não apenas uma selectividade em número mas também uma selectividade em termos de perfil social.

Com efeito, esta maior selectividade, em especial no caso do município de Portel, por um lado, e uma eventual situação de “fasquia educativa-instrutiva mais baixa” por parte das escolas básicas 2-3 comparativamente às escolas secundárias, por outro, parecem assim, produzir consequências e implicações demasiadamente sub-estimadoras dos aspectos contextuais de âmbito sócio-educativo, cultural e demográfico no desenvolvimento educativo e instrutivo dos municípios de Évora e de Portel.

#### [IV]

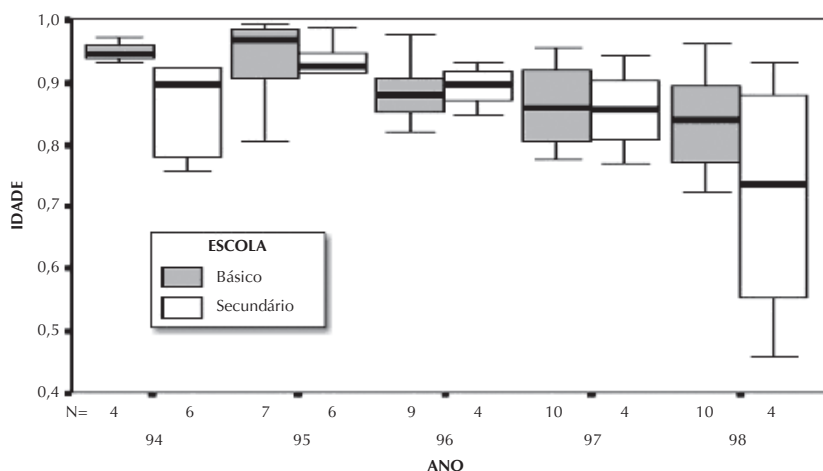
Por mais que se reconheça e admita a vertente ideográfica da escola, ou se se preferir, e para recorrermos a perspectivas teóricas mais recentemente propostas, à prevalência de lógicas político-anárquicas fractalizantes (Lima, 1997; 1998; Estêvão, 1995; 1996) – ainda que, algo disfarçadas sob um certo *modus faciendi* de feição

“(neo)institucional” –, nos modos organizacionais de estar dos actores educativos na condução e desenvolvimento das acções organizativas e pedagógicas escolares, nomeadamente, tendo em vista a produção de interpretações, critérios e regras locais próprias ou até, simplesmente a ausência delas, e conferindo diferentes sentidos e lógicas de análise e eventuais fragmentações mesmo nas logicidades normativamente instituídas e regulamentadas unilateralmente do centro para a periferia, a escola [dizíamos], enquanto centro local de educação e ensino, com todas as suas particularidades sócio-geográficas contextualizantes, não se conseguiu impor face às políticas de qualidade educativa (institucional de fachada) por via administrativa, nem sequer contrariar suficientemente os mecanismos da queda abrupta e automática, por fixação administrativa, do “preço educativo escolar”. E a demonstrá-lo está toda uma estrutura de desempenho por ano lectivo que atinge o seu apogeu no ano de 1995, para a partir deste ano, entrar num percurso tendencialmente descendente, e em que nem sequer factores como a tipologia e natureza organizativa da escola ou o grupo populacional de referência têm conseguido contrariar por inteiro.

O cerne da questão é que este “movimento de queda” não significa necessariamente a perda de uma qualidade educativa escolar anterior mas, muito provavelmente, e tão só, o afrouxamento inevitável do “cerco administrativo” que a fez subir para níveis “virtuais” e trazendo com ele a (re)aproximação a níveis de desempenho, pelo menos aparentemente, mais próximos e fidedignos da realidade educativa escolar, todavia bastante mais incómodos e comprometedores quer no plano sócio-político, quer no plano organizacional-administrativo, quer mesmo no plano técnico-pedagógico.

Na verdade, as lógicas de imposição normativa que dominaram em particular nos anos que se sucederam à publicação do Despacho Normativo 98-A/92 e cujos efeitos estão graficamente bem patenteados no período compreendido entre 1994 e 1996, estão também, por outro lado, bem evidenciadas nas bastante mais reduzidas amplitudes inter-quartílicas que se registaram neste primeiro período cronológico, comparativamente às amplitudes observadas nos anos de 1997 e 1998 e que se estenderam quer às escolas básicas quer às secundárias.

Gráfico 7 \_ Desempenho educativo por ano lectivo e por tipo de escola



Se o abrandamento destas lógicas parece constituir um facto incontornável a partir dos finais dos anos noventa, a tese que sustentamos é a de que, este abrandamento decorre, muito provavelmente, da natureza hiper-estável do sistema educativo. Esta onda de regresso progressivo aos níveis do início da década de noventa, ainda que mais heterogeneamente assumida ao nível das escolas secundárias do que das básicas, não deixará de estar associada, pelo menos em parte, a uma maior prevalência das “culturas licealizantes” nas secundárias, eventualmente arquitectada numa maior resistência nestas escolas à aplicação generalizada do terceiro instrumento da universalização escolar básica, o princípio da progressão automática.

De resto, este lento e subtil movimento de recolocação da “fasquia”, parece encontrar nas escolas com ensino secundário – mais propícias à sobrevivência de ambientes e culturas organizacionais e pedagógicas predominantemente instrutivas e de ensino e em que um tal nível continua a ser testado, pedagógica, administrativa e socialmente em termos públicos, nos finais dos anos lectivos, fragilizando por vezes professores (e escolas), outras vezes endeusando-os, contudo, sem que se prove muito bem, quais deles, se os “destronados” ou se os “endeusados”, introduziram verdadeiramente,

e por sua conta exclusiva, maior “valor acrescentado” na esfera de conhecimentos dos seus alunos –, uma maior base argumentativa na (re)interpretação e adopção de critérios e soluções organizacionais e pedagógicas, não só em coadunação e sintonia com a marcha progressiva da (re)normalização estabilizadora, mas também desejadas (e quase que já politicamente aplaudidas) porque escudadas e legitimadas nos modernos princípios da co-regulação administrativa.

Apesar de tudo, mais do que os critérios de fixação do “preço educativo”, do tipo de estabelecimento ou mesmo do meio local, é o feminino que tende a sobrepôr-se, a pautar o andamento e a fixar os máximos de referência. Mas se é verdade que a chave do problema do desempenho parece estar, pelo menos por ora, no feminino, e apenas no campo da conjectura nos atrevemos a recomendar que se a sua a escola está sob avaliação então, mais do que qualquer coisa, e quanto antes, sobrelote-a de “raparigas”, a grande questão é saber como se configura o desempenho escolar quando se procede à desagregação da população escolar segundo múltiplos perfis combinatórios, designadamente no âmbito do social, do trajectorial, do atitudinal.

É claro que a questão, e como não podia deixar de ser, tem aqui não só vários sentidos, como persegue múltiplos objectivos, na medida em que, por via das desagregações sucessivas da população escolar se vai tornando simultânea e progressivamente cada vez mais fina a malha de análise, de tal modo que, em última instância, somos conduzidos a cenários comparativos de unidades organizacionais de análise quaisquer que elas sejam, tendo por referência perfis combinatórios decorrentes de produtos cartesianos de múltiplas dimensões.

Neste sentido, o que parece afigurar-se não só deveras relevante mas verdadeiramente desafiante é detectar quais são os elementos configuracionais que, qualquer que seja o ente administrativo-organizacional de referência, tendem sistematicamente a sobre-desempenhar e a sobre-realizar escolarmente e, consequentemente, deixando um escasso espaço de manobra a essas unidades/entes organizacionais na “manipulação” das variáveis organizativo-pedagógicas escolares.



## Referências Bibliográficas

- Boudon, R. (1981). *A Desigualdade das Oportunidades. A mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- CCRA (1994). *Cenários de Desenvolvimento da Região Alentejo*. Évora (políc.).
- DRA-INE (1997). *Municípios do Alentejo*. Lisboa. INE.
- Estêvão, C. (1995). Uma abordagem neo-institucional da escola como organização. A propósito do novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas. In AIPELF/AFIRSE (1995). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: Universidade de Lisboa: 435-445.
- Estêvão, C. (1996). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização: na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento, polic.).
- Gaspar, J. (2000). O Alentejo: um olhar geográfico. In IEPF-DRA, *Artesanato da Região Alentejo*. Évora: IEPF-DRA: 13-19.
- INE (2000). *População e Demografia. Quantos somos? Como somos?* Dossiers Didácticos. Lisboa: <http://alea-estp.ine.pt>.
- Lima, L. (1997). Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública: o normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomia. *Lição de Síntese*. Braga: Universidade do Minho (políc.).
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/CEEP-Universidade do Minho
- Melo, A. (1991). Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural. *Fórum*, nº 9-10, Universidade do Minho: 149-160.
- Nazareth, J. M. (1997). *Introdução à Demografia*. Lisboa: Editorial Presença.
- OCDE (2000). *Régards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: CRIE, Édition 2000.
- Pressat, R. (1979). *Dictionnaire de Démographie*. Paris: PUF.
- PNUD (1997). *Relatório do Desenvolvimento Humano 1997*. Lisboa: Trinova Editora.
- PNUD (2000). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2000*. Lisboa: Trinova Editora.
- Sarmiento, M.; Meira, E.; Neiva, O.; Ramos, A. e Costa, A. (1998). A escola e o trabalho em tempos cruzados: a formação de jovens que abandonaram a escolaridade obrigatória. Comunicação apresentada ao *VI Colóquio AFIRSE/AIPELF "Formação, Saberes profissionais e Situações de Trabalho"*. Lisboa, 16-18 de Novembro.
- Silva, A. (1994). *Tempos Cruzados: Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, S. e Araújo, H. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- UNESCO (1989). *Estatísticas e Indicadores de Ensino*. Módulo V. Lisboa: GEP-ME.

UNESCO (1994). *Relatório Mundial da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Verdasca, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes: o caso do 2º e 3º ciclos do básico nos municípios de Évora e de Portel*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Doutoramento).

LEI nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

DESPACHO NORMATIVO 98-A/92.

# Escola cosmética.

---

*Inácio Santos*

## Introdução

Não sendo uma questão especificamente referida ao Alentejo, não deixa de ser aplicada e pertinente no contexto educativo alentejano. Reportamo-nos ao modelo de autonomia, administração e gestão proposto pelo Dec. Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio.

De facto, faz avançar o normativo algumas ideias, cujo questionamento nos parece particularmente pertinente e acutilante, num tempo e num contexto de procura de novos modelos e de redefinição de políticas educativas, nomeadamente no que ao Ensino Básico respeita (a escolaridade obrigatória de 12 anos?), ou no que à reestruturação da rede escolar concerne (os agrupamentos horizontais, verticais,...).

Propõe o artefacto legal um modelo de gestão que procura uma Autonomia, assente em ideias como: Comunidade Educativa, Projecto Educativo, Democracia e Participação. Tais conceitos, tal como são propostos, parecem revelar-se falácias, tendentes a viciar todas as autonomias de que se acredita que cada escola é potencial depositária.

Que *Comunidade Educativa* (entendida como entidade universalmente existente em todo o local onde exista uma escola) se pode assumir, numa instituição de recrutamento forçado, e com a elevada mobilidade docente que é pacífico reconhecer? Que *Projecto Educativo*, podemos aceitar, se ele é imposto com um desenho único e partindo de uma comunidade da qual se duvida? Em que *Participação*

podemos acreditar se ela é colocada como uma *participação-colaboração*, de silhueta convergente e não conflitual, num mundo (a escola) feito de vários mundos, em que se cruzam discursos e racionalidades diversas? De que *Autonomia* falamos, quando ela é apresentada de uma forma modelar (seguindo os ditames de um modelo único), contradizendo intrinsecamente a sua própria definição?

Todavia, para além da instalação convicta em algum nível da formalização local da “autonomia” (nomeadamente no designado Projecto Educativo), o discurso da *democracia e participação*, da *comunidade educativa*, do *projecto educativo e da autonomia*, também parece perpassar visivelmente o discurso corrente dos diversos actores educativos.

A questão que se coloca é: aceitando, tal como o faz Licínio Lima (1998) que é possível observar a escola na dupla dimensão da *orientação para a acção organizacional*, não necessariamente coincidente com o plano da *acção propriamente dita*, não estaremos a divulgar da escola (na primeira das dimensões referenciadas e por necessidades de legitimação sócio-institucional) uma *imagem cosmética*, não correspondente àquilo que é efectivamente a acção organizacional da mesma? Corresponde, neste particular, aquilo que apreçamos, aquilo que praticamos?

## 1. A metáfora da cosmética aplicada à escola-quadro explicativo e problematização

A metáfora da cosmética traz do mundo da estética corporal a ideia de negação de uma dada realidade que, de qualquer forma, urge dissimular, normalmente associada à ostentação de uma imagem que se considera melhorada em relação àquela.

Na sua aplicação à escola, ela assenta num quadro explicativo angariado algures no cruzamento entre uma interpretação “díptica” da escola (protagonizada por Lima-1998) e as correntes “institucionalistas” de explicação das organizações:

- da interpretação *díptica* da escola, possibilita-se o seu entendimento na dupla vertente das orientações para a acção organizacional

e da acção organizacional propriamente dita. Na primeira instala-se o discurso oficialmente veiculado, e na segunda ganham evidência posturas nem sempre coincidentes com as orientações preconizadas. Esta não coincidência entre estes dois planos (traduzida na existência de infidelidades diversas no segundo, relativamente ao primeiro), na referência de autores como por exemplo Barroso (1996 a), Canário (1996), e Lima (1991)<sup>1</sup> é entendida não “... como um mero desvio, com carácter de excepção, mas antes como um fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizativa escolar...”<sup>2</sup>(*ibid.*, 1991: 146).

- as correntes *institucionalistas*, postulando a leitura de que, *aquilo que socialmente é considerado modelar (as instituições<sup>3</sup>, conceito com um sentido próximo do que, de uma forma mais comum obtém a designação de modas)* perpassa pujantemente as organizações, havendo lugar ao surgimento de elementos de racionalização social, cujo impacto na sua ordem interna (cf. Estevão, 2001, 205) é, por alguns considerado dominante<sup>4</sup>, sendo capazes de fornecer

1 \_ Barroso (1996 a) declara a este propósito a existência de “*autonomias clandestinas*” e de “*autonomia construída*” em oposição a “*autonomia decretada*”, Canário (1996), formula a ideia referindo-se a uma organização a um tempo “*compreensível e imprevisível*” e Lima (1991) fala de “*infidelidade normativa*” e da escola como, *locus de produção e locus de reprodução*.

2 \_ Determinada por características organizacionais como sejam:

- a sua configuração de organização aberta, com uma fronteira de cariz social, aliada a uma dependência funcional da sociedade (cf. Sarmiento, 1998). Perspectivas sistémicas ajudarão a encontrar explicações que colocam a tónica em mecanismos osmóticos e de interdependência entre as partes de um sistema que, no caso do desenho da organização escola, a tornam particularmente impressionável a pressões institucionais.
- a ausência de objectivos perfeitamente definidos e amplamente abrangentes que, segundo ensinamentos de modelos de ambiguidade, deixarão uma certa abertura à prevalência de formas de regulação de carácter simbólico.
- as multilógicas e multi-interpretações da realidade que a atravessam, mercê das linguagens oriundas dos vários universos de referência, que a compõem.
- a sua débil articulação interna, motivada, em boa parte, pela alta qualificação dos professores, que remete o seu trabalho para as “profundezas” da sala de aula.

3 \_ Cf. Estêvão (2001).

4 \_ Seguimos e inscrevemo-nos no ponto de vista de Estevão (o.c.,205) ao estipular que “...a forma institucional da organização é a forma cultural proeminente das sociedades modernas...”.

*"... legitimidade e sentido codificado em símbolos culturais, de gerarem entidades sociais... de definirem o significado e a identidade do indivíduo assim como os padrões considerados 'apropriados' de actividade organizacional..." (ibid.: 206).*

Defende-se assim uma perspectiva que destaca, no caso da escola, um *plano das orientações para a acção organizacional* que, para além de reflectir uma componente racional-legal (também ela imbuída de matizes *institucionais*), encontra também legitimações e justificações numa dimensão institucionalista tendente a perpetuar aquilo que, à luz da divulgação social, é considerado modelar e exemplar.

Esta pressão institucionalista, será assim capaz de imbuir, não só todo o espectro da produção legislativa<sup>5</sup>, mas também os próprios documentos produzidos localmente e, inclusivamente passar para o discurso corrente dos actores organizacionais, com propósitos de legitimação e de sobrevivência cultural<sup>6</sup>. As *orientações para a acção organizacional* decorrerão desta forma, não só daquilo que os quadros legislativos explicitamente impõem, mas também, e sobremaneira, daquilo que obtém divulgação explícita e implícita através das trocas osmóticas entre as organizações e os seus meios, num processo complexo e difuso caracterizado também por algum paradoxismo<sup>7</sup>, decorrente da circulação de *"... exigências e valores nem sempre consensuais..."*(*ibid.*: 228).

Todavia, retomando o pensamento de Lima (1998), se existe um plano de *orientações para a acção organizacional*, também se admite um plano da *acção organizacional* cuja subsistência assenta na presunção de uma certa autonomia relativa, que incluirá (para além da ocasionalidade) uma *não conformidade* com o *plano das orientações para a acção*. Prefiguram-se assim, comportamentos *de facto* nem sempre coincidentes com as paisagens *de jure* ostentadas, e uma

---

5 \_ Lima (1998: 170) fala de *legislação*, integrando no conceito, toda a produção de regras, desde aquela que provém de órgãos com poderes legislativos (leis, decretos-lei, portarias,...), mas também circulares, ordens de serviço, esclarecimentos (produzidos pelos órgãos da administração).

6 \_ Cf. Estevão (2001: 207).

7 \_ Cf. *ibid.*: 228.

tentativa de mitigação deste afastamento, através de procedimentos divulgatórios de cumprimento institucional (quer ao nível de rituais próprios, quer de uma determinada conformidade linguística instalada em documentos localmente produzidos, mas também nos discursos correntes dos diversos actores organizacionais).

Por conseguinte, parece ser possível e teoricamente justificável a existência de uma *leitura cosmética*, no seio da qual a escola, no seu *plano de orientação para a acção organizacional*, seria colonizada por uma série de instituições (veiculadas pelo próprio normativo centralista, que sustenta o modelo de administração e gestão e, consequentemente, uma determinada ideia de escola)<sup>8</sup>, determinando-se assim a passagem destas instituições para os documentos locais e mesmo para a representação organizacional dos próprios actores educativos.

Neste entendimento, a escola **procurará cumprir**, investindo na identificação com os padrões sociais prevalecentes, como forma de legitimação social, reproduzindo os sentidos institucionalizados e dando lugar a uma espécie de racionalidade de *o que parece é*.

Na sequência deste esforço de construção de uma imagem, podem assim ser hasteadas bandeiras como:

- a existência de um Projecto Educativo, entendido como um documento cuja concepção participada, reflecte as grandes orientações comumente assumidas pela comunidade educativa;
- a existência de uma Comunidade Educativa, redescoberta e reafirmada insistentemente no texto dos vários documentos produzidos ao nível local;
- a existência de uma Participação-Colaboração, alardeada no “cumprimento” das várias exigências, que neste particular decorrem do modelo (a existência dos representantes dos vários sectores da comunidade, nos órgãos respectivos, a sua presença nos actos eleitorais – às vezes sabe-se lá à conta de que “manobras”);
- o esforço de constituição de listas candidatas às eleições dos corpos sociais da escola – que não raras vezes não passa de uma única lista.

---

8 \_ Tal se considera o caso das ideias de Autonomia, Projecto Educativo, Comunidade Educativa e Democracia e Participação.

## 2. As falácias do Dec. Lei n.º 115-a/98

No caso vertente do Dec. Lei n.º 115-A/98, crê-se que as grandes ideias veiculadas pelo normativo (Projecto Educativo, Comunidade Educativa e Participação), tal como são propostas, não passam de falácias sobre as quais assenta uma pretensa autonomia decretada e modelar, não respeitadora das especificidades da organização escola. Parece de facto avolumar-se, à luz do quadro teórico angariado, que (face à existência de uma realidade diversa e multirracional) a imposição de uma concepção teórica monoconceptual e uniformizadora<sup>9</sup> de escola, possa induzir estas práticas cosméticas como uma tendência, configurando assim, nesta perspectiva, alguns traços de isomorfismo escolar (a assunção tendencialmente generalizada da existência de um *Projecto Educativo* altamente participado, de uma *Comunidade Educativa* empenhada e participativa,...).

### 2.1. Autonomia Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único<sup>10</sup>

Com efeito, algum esforço de conceptualização, parece revelar (com a devida vénia académica a Formosinho - 1987), uma ideia de ***Autonomia Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único***, uma autonomia modelar (com prescrições gestionárias precisas), seguindo os ditames de um modelo único que apenas abre a possibilidade, laborando o equívoco de entender que criou a capacidade generalizada da sua própria consecução.

Com efeito, discordando do Dec. Lei n.º 115-A/98 que afasta “... *uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e...* [adapta]...”

---

9 \_ A generalização de um regime com os mesmos órgãos de governo, os mesmos procedimentos administrativos, os mesmos princípios funcionais (Participação, Comunidade Educativa), por mais propalado que seja apenas como matriz, não deixa, do nosso ponto de vista, de ser um modelo único.

10 \_ Esta é a mais que reconhecida fórmula de João Formosinho (1987), criada no âmbito das suas preocupações e estudos relativos ao Insucesso Escolar e aplicada originalmente ao Currículo. Esperando a compreensão e indulgência do meio académico e do seu autor em especial, ousámos, correndo o risco de a desvirtuar, aplicá-la ao presente objecto de estudo, por crermos que a imagem que ela evoca, resulta especialmente eficaz na clarificação da ideia em causa.



*uma lógica de matriz...*"(preâmbulo), defende-se que o diploma, propõe uma solução única, quer no aspecto formal da organização (os órgãos propostos são os mesmos para qualquer unidade organizativa, independentemente das suas especificidades: Direcção Executiva, Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, Estruturas de Orientação Educativa) quer nos princípios que os regem (os princípios são gerais: Democraticidade e Participação de todos os intervenientes no processo educativo, Primado dos Critérios de Natureza Pedagógica sobre os de Natureza Administrativa, Representatividade dos órgãos de Direcção e Gestão garantida pela eleição democrática dos seus elementos, Responsabilidade do estado e dos diversos intervenientes e Transparência dos actos de Administração e Gestão), quer ainda nos seus princípios funcionais (os princípios de funcionamento são aplicados uniformemente a todas as situações: a autonomia é construída a partir da Comunidade, a autonomia é reconhecida no quadro de um Projecto Educativo, o direito de Participação dos pais concretiza-se em acções de colaboração, o Projecto Educativo é um documento com um horizonte temporal de três anos...).

Este conceito de autonomia contradiz um outro tipo de autonomia, esse sim que se crê existir no contexto educativo, como uma inevitabilidade, conquistado nos corredores da informalidade, traduzido em infidelidades diversas mais ou menos importantes, e determinado por características que começam, num plano mais geral e localizado a montante, por uma não coincidência entre o modelo estrutural típico de organização social capitalista (assente no mercado) e as formas de organização do sistema educativo, a que se juntam algumas especificidades da organização escola (formas de regulação assentes na standardização das qualificações, diversidade de actores e de lógicas que a escola inclui, trabalho docente tradicionalmente isolado e debilmente articulado, ausência de objectivos perfeitamente claros e abrangentes) e, num último patamar, em interpretações autónomas da realidade que encontram a sua génese no próprio conceito de actor social (que remete para a natureza produtiva do ser humano). A leitura de Lima, anteriormente referenciada, sustenta aliás este tipo de posição, ao preconizar, no caso da escola, um campo da *acção organizacional* onde, nos corredores da informalidade, sistematicamente

se perpetuam infidelidades relativamente àquilo que é veiculado no campo das *orientações para a acção*.

Neste entendimento, o ensaio de uma autonomia modelar, imposta através de um decreto, inscrever-se-á mais no campo dos constrangimentos à autonomia própria da escola, do que como um estímulo àquela<sup>11</sup>. Canário (1996: 145), ilustra de forma assaz interessante este ponto de vista ao referir que:

Quando a administração decide decretar a “autonomia” das escolas, conferindo ao conceito uma conotação normativa, está, de facto, a colocar os estabelecimentos de ensino numa situação de duplo constrangimento que nega a sua autonomia, confrontando-os com uma situação paradoxal clássica do tipo “ordeno-te que não me obedças”, no caso vertente, “ordeno-te que sejas autónomo”.

Para além do mais, parecem revelar-se desajustes entre o modelo organizacional proposto pelo normativo em análise e as características da organização em estudo, traduzidas, em certos aspectos, na inaplicabilidade do próprio modelo, angariando-se assim, mais *achas para a fogueira* do afastamento entre o *plano das orientações para a acção* e o *plano da acção* propriamente dito, e para a concomitante acentuação de necessidades de alardeamento e ostentação.

Atente-se como exemplo, no caso de uma escola básica integrada, de meio rural, padecendo de circunstâncias de interioridade e da reconhecida mobilidade docente. Como conseguirá mobilizar uma *comunidade educativa*, considerando o espírito de afiliação que lhe deve subjazer, se (como é do conhecimento público) uma parte substantiva dos seus docentes muda anualmente? Como conseguirá manter os seus órgãos (por exemplo um dos órgãos de topo: a Assembleia de Escola) constituídos por um período superior a um ano escolar<sup>12</sup>, e vinculados a um determinado projecto educativo que tem

---

11 \_ Numa leitura verosimilhante Lima adianta que “*Instituindo-se entidades englobantes e categorias abstractas, do tipo ‘a escola’ ou a ‘comunidade educativa’, sem atribuir poderes e competências a agentes concretos... restringe-se de facto os usos potenciais da autonomia...*”(2002: 31).

12 \_ “O Mandato dos membros da Assembleia tem a duração de três anos...”(Dec-lei n.º 115-A/98, artº14º, ponto 1).

um horizonte temporal de três anos<sup>13</sup>, se os elementos docentes que os constituem, têm que ser substituídos ano após ano? E todos os outros que, ano após ano, vão chegando. De que forma, com que motivações e energias se identificam, com o projecto educativo? (É a capacidade de organização estrutural que está em causa, por **inaplicabilidade do próprio modelo**). Como conseguirá manter dinâmicas democráticas<sup>14</sup> quando, chegada a hora da eleição, não raro escasseia a saudável alternativa democrática<sup>15</sup> (homenagem seja feita ao restrito número dos que ano após ano ficam, que mandato após mandato, no meio da turbulência seguram o leme da embarcação)? E se é verdade que estas não são questões que se possam generalizar, também não é menos verdade, na nossa percepção, que elas existem e não são contempladas pela solução uniforme preconizada pelo Dec. Lei n.º 115-A/98. E repare-se que nem sequer se questiona, neste ponto da reflexão, a concretização das 1ª e 2ª fases da autonomia (as fases do seu desenvolvimento<sup>16</sup>), em ordem à qual o articulado do normativo em questão parece contemplar alguma abertura à diversidade<sup>17</sup>. O móbil do nosso debate localiza-se mais atrás, no *grau zero*

13 \_ “Projecto Educativo – documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos...” (Dec-lei n.º 115-A/98, artº3º, ponto 2, alínea a).

14 \_ “A autonomia das escolas... com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização...” (Dec-lei n.º 115-A/98, preâmbulo)

“...o quadro organizativo que melhor... [responde]... às necessidades actuais... da consolidação da vida democrática.” (Dec-lei n.º 115-A/98, preâmbulo)

“A administração das escolas subordina-se aos seguintes princípios orientadores:

a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo...”

.....

c) representatividade dos órgãos da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;

(Dec-lei n.º 115-A/98, artº4º, ponto 1)

15 \_ Lemos (citado por Ramos, 1999, 73) refere a este propósito que, “A colegialidade foi limitada pelo aumento de casos de ausência de listas candidatas à eleição sendo necessário recorrer cada vez mais à escolha de um professor que em muitos casos nem sequer possuía representatividade legitimada, sendo designado pelo ministério”.

16 \_ “O desenvolvimento da autonomia processa-se em duas fases...” (Dec-lei n.º 115-A/98, artº49º, ponto 1)

17 \_ “A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidades acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada...” (Dec-lei n.º 115-A/98, artº47º, ponto 1)

da autonomia<sup>18</sup>, e o que se coloca em causa é a existência de capacidade da concretização deste nível da autonomia (em que, na leitura que fazemos, o que é exigido é igual para todas as escolas), por parte dos diversos contextos escolares.

Assemelha-se-nos desta forma, justificar-se a perspectiva de que, o afastamento e a tendencial ruptura (relacionados quer com *aplicabilidade* deste modelo, quer com aspectos volitivos em ordem à sua concretização) entre uma *autonomia modelar* (de modelo único) e uma realidade diversa e ambígua, é de tal ordem, que contribui para a potenciação de uma outra espécie de autonomia, de características sociológicas, inscrita e conquistada *no jogo interactivo consubstanciado entre a natureza produtiva do ser humano (neste caso emersa num ambiente, ele próprio potenciador dessa faceta produtiva) e os constrangimentos sobre ela pendentes*, autonomia esta, onde se exara uma produção comportamental e atitudinal, que vai passando ao lado da imagem num outro parâmetro criada, fazendo dela não mais do que uma *imagem cosmética*.

Acresce salientar que, os efeitos cosméticos desta autonomia modelar, assentam em boa parte, segundo o constructo evidenciado, quer no instrumento da sua formalização (o Projecto Educativo), quer naquilo que se teve por bem considerar os seus princípios funcionais (a Comunidade Educativa e a ideia de Democracia e Participação prosseguida).

## **2.2. O projecto educativo Modelo do Dec.-Lei n.º 115-a/98 - o instrumento de formalização da autonomia**

Descobre-se no Dec. Lei n.º 115-A/98, um Projecto Educativo, também ele versão modelar, quer relativamente à prescritividade que envolve, quer no que refere à configuração do documento<sup>19</sup>.

---

18 \_ Lima (2003a: 21) postula a este propósito que, “Se até agora não foi assinado qualquer ‘contrato’, figura considerada central pelo ‘novo regime’, então não pode deixar de se concluir que, do ponto de vista jurídico-formal, as escolas se encontram no grau zero da autonomia contratualizada.”

19 \_ Assente numa tradição de planeamento e de definição de políticas e orientações educativas que persistindo, no nosso país, como uma prerrogativa dos serviços centrais do Ministério

Parece efectivamente avolumar-se uma tendência prescritiva acentuada relativamente a todo o processo de elaboração, veiculação, aprovação e avaliação. Assim, segundo o preconizado no Dec. Lei n.º 115-A/98 e na Lei n.º 24/99, sua primeira actualização, o Projecto Educativo é elaborado pelo Conselho Pedagógico, apresentado à Assembleia de Escola pela Direcção Executiva e aprovado e avaliado por aquela.

Um tal conjunto de determinações, pode em nossa perspectiva, retirar flexibilidade (por uniformização) a um instrumento que deveria ser ele próprio, aliás, tal como claramente assumido no articulado do normativo, um garante da construção de uma “... identidade própria...” das escolas (preâmbulo) e de potenciação de uma “... diversidade... flexibilidade de soluções...” (art.º 4º, ponto 2, alínea c). Esta inflexibilidade no processo de elaboração, veiculação, aprovação e avaliação do projecto educativo, pode ser lida como apanágio de uma leitura eficientista e da instalação na escola de racionalizações mercantilistas. Se, concomitantemente, quisermos considerar o Plano Anual de Actividades como uma emanção directa do Projecto Educativo, tal como nos faz transparecer o disposto no diploma em estudo (“Plano anual de actividades – o documento de planeamento... que define, em **função do projecto educativo**<sup>20</sup>, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos” – Dec. Lei n.º 115-A/98, art.º 3º, ponto 2, alínea c), fica completo um quadro em que se assumem, claramente, objectivos, formas de organização, programação, elementos enfim, que não desmentem, na nossa percepção, uma óbvia colagem a perspectivas racionalizadoras e mercantilistas.

Por outro lado, ao ser estabelecido que o documento deve conter os princípios e os valores em ordem à consecução da sua

---

da Educação, dá o seu empurrãozinho para uma certa “inépcia culturalmente instalada” de concretização de autonomias organizacionais e ainda na pouca vontade do poder central (pesem embora os discursos em sentido contrário) de ceder a enorme fatia de poder sob a escola que, em Portugal, tradicionalmente detém, consubstanciada na existência de um forte aparato regulamentar de pendor centralista, que não dá azo a que o próprio Projecto Educativo desbrave e conquiste caminhos de auto-regulação;

20 \_ O destacado é da nossa responsabilidade.

função educativa, retomam-se especificidades de um tipo de projecto designado Projecto de Finalidades, e que Carvalho e Afonso (1993, 16 e s.) caracterizam da seguinte forma:

estabelece "... sobretudo, valores, grandes perspectivas, em torno das quais o acordo é facilmente encontrado. Tem características predominantemente ideológicas e políticas... O consenso é adquirido dado o grau de generalidade dos seus enunciados..."(ibid.)

Assim, parece esta proposta de Projecto Educativo, trazer um desenho também ele modelar que, na fase em que é genérico (o Projecto educativo propriamente dito) abre caminho (no lugar que deveria caber à consagração de uma identidade própria de cada escola) à instalação de um conjunto de "institucionalismos", (Comunidade Educativa, Autonomia, Projecto Educativo, Democracia e Participação), e na fase operacional, é técnico e eficientista, fazendo correr riscos de (nesta fase) se tornar uma mera colecção, mais ou menos organizada, de procedimentos metodologicamente correctos em ordem ao desenvolvimento de competências disciplinares uniforme e centralmente decididas, em que se perdem de vista as grandes ideias força importadas do normativo.

### **2.3. Os princípios funcionais da autonomia-comunidade educativa, democracia e participação**

Também os princípios funcionais da autonomia modelar (Comunidade Educativa e Democracia e Participação) parecem revelar-se falácias em que assenta a autonomia preceituada.

Com efeito, conferindo ênfase à ideia de que *a uma comunidade se pertence por opção e não por mera determinação contingencial*, e consequentemente, *mais do que ter algo em comum, o que está em causa é sentir algo em comum*, se conclui que a escola portuguesa, *reúne condições que tendencialmente a afastam de tal desiderato*.

Na linha da frente da justificação de tais entendimentos alinham-se:

- *factores desfavoráveis à coesão grupal (heterogeneidade, desacordo quanto aos objectivos do grupo, má comunicação, predominância de um ou vários membros);*
- *o elevado número de envolvidos, (que entendimentos teóricos mobilizados apontam como um factor mais favorável ao surgimento de grupos sectoriais e eventualmente da competição intra-grupos, do que ao surgimento de uma comunidade);*
- *a impermanência, decorrente da conhecida mobilidade docente;*
- *o afastamento físico que ocorre, a maior parte do tempo, em relação a alguns dos ditos elementos da comunidade escolar (encarregados de educação e professores, por exemplo) e que será potenciador, na perspectiva construída, de escassez de interacções (factor pouco abonatório da coesão e do envolvimento emocional);*
- *o elevado turn over (principalmente por parte dos professores) decorrente de um sistema de colocações pouco respeitador das “opções de vida” destes profissionais.*

O próprio desenho de Democracia sugerido, inspirado em boa parte nas propostas de Formosinho (1989) de *democracia representativa centralizada*<sup>21</sup> e de *democracia participativa descentralizada*<sup>22</sup>, não deixa de pecar por paradoxalismo, visto que, enquanto aposta na defesa retórica da participação de todos, afasta-se da diversidade, através do estabelecimento de uma entidade englobante (a Comunidade Educativa) que faz a apologia de conceitos rousseaunianos como o bem comum, ou a vontade generalizada de convergentemente participar, prevendo apesar disso (não vá o diabo tecê-las), o controle eficientista daquela, também por meios estruturais e técnico-gestionários (uma democracia domesticada e adequadamente apresentada), com especial ênfase na representatividade.

---

21 \_ Menorizante da ideia de *participação* por esta se esgotar na escolha dos representantes centrais e numa auto-legitimação que é exclusiva do escrutínio;

22 \_ Cujo conceito, na perspectiva construída, não faz justiça à designação que ostenta, porquanto estabelece uma miríade de instâncias representativas que (embora alargando e angariando mecanismos tendentes a aproximar o Estado dos cidadãos, e consignando para além da eleição de representantes, o mecanismo da concertação social, como expressão do direito a ser ouvido e consultado) não deixa, do ponto de vista subscrito, de eleger como preponderante a figura da representação (embora uma representação melhorada), parecendo recolocar elementos eficientistas e de controle da diversidade.

Perspectiva-se deste modo uma Democracia traduzida na representatividade e no empenho voluntarístico e colaborativo, que retoma algumas das modalidades participativas propostas por Lima(1998), como sejam a participação indirecta, formal, activa e convergente. Na perspectiva construída, tais modalidades participativas não são aplicáveis a uma organização de recrutamento forçado, com prescrições legislativas abundantes e minuciosas, que inclui lógicas oriundas de vários universos de referência, debilmente articulada e marcada pela vulnerabilidade face às exigências dos contextos legal, familiar e social a que se vem juntar ambiguidades e indefinições aportadas pelo próprio Dec. Lei n.º 115-A/98, antes se acreditando numa participação fluída latente, desigualmente distribuída por modalidades participativas reservadas, divergentes-directas, ou formais-passivas, sem que este percebido elenco dispense a permanente abertura a novas montagens participativas.

Avulta desta forma a consideração, revelada pela conceptualização edificada, de uma escola cuja postura cosmética resulta, em boa parte, induzida por desajustes entre os conceitos que o diploma em questão propõe e a realidade em que se destinam assentar.

### 3. A Escola Cosmética do Dec. Lei n.º 115-A/98 – uma visão empírica

A componente empírica do estudo que subjaz ao presente texto, traduz-se em duas vertentes:

A análise dos projectos educativos (a formalização da autonomia) das duas escolas que constituíram o seu objecto de estudo<sup>23</sup>, no sentido de perceber desajustes e incoerências entre a sua parte genérica (o Projecto Educativo propriamente dito) e a sua componente operacional (O Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno);

---

23 \_ O estudo empírico tem como objecto de estudo dois agrupamentos de escolas, evidenciando duas realidades com uma tal proximidade organizacional, social, demográfica, cultural e de problemas sentidos, que se assume um único objecto de estudo, com características bem precisas e contornos bem delimitados, salvaguardando-se assim a ideia de se estar face a um Estudo de Caso, com todas as limitações daí decorrentes, nomeadamente no que respeita à generalização dos resultados.



A observação das representações dos actores educativos (professores, alunos, funcionários não docentes e representantes da autarquia) através um modelo de análise, baseado numa ideia fulcral: a procura de *incoerências discursivas*, captadas ao nível de sentidos indutivo-dedutivamente angariados. A percepção destes desencontros semânticos, será possibilitada por um desenho de análise que inclui a acareação e o contraste dos percebidos sentidos de resposta, de dois conjuntos de questões:

- *um primeiro conjunto, constituído por questões colocadas num registo com um cariz mais opinativo (e por esta via, facilmente colonizável pelo discurso institucionalista da sociedade), que permite que aconteça uma aproximação mais quimérica por parte de cada um dos respondentes – a perspectiva institucionalista;*
- *e um outro conjunto de questões que potencia uma assumpção objectiva por parte dos respondentes (porque assente na objectividade do facto e na determinante presença ou ausência de conhecimento de determinados aspectos da realidade) – o veredicto da realidade.*

Procurar-se-á assim verificar a coerência/incoerência de discurso dos diversos actores educativos, ao longo de todo um questionário, que vai procurando ele próprio, colocar em jogo (em relação a cada conceito e com uma evidência que se procurou não fosse de primeira vista) dois hipotéticos cenários discursivos (um de cariz institucionalista que veicula uma visão determinada pelas ideias socialmente divulgadas como modelares, e outro baseado numa realidade que, em muitos aspectos é diversa e se afasta do primeiro).

### 3.1. A análise dos projectos educativos

A análise dos Projectos Educativos das escolas que constituem o objecto de estudo empírico revela uma desensombrada assunção das grandes ideias força do Dec. Lei n.º 115-A/98, como se pode observar no quadro que segue:

Projecto Educativo da escola X	Projecto Educativo da escola Y	Ideias-força
<p>"O projecto educativo emerge de uma concepção de escola /comunidade educativa..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 1)</p> <p>"... permitir que a escola sirva de forma eficaz a comunidade escolar..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 1)</p> <p>"Serviço de Psicologia e Orientação...destinado a estabelecer relações entre os vários membros da comunidade educativa..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 7)</p> <p>"... outras entidades... que sempre que solicitadas têm colaborado activamente com a comunidade educativa..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 7)</p> <p>"... espírito de abertura e receptividade face a outras comunidades educativas..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 8)</p> <p>"... uma escola aberta..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 13)</p> <p>"... uma cultura de participação na comunidade..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 13)</p> <p>"... manifestações culturais locais que constituem a identidade cultural da região..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 13)</p>	<p>"... O interesse da escola pelos assuntos da comunidade..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 1)</p> <p>"Este é um dos objectivos fundamentais para a participação da comunidade educativa..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 2)</p> <p>"... devendo contar para isso com o apoio da comunidade que serve..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 2)</p> <p>"... um trabalho de diagnóstico e caracterização da Comunidade Educativa..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 5)</p>	<p><b>Comunidade Educativa</b></p>

Projecto Educativo da escola X	Projecto Educativo da escola Y	Ideias-força
<p>"... que estas parcerias se alarguem a outras instituições nomeadamente a empresas locais e da região..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 13)</p> <p>"... reforçar a ligação da escola com a comunidade educativa..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 15)</p> <p>"... avaliação do mesmo... [projecto educativo]... ser realizada por parte da comunidade educativa..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 15)</p> <p>"... uma cultura de participação na comunidade..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 13)</p> <p>"A construção de um documento deste tipo exige uma ampla participação... o mesmo é, ... um documento aberto [devendo] ser preocupação dos órgãos de gestão desta escola, a divulgação deste documento e que o funcionamento desta instituição se aproxime destas linhas orientadoras." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 15)</p> <p>"... promover a participação dos alunos em diversas manifestações culturais e desportivas" (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 15)</p> <p>"Os valores democráticos que a escola defende estão consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 13)</p>	<p>"é importante que esse meio tenha uma participação activa e actante na Escola..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 1)</p> <p>"A concepção de escola participada não está isenta de dificuldades..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003, 1)</p> <p>"... participação dos agentes locais..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 1)</p> <p>"... participação activa e empenhada..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 1)</p> <p>"... o início de uma participação cívica activa..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 1 e 2)</p> <p>"... participação da comunidade educativa..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 2)</p> <p>"... sentido concreto aos princípios da participação..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 2)</p> <p>"... iniciativa e participação da sociedade civil..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 3)</p> <p>"... o objectivo de concretizar, na vida da escola a democratização..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 3)</p> <p>"... consolidação da vida democrática..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 27)</p>	<p><b>Democracia e Participação</b></p> <p><b>Autonomia</b></p>

Continuação

Projecto Educativo da escola X	Projecto Educativo da escola Y	Ideias-força
<p>"O Projecto Educativo é um instrumento de autonomia da escola..." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 1)</p> <p>"O Projecto Educativo ... [pressupõe]... na sua elaboração princípios de autonomia." (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 1)</p> <p>"A construção de um documento deste tipo exige uma ampla participação... o mesmo é... um documento aberto [devendo] ser preocupação dos órgãos de gestão desta escola, a divulgação deste documento e que o</p>	<p>"... um papel 'pivot' na articulação da autonomia..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 2)</p> <p>"A escola que se pretende autónoma,..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 2)</p> <p>"O desenvolvimento da autonomia das escolas exige,..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 3)</p> <p>"... um documento que constitua um instrumento do processo de autonomia..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 4)</p> <p>"O desenvolvimento do Projecto Educativo..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 2)</p> <p>"O Projecto Educativo deve reduzir a margem das diferenças,..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 2)</p> <p>"O Projecto Educativo assume um papel 'pivot' na articulação da autonomia..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 2)</p> <p>"... é necessário elaborar um documento que constitua um instrumento do processo de autonomia..." (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 4)</p> <p>"... aposta na elaboração... do nosso próprio Projecto Educativo como um documento que será a base do nosso desenvolvimento organizacional..." "...um documento que constitua um instrumento do processo de autonomia..."</p>	<p><b>Formalização Local da Autonomia</b></p>

Projecto Educativo da escola X	Projecto Educativo da escola Y	Ideias-força
<p><i>funcionamento desta instituição se aproxime destas linhas orientadoras.” (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 15)</i></p> <p><i>“O Projecto Educativo emerge de uma concepção de escola /comunidade educativa...” (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 1)</i></p> <p><i>“O Plano de Actividades constitui um importante suporte para a concretização das políticas, valores e princípios consagrados no projecto educativo...” (Projecto Educativo da escola x, 2002-2003: 15)</i></p>	<p>(Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 4)</p> <p><i>“... um instrumento de suporte ao planeamento e desenvolvimento da nossa instituição escolar...” (Projecto Educativo da escola y, 2002-2003: 5)</i></p>	

Análise dos Projectos Educativos das escolas X e Y

Todavia, uma focalização da análise na sua componente operacional (o plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno) revela o seguinte:

- nos **Planos Anuais de Actividades** 55,6% dos objectivos referem-se ao desenvolvimento de competências disciplinares e metodologias didáctico-pedagógicas, a uma grande distância de qualquer das outras orientações, sendo que as grandes ideias-força assumidas pelos Projectos Educativos são votadas ao quase total ostracismo, com expressões percentuais que não ultrapassam os 8% (o caso de Comunidade Educativa) e noutros casos (Autonomia, Democracia e Participação), não recolhendo qualquer enunciação percentual.
- nos **Regulamentos Internos** constata-se uma prevalência de disposições de pendor central entre os 80% e 96%.

Parece evidenciar-se assim, no que ao Projecto Educativo respeita, uma dimensão cosmética traduzida na assunção, na sua fase genérica, de uma série de instituições (as que decorrem do Dec. Lei n.º 115-A/98), enquanto que a respectiva operacionalização (lida quer nos Planos Anuais de Actividades quer nos Regulamentos Internos), deixa cair visivelmente as “bandeiras” que, num plano genérico, se agitam.

### 3.1. As representações dos actores educativos

Também ao nível das representações dos actores educativos, parece resultar visível um posicionamento cosmético, por confirmação estatística da tendencial e paradoxal coexistência de ambos os cenários, preconizados em sede de modelo de análise (a Perspectiva Institucionalista e o Veredicto da Realidade).

É possível, de facto, tomar o pulso a uma incoerência discursiva, redundante em posicionamentos tendencialmente paradoxais, como os que se sintetizam a seguir.

### **A existência de:**

- persuasiva percentagem daqueles que, ao definir a escola, tomam a opção de “um organismo que se auto-regula através da participação de todos os interessados no processo educativo”,

### **enquanto que se deixam evidenciar posições como:**

- a expressiva magnitude daqueles que nunca integraram listas opo-  
nentes aos vários órgãos, que nunca desempenharam qualquer  
cargo ou função, que nunca ou raramente votaram nos escrutí-  
nios;
- um substantivo anúncio de lista única e de fraco entusiasmo partici-  
pativo, a par de uma tendencial concentração de poder no Conse-  
lho Executivo, com comparativa menorização da Assembleia de  
Escola (o órgão representativo da comunidade educativa);
- uma tendencial participação sócio-técnica dos professores, conco-  
mitante com eloquentes manifestações de rara participação em  
actividades directamente relacionadas com a gestão da actividade  
profissional, por parte dos funcionários não docentes, ou ainda,  
por parte dos alunos, na gestão da vida da turma (por exemplo em  
actividades de planeamento, avaliação ou concepção de projec-  
tos);
- por parte dos encarregados de educação, uma participação de  
cariz reivindicativo e divergente (quando surgem problemas  
com os educandos) ou de cariz reservado e/ou passivo quando  
são chamados pelos professores;

### **Enquanto se anuncia:**

- uma significativa consideração da existência de “uma comunidade  
educativa alargada”;
- um substantivo volume de intenção de ficar na escola, a par de  
expressivas opções por modalidades de pertença e para o aco-  
lhimento de uma ideia de existência de objectivos comuns e de  
sentimento comunitário;

### **em simultâneo fazem-se notar posições díspares como:**

- um tendencial desconhecimento das entidades que colaboram com a escola;
- formas prevaletentes de relacionamento com o meio, concretizadas nas tradicionais reuniões com encarregados de educação e nas costumeiras visitas de estudo;

### **Ao mesmo tempo que se patenteia:**

- uma indicativa dimensão dos que consideram o Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades, documentos com efectiva importância na vida da escola, a par de um manifesto conhecimento dos mesmos;

### **deixa-se que se evidenciem:**

- expressiva fracção de respondentes que, nas escolas em estudo, nunca ou raramente participam na elaboração dos documentos onde se configura a orientação política da escola;
- significativas percentagens de desconhecimento daqueles documentos (traduzidas na expressão percentual da incapacidade de apontar uma grande orientação do Projecto Educativo ou uma actividade do Plano Anual de Actividades).

O contraste por esta via possibilitado, expõe, do nosso ponto de vista, a paradoxal paisagem criada, que inclui uma ideia de escola como entidade abrangente e com expressivos níveis de empenho e participação colectiva convergente, de sentimento comunitário e de plena assumpção de uma determinada fórmula autonómica (contendo, por exemplo, a importância e papel de relevo dos instrumentos de consecução da autonomia), capacitante de desejadas emancipações, enquanto se descerram cenários e dinâmicas de não aproveitamento de oportunidades de participação formal (patentes na não integração de listas, no ténue desempenho de funções e papéis organizacionalmente admitidos, na impalpável votação nos escrutínios, frequentemente de lista única), de participações quanto baste (maioritariamente



circunscritas a processos técnicos, reivindicativos, ou passivos), de desconhecimento de instrumentos que se alegam importantes, bem assim das entidades que dão o seu contributo para a génese de um ente de características colectivas e comunais (que retoricamente se dá como adquirido), de manobras dilatórias da instalação democrática, por reconcentração do poder formal.

## Conclusão

Parece desta forma ser possível e teoricamente justificável a existência de uma *leitura cosmética*, no seio da qual a escola, no seu *plano de orientação para a acção organizacional*, seria colonizada por uma série de instituições (veiculadas pelo próprio normativo centralista, que sustenta o modelo de administração e gestão e, consequentemente, uma determinada ideia de escola), determinando-se assim a passagem destas instituições para os documentos locais e para a representação organizacional dos próprios actores educativos, instituições essas que revelariam alguma impotência operacional, deixando o *plano da acção* relativamente incólume aos seus efeitos, e dando azo ao surgimento de uma ideia de escola cosmética que perpetua um inteligível alheamento à figura que ela própria compõe.

## Referências Bibliográficas

- Barroso, J. (1996a). "O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída" in Barroso, J. (ed.) **O estudo da escola**: 167-189. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1996). "Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas" in Barroso, J. (ed.) **O estudo da escola**: 145-165. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. e Afonso, M. (1993). "Projecto de escola para um esclarecimento dos conceitos e das práticas" in Carvalho, A. (ed.) **A construção do projecto de escola**: 9-47. Porto: Porto Editora.
- Estevão, C. (2001b). **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação, Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). **O insucesso escolar em questão**. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1989). **A direcção das escolas portuguesas – da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada**, Comunicação apresentada ao

congresso “A educação, o socialismo democrático e a Europa”. Lisboa: Partido Socialista Português.

Lima, L. (1991). “Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar” in Ambrósio, T. e Guerra, I. (eds.) **Inovação**, vol.4, n.º 2-3: 141-153. Lisboa: IIE.

Lima, L. (1998). **A escola como organização e a participação na organização escolar**, 2ª edição. Braga: Instituto de Educação e Psicologia-Centro de Estudos em Educação e Psicologia-Universidade do Minho.

Lima, L. (2002). “Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação” in Lima, L. e Afonso, A., **Reformas da educação pública, democratização, modernização, neoliberalismo**: 18-32. Edições Afrontamento.

Lima, L. (2003a). “O grau zero da autonomia contratualizada” in **Jornal a página da educação**, nº 123, ano 12: 21. Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=26457>.

Ramos, C., (1999), “Os contratos de autonomia e a repolitização da escola” in Afonso, A. et. al, **Que fazer com os contratos de autonomia**, colecção cadernos pedagógicos, n.º 44: 61-78. Porto: Asa Editores II.

Sarmento, M. (1998a). “Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas” in **Revista da educação**, vol.VII, n.º 2: 15-27. Lisboa: Departamento de Educação da F.C. da U.L.

### **Legislação consultada**

- Lei n.º 46/86 de 16 de Outubro
- Resolução do Conselho de Ministros, n.º 8/86
- Despacho Conjunto 19/MEC/86 ( Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação e Cultura)
- Dec.Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro
- Dec.Lei n.º 108/91, de 17 de Agosto
- Dec. Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio
- Dec.Lei n.º 24/99 de 22 de Abril
- Constituição da República Portuguesa (Revisão de 2001)

### **Documentos locais consultados**

- Projecto Educativo da escola x
- Regulamento Interno da escola x
- Plano Anual de Actividades da escola x
- Projecto Educativo da escola y
- Regulamento Interno da escola y
- Plano Anual de Actividades da escola y

# Adequar a organização e o desenvolvimento curricular do ensino profissional à escala regional.

---

João Lázaro\*

## Nota Introdutória

Relativamente ao texto original, elaborado no ano de 2004 – e apresentado de forma mais desenvolvida no âmbito do *III Encontro Regional de Educação*, organizado pelo *Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora*, no quadro do projecto “**Aprender no Alentejo**” – em pleno processo de revisão curricular do ensino secundário, iniciada com a publicação do Decreto-lei 74/2004, de 26 de Março, procurámos não alterar substantivamente o seu conteúdo, expondo o sentido das nossas opiniões sem a preocupação de sermos “politicamente correctos”.

Na **primeira parte** e porque se trata de “Aprender no Alentejo” – diríamos, essencialmente a partir da experiência e do saber através dela construído no Alentejo – queremos (re)afirmar a importância da Região enquanto espaço e dimensão política competente para a realização de uma escola qualificante e qualificada que, enquanto instrumento de desenvolvimento, sirva a sociedade e as justas aspirações pessoais e profissionais dos jovens alentejanos, em particular. Por outro lado, sintetizámos, comentando, as linhas gerais de enquadramento

---

\* \_ Fundação Alentejo/EPRAL.

dos “novos” Cursos Profissionais, colocando algumas questões pontuais, designadamente sobre a importância estratégica da Formação em Contexto Real de Trabalho na formação das competências profissionais e no reforço das relações de cooperação entre escolas, empresas e organizações.

Na **segunda parte** expomos, de forma sucinta, alguns dos traços mais relevantes do Projecto Educativo da EPRAL – *Escola Profissional da Região Alentejo*, bem como algumas das questões-chave que determinam a sua oferta formativa e o seu posicionamento no quadro do sistema de educação-formação. Relativamente ao papel da Universidade de Évora, digamos, enquanto *organização não governamental*, parece-nos que esta instituição deveria assumir a liderança do movimento reformador do sistema educativo regional, lançar a discussão pública, congregar as partes interessadas, estimular à cooperação para uma melhor articulação entre os níveis secundários e superior, dinamizar a criação de uma rede de formação-educação tecnológica (Nível IV), integrando os institutos politécnicos de Beja e de Portalegre.

Acrescentámos uma **terceira parte** relativamente à apresentação original, aproveitando esta nova oportunidade de publicação, para deixar um novo desafio de substância assumidamente polémica, agora que, em finais de 2007, parece melhor esclarecida e enraizada a ideia de formação ao longo da vida e reconhecidos os contextos de trabalho não-formais e informais como espaços de formação e aprendizagem. Aqui, recorremos, uma vez mais, à realidade da experiência de desenvolvimento curricular da EPRAL, norteados pela seguinte ideia: **estando na ordem do dia no que respeita aos activos, o reconhecimento, avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas em contextos não-formais e informais, carece de incremento experimental no nível secundário de educação, designadamente no âmbito dos Cursos Profissionais**. É este pressuposto que procuramos desenvolver através do Curso Técnico de Restauração (Nível III), integrando novos elementos na avaliação do desempenho dos formandos quanto à “disciplina” de Formação em Contexto de Trabalho.

Subsistem algumas preocupações que nos parecem relevantes. De entre elas destacamos o problema da *rede escolar*, geralmente

um repositório da(s) oferta(s) formativa(s), sem articulação horizontal e vertical. A nossa perspectiva é a de que a definição da rede escolar deverá ser o resultado, entre outros factores, da avaliação rigorosa da visão, potencialidades e disponibilidade instalada de meios físicos e humanos das escolas e organizações de formação, bem como de um envolvimento mais activo das autarquias e do tecido produtivo regional, não apenas na disponibilização de meios, mas também na definição de programas de formação e de “conteúdos”.

A nossa expectativa é a de termos contribuído para que “*Aprender no Alentejo*” e através da experiência desenvolvida no Alentejo, não constituía tão-somente um exercício de reflexão académica, mas sobretudo uma forma de desenvolvimento da autonomia e afirmação de um sistema de educação-formação socialmente útil e integrado.

## Parte I

### 1.1. Afirmar a escala regional

No essencial, as políticas educativas em Portugal sempre foram fortemente centralistas e orientadas para a *classificação*. Estabelecem matrizes e conteúdos curriculares *nacionais*, em ordem à realização de exames nacionais e, em consequência, o desenvolvimento curricular visa a *prestação em exame*. Esta questão é tanto mais perceptível quanto nos aproximamos do *nível secundário* de educação em Portugal. O sucesso escolar é aferido e percebido pela opinião pública em função das classificações obtidas em exame nacional. *O saber ocupa lugar* e deixa muito pouco espaço para a aprendizagem e para o incremento de competências. Por outro lado, pesem embora as apaixonadas profissões de fé em matéria de educação e desenvolvimento do sistema educativo, a Escola permanece, no essencial, fechada sobre si própria, não estimulando a participação efectiva da *comunidade* (isto é, da *Região*, aqui entendida enquanto espaço geográfico, sociopolítico e económico, do *Município*, dos tecidos empresarial e socioprofissional, da *sociedade civil*) na definição dos conteúdos curriculares e no incremento das aprendizagens. Esta questão assume maior acuidade se atendermos à tradicional ausência de cooperação

sustentada entre os níveis *Secundário* e *Superior* da educação. A questão é ainda mais premente se atendermos a que à escala regional da administração pública, em educação, cabem funções essencialmente *burocráticas*, *gestoras* do sistema e da *rede* escolar (profissionalmente qualificante ou não – sendo que a *rede* é a resultante da oferta de cada nível e não propriamente o resultado da interacção participada entre todos os agentes de educação-formação na Região) quando seria desejável que estas fossem claramente *políticas*, *identitárias* e de *afirmação da especificidade regional*, elas próprias produtoras de soluções técnico-políticas para o Alentejo.

Quando se discute “revisão curricular”, nomeadamente no âmbito do *ensino profissional*, discute-se a partir de modelos normativos já fortemente centralizados. Às escolas apenas chega a parte da discussão relativa ao maior ou menor número de horas de formação e à designação das disciplinas e respectivo elenco modular que irão compor a componente de formação técnica dos “novos” Cursos Profissionais. A cada escola, em concreto, é cada vez mais difícil perceber e afirmar as áreas e os factores da sua autonomia pedagógica. Aqui, onde justamente foi crescendo de forma sustentada a orientação curricular por áreas de competências e estimulado o trabalho interdisciplinar em equipa, emergem sinais preocupantes de regresso à *normalidade* e à *normalização*, remetendo-se a comunidade local-regional (e em particular os agentes económicos, empregadores), para um papel de meros parceiros acolhedores de estagiários, nos períodos de *formação em contexto de trabalho*, quando aqueles deveriam ocupar um lugar de relevo na produção de currículo. A pretexto da racionalização e harmonização dos cursos profissionais entre si e destes com as restantes vias do ensino secundário, cerceia-se a diversidade e a capacidade de resposta aos mercados locais de trabalho e emprego, justamente alguns dos traços de identidade, de autonomia e de sucesso mais relevantes do movimento educativo-formativo (*o ensino profissional*) que emergiu em finais da década de 80, apoiado pela União Europeia, através do Fundo Social Europeu.

Sendo na esmagadora maioria de iniciativa não estatal, as escolas profissionais candidatam-se anualmente à abertura de novas turmas/novos cursos, numa primeira fase, fazendo prova da sua capacidade técnica e pedagógica e, numa fase posterior, a co-financiamento

público. De entre os factores críticos na análise dos processos de candidatura, destaca-se ainda a *empregabilidade* registada nos 4 anos que antecedem o ciclo de formação (cuja duração é de um triénio) para o qual é apresentada a nova candidatura. A análise dos requisitos e critérios, em ordem à tomada de decisão, é repartida pela actual Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) e pela respectiva Direcção Regional de Educação (na circunstância, do Alentejo). Até aqui, nada a opor. Consideramos que o sistema de candidatura é correcto, na medida em que se baseia na avaliação da capacidade e dos resultados de cada escola (seria interessante a extensão do princípio às restantes escolas e modalidades de formação secundária, sem excepção, ...). Todavia, vejamos que requisitos são efectivamente considerados numa candidatura e a que entidade cabe a sua avaliação:

<b>Requisito (descrição)</b>	<b>Factores de ponderação</b>	<b>Interviente(s)</b>
Autorização prévia de funcionamento.	Cursos Profissionais (respectivas portarias de publicação). Lotação escolar (nº de turmas/curso e nº de formandos).	DRE(A)
Fundamentação da necessidade e da adequação da oferta formativa.	Estudos de levantamento de necessidades de formação (elaborados pelo IQF, associações sócio-profissionais, associações empresariais). Pareceres de entidades públicas e/ou privadas com intervenção ao nível do desenvolvimento social e económico, evidenciando a dinâmica previsível da oferta de emprego para os perfis profissionais visados pelos cursos profissionais. Níveis de procura no mercado de trabalho. Parecer do IEFP/Centro de Emprego. Taxas de empregabilidade na área de formação, a nível regional e nacional (relativas aos diplomados pela escola e dados gerais de emprego).	DGFV
Harmonização com a rede de oferta formativa profissionalmente qualificante.	Harmonização com a rede de oferta regional e nacional (parecer da DRE(A) abrangendo os Cursos Tecnológicos, Cursos Profissionais, Cursos de Educação-formação e Sistema de Aprendizagem do IEFP).	DRE(A)
Envolvimento institucional entre a escola e o tecido económico, social e cultural.	Protocolos celebrados e parcerias existentes entre as EP e empresas, assoc. empresariais, assoc. socioprofissionais, etc., particularmente ao desenvolvimento da formação em contexto de trabalho e inserção sócio-profissional dos diplomados.	DGFV
Explicitação das modalidades da formação em contexto de trabalho.	Organização e desenvolvimento da FCT (tipo de articulação entre a formação teórica e aplicação em contexto de trabalho)	DGFV
Recursos humanos afectos à formação.	Discriminação do pessoal docente (perfil académico e profissional dos professores; professores profissionalizados/em profissionalização e não	DRE(A)



Requisito (descrição)	Factores de ponderação	Interveniente(s)
	profissionalizados; situação contratual. Perfil académico e profissional dos elementos da Direcção Técnico-Pedagógica.	
Instalações e equipamentos gerais e específicos, afectos à formação.	Despacho normativo 27/99, de 25 de Maio: salas de aula, laboratórios, espaços oficiais, centros de recursos educativos, etc.	DRE/(A)
Mecanismos de inserção na vida activa e acompanhamento dos diplomados.	Metodologia de apoio à inserção no mercado de trabalho. Metodologia e instrumentos de acompanhamento dos diplomados.	DGFV
Grau de sucesso escolar e profissional dos cursos profissionais realizados na escola.	Taxas de conclusão de cursos. Taxas de empregabilidade dos diplomados, na área de formação. Taxas globais de empregabilidade, por curso. Taxas globais de prosseguimento de estudos, por curso.	DGFV

Atente-se à natureza eminentemente política e central dos requisitos analisados/avaliados pela DGFV vs a natureza técnico-administrativa dos requisitos avaliados pela DRE(A). Serão as DRE incapazes de acompanhar, reflectir criticamente e decidir sobre *critérios cuja composição implica maior proximidade e conhecimento local/regional*, tais como os que são reserva da DGFV?

Também na discussão da reformulação/elaboração de Programas (das disciplinas da componente técnica, registe-se), a abordagem privilegia a *unicidade de planos de estudos e programas de disciplinas*, condicionando, a nosso ver, a autonomia das Escolas, nomeadamente no que concerne à adaptação dos *conteúdos* aos mercados locais-regionais de trabalho e emprego. Na mesma linha de *unicidade*, prevê-se a elaboração de *catálogos modulares* (a aplicar em todos os contextos de formação). Compreende-se a importância de as *saídas profissionais* corresponderem a *perfis/profissões* validadas pelo *Sistema Nacional*, todavia parece-nos não menos importante a consagração de uma certa *regionalização do currículo* na componente de formação técnica, a explicitar nos Projectos Educativos das Escolas Profissionais.

## **1.2. O Processo de Revisão Curricular do Ensino Secundário. Comentários**

### ***Organização e desenvolvimento curricular***

A proposta do ME refere recorrentemente os objectivos de permeabilidade/mobilidade/transferibilidade entre os diversos subsistemas do ensino secundário e a harmonização entre os diversos percursos educativos-formativos profissionalmente qualificantes (Cursos Tecnológicos, Sistema de Aprendizagem e Ensino Profissional). Assim, a matriz curricular do ensino profissional aproxima-se das matrizes curriculares das restantes modalidades do ensino secundário, particularmente quanto às formações da componente sociocultural e da componente científica, procurando garantir a permeabilidade entre os diversos percursos formativos.

Na generalidade das *ideias* expressas no documento orientador da revisão curricular do Ensino Profissional e no desenho matricial proposto, são visíveis:

- 1. A definição de uma matriz curricular mantendo as três grandes componentes de formação (Sociocultural, Científica e Técnica), tendo por base o conceito de “competência(s)”, integradas verticalmente;
- 1.1. A componente sociocultural (de “formação geral”), comum a todos os cursos, tendo por referências fundamentais o perfil terminal do aluno do ensino secundário (cf. Lei de Bases do Sistema Educativo) e as competências-chave do profissional de Nível III, isto é, o quadro de competências-chave exigíveis a todos os diplomados do ensino secundário c/ qualificação profissional de Nível III, independentemente da sua área/curso de formação;
- 1.2. A componente científica, comum a todos os cursos profissionais que integrem uma dada área de formação, tendo por referência o quadro de competências transversais a perfis profissionais afins;
- 1.3. A componente técnica (de um dado curso profissional), reportada às competências específicas de um determinado perfil profissional.

Síntese

Componente de formação	Competências (referência)	“Centro”
Sociocultural	Perfil terminal do aluno do ensino secundário. Competências-chave do profissional de Nível III.	Diplomado do ensino secundário/Técnico Intermédio Altamente Qualificado.
Científica	Competências transversais.	Área de Formação.
Técnica	Competências profissionais específicas.	Curso profissional.

2. A definição de linhas de orientação curricular tendo em vista a consolidação dos traços identitários do ensino profissional, nomeadamente através:
  - 2.1. do reforço da autonomia pedagógica das Escolas Profissionais na gestão do currículo;
  - 2.2. da consagração da formação em contexto de trabalho, enquanto modalidade formativa, por excelência, do ensino profissional, podendo revestir, no todo ou em parte, a forma de estágio.

Do ponto de vista das cargas de formação, a matriz curricular de referência estabelece um total de 3.100 horas, para um ciclo formativo de 3 anos. O calendário escolar apontará, provavelmente, para uma duração de 36-38 semanas/ano e para uma carga horária semanal entre 26-30 horas.

Relativamente à Componente Sociocultural (1.000h), são estabelecidas 5 disciplinas obrigatórias: Português (320h), Língua Estrangeira (220), Área de Integração (220), Tecnologias da Informação e Comunicação (100) e Educação Física (140h).

Relativamente à Componente Científica (500h) prevê-se a existência de 2/3 disciplinas-base..

### ***Componente Técnica***

#### ***Formação em Contexto de Trabalho (FCT)***

Relativamente à Componente Técnica, estabelece-se um nº. de horas de formação correspondente a cerca de 51,6% do total de horas de formação do respectivo curso (1.600h). Esta componente deverá integrar 4/5 disciplinas e, obrigatoriamente, 420 de formação em contexto de trabalho (FCT) – *12 semanas x 35 horas de formação*. A FCT poderá ainda emergir de projectos desenvolvidos no âmbito das “disciplinas estruturantes” dos perfis de saída (de natureza técnica e prática) e/ou ser gerida autonomamente, revestindo a forma de Estágio (formação externa em empresa).

A experiência tem demonstrado que o Estágio se constitui como uma das modalidades de formação mais motivadora das aprendizes e, sem dúvida, a que mais aproxima o jovem do “mundo do

trabalho” e, por consequência, essencial na inserção socio-profissional dos formandos. É, sem dúvida, um dos factores-chave do desenvolvimento curricular em sede de formação profissional, devendo privilegiar-se a realização efectiva de Estágios (em empresa), preferencialmente *concentrada* no 3º. Ano curricular. Porém, há que aprofundar a reflexão em torno desta questão. Com efeito se é certo que a consagração da FCT nos planos de estudos dos Cursos Profissionais sinaliza, junto dos meios empresariais, a intenção profissionalizante da formação, parece-nos que a carga horária dedicada à FCT/Estágio poderá ser acrescida por opção da escola e em resultado da sua relação com o tecido produtivo.

Com efeito, parece-nos que:

- as cargas horárias previstas na matriz referencial deverão ser entendidas como objectivos físicos mínimos;
- a carga de trabalho, o predomínio da formação técnica e, em particular, a relevância da FCT são traços distintivos e de certa forma identitários do ensino profissional que não nos parecem estar, de todo, assegurados pela matriz curricular entretanto aprovada pelo Ministério da Educação (Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março);
- os formandos do ensino profissional, integrados no ensino secundário, poderão ver acrescidos os seus planos de formação (na componente técnica), num quadro de razoabilidade face ao calendário escolar anual dos seus congéneres do ensino secundário (de meados de Setembro a meados de Julho, por exemplo) permitindo um limite anual de 1.100-1.110 horas/ano (3.310 no ciclo formativo – *cf. infra “realização de estágios no 2º. e no 3º. Ano”*) – isto é, as cargas horárias de formação previstas (nomeadamente as 3.100 horas no ciclo formativo), poderão ser alteradas na componente técnica e nomeadamente no aumento da carga horária da FCT/Estágio, na medida das condições logísticas de cada Escola e de acordo com as oportunidades de realização de Estágio(s) desenvolvidos em parceria com as empresas-organizações da sua área de influência geográfica;
- deverão ocorrer Estágios no 2º. e no 3º. Ano de formação – o primeiro por um período de 210 horas (6 semanas x 35 horas), o

segundo por um período de 420 horas (como aliás referimos anteriormente). A FCT passaria a um cúmulo de 630 horas de formação e representaria cerca de 35% da formação técnica e 19% do total da formação;

- esta opção e os respectivos fundamentos estratégicos, deverão constar dos Projectos Educativos de Escola, uma vez que ocorre na perspectiva da *resposta aos mercados locais/regionais de trabalho e emprego*, potenciando a empregabilidade dos jovens diplomados (uma vez que está em causa o reforço dos saberes e competências profissionais tão caros ao mundo do trabalho – repare-se que a formação técnica, passaria a implicar 1.810 horas no ciclo formativo, isto é, cerca de 55% do total), reforçando a relação entre a Escola e os meios empresariais, conferindo um sentido de inequívoca utilidade social e económica ao *currículo*;
- as Escolas Profissionais, cujas condições logísticas (materiais, instalações, equipamentos e recursos humanos) o permitam objectivamente, deverão poder *desdobrar* as cargas horárias das disciplinas da componente de formação técnica (total ou parcialmente), potenciando a qualidade e a proficiência da formação das competências profissionais.

Estamos convictos de que estes objectivos físicos permitem responder de forma mais adequada às necessidades de qualificação profissional, na perspectiva das empresas, marcando a *diferença* dos Cursos Profissionais relativamente às restantes ofertas do ensino secundário.

Relativamente à configuração anterior, a nova matriz curricular representa, em termos globais, um decréscimo de 500 horas de formação (3.600 vs 3.100h). A componente científica foi a que maior decréscimo registou, passando de 900h para 500h. A componente de formação técnica registou um decréscimo de 200h, passando de 1.800h para 1.600h. Esta medida tem sido contestada pelas Escolas Profissionais, já que poderá questionar o nível dos conhecimentos científicos de base e a empregabilidade dos diplomados.

Por outro lado, na componente de formação sociocultural é introduzida, para todos os Cursos e com carácter de obrigatoriedade, a *disciplina* de TIC (100h). Também esta medida não merece consenso,

uma vez que as competências associadas às tecnologias da informação e comunicação sempre foram abordadas recorrentemente, numa perspectiva transversal e extensiva a todas as disciplinas e componentes de formação, não carecendo de autonomia curricular e organização *disciplinar*. Registe-se que, mesmo nos Cursos Profissionais das áreas das Ciências Informáticas, as TIC surgem como disciplina autónoma e integrando a componente de formação sociocultural. A ser revista esta medida, a carga horária atribuída às TIC poderia abrir caminho para o reforço da componente de formação científica.

### ***Educação Física***

O Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março, estabelece a obrigatoriedade de leccionação da disciplina de Educação Física no âmbito dos Cursos Profissionais. O programa desta disciplina é um dos programas nacionais definidos pelo Ministério da Educação, tendo por referência as competências transversais (neste caso, competências essencialmente psico-motoras).

Considerando que a generalidade das Escolas Profissionais não dispõe de infra-estruturas próprias adequadas à prática desportiva, circunstância que poderá inviabilizar (no todo ou em parte) o incremento do programa da disciplina, poderá ser equacionada a seguinte alternativa: cada EP, face às suas especificidades e de acordo com as perspectivas de utilização de infra-estruturas públicas e/ou privadas (designadamente de âmbito municipal, de associações, etc.) na sua região, elaborará e proporá à respectiva autoridade regional de educação, para efeitos de homologação e certificação – no respeito integral da carga horária de formação atribuída a esta disciplina (140h) e dos objectivos mínimos – a sua proposta de programa para a disciplina de Educação Física.

### ***Avaliação***

Mantém-se a *Prova de Aptidão Profissional*, enquanto instrumento de avaliação sumativa das competências profissionais. O Estágio,

estando consagrado nos planos de estudos, é avaliado-classificado autonomamente, permitindo quantificar o desempenho dos formandos especificamente em sede de *formação em contexto de trabalho*.

A *avaliação externa* – a realizar quando os formandos optam pelo prosseguimento de estudos superiores – comporta a realização de exame nacional na disciplina de Português, em todos os Cursos (do ensino secundário) e em 2 disciplinas da componente científica (dos Cursos Profissionais).

Os Cursos Profissionais mantêm a dupla certificação escolar (12º. Ano) e profissional (Nível III). Porém, sublinhe-se, para efeito de prosseguimento de estudos superiores, os formandos serão sujeitos a avaliação externa. (cf. supra).

### ***Pontos críticos (alguns...)***

Os objectivos da Estratégia de Lisboa e a perspectiva de um “choque tecnológico”, enquanto factor fundamental em qualquer estratégia de desenvolvimento sustentável, no que à educação-formação concerne, só poderão concretizar-se apoiados num sistema de educação-formação com aqueles coerente. A Lei de Bases dos Sistema Educativo deverá evoluir para uma LEI DE BASES DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL, na perspectiva de que o *sistema educativo* é também um *sistema profissionalmente qualificante* e que o desenvolvimento deste sistema deve privilegiar os percursos académica e profissionalmente qualificantes. Qualquer infra-estrutura ou plataforma tecnológica requer, indiscutivelmente, profissionais *letrados* e qualificados. O sistema educativo-formativo não pode ignorar ou distanciar-se deste desiderato. É fundamental que, sem embargo, a Educação-Formação seja entendida como investimento incontornável no desenvolvimento nacional e comunitário e jamais como despesa alienável...



## ***Notas acerca do modelo de financiamento das Escolas Profissionais***

O modelo de financiamento das Escolas Profissionais deverá concretizar-se através da contratualização entre o Estado português e as entidades formadoras (privadas) e basear-se nos custos efectivos da formação de acordo com a natureza de cada Curso em concreto e o seu contexto local/regional – deverá pressupor diversidade e equidade criteriosas e não igualdade em abstracto, habitualmente potenciadora ou criadora de novas assimetrias.

Importa considerar que os *custos efectivos da formação* não devem comportar a vertente *acção social escolar*. Assim, a noção de *custos efectivos de formação* deve considerar todas as variáveis que não eventuais apoios de carácter social, nomeadamente nas esferas da alimentação, transportes e alojamento – dirigidos, estes sim, ao aluno/às famílias.

Relativamente aos *custos efectivos da formação*, o alvo de financiamento deverão ser as Escolas e não o aluno. Com efeito é fundamental distinguir entre as responsabilidades (políticas, técnicas, fiscais, etc.) das instituições (às quais cabe “prestar contas”), salvaguardando a possibilidade de a atribuição de uma qualquer “bolsa” (para a frequência do ensino profissional) a um formando possa redundar em desperdício, a verificar-se uma situação, de todo não desejável, de abandono escolar injustificado.

O quadro de apoios sociais/financeiros de carácter social à frequência do ensino profissional deve observar os mesmos princípios (de diversidade e equidade), garantindo igualdade no acesso às oportunidades, em todas as regiões e a todos os jovens que optem pelo ensino profissional. Por outro lado, deve ser dirigido unicamente aos formandos/famílias carenciadas. O eventual estatuto de “formando carenciado” deve reportar-se ao *rendimento per capita* do respectivo agregado familiar (comprovado em sede fiscal), tendo por referencial, por exemplo, o valor da remuneração mínima nacional. O aluno/família carenciado deve ser financiado directamente pelo Estado português, aqui sim, sob a forma de *bolsa escolar social*.

As famílias devem, em todo o caso, comparticipar os custos efectivos da formação através do pagamento de uma propina de frequência

cujo valor deverá ser objectivamente comportável pelo rendimento médio das famílias portuguesas. De resto, o valor das propinas não deverá ser considerado no deve/haver da estrutura de custos, mas dirigir-se essencial e comprovadamente em sede fiscal, ao investimento na modernização de instalações e de equipamentos afectos e/ou a afectar exclusivamente à formação profissional.

Finalmente, o Estado português deve garantir uma *perspectiva sistémica de rede*, na definição da *rede escolar* (passe a redundância), em ordem à sua eficácia e à boa gestão dos apoios públicos, nacionais e/ou comunitários, bem como aos investimentos privados já realizados e à responsabilidade social e sentido de serviço público que lhes é subjacente.

## Parte II \_ Escola profissional da região do Alentejo

### ***Formar para a Região numa perspectiva de mobilidade intra-europeia Evolução previsível das necessidades de formação de Nível III***

Os sucessivos Conselhos Europeus de Lisboa (2000), Estocolmo (2001) e Barcelona (2002), confrontados com os efeitos da globalização/mundialização das economias e conscientes dos desafios suscitados pela emergência de uma nova economia baseada no conhecimento, estabeleceram que a cooperação política no âmbito da educação e formação deve centrar-se em 3 objectivos estratégicos fundamentais:

- o aumento da qualidade e da eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia;
- a facilitação dos acesso de todos, a sistemas de educação-formação profissional;
- a abertura ao mundo exterior dos sistemas de educação-formação.

em ordem à prossecução do objectivo comum: “Tornar-se (a União Europeia) na economia baseada no conhecimento mais

dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social”. Sublinhando que os novos desafios e as mudanças concomitantes requerem não apenas uma transformação substantiva da economia europeia, mas também programas e acções estimulantes do sistema de educação-formação.

A Educação e a Formação emergem, assim, como domínios-chave prioritários da “Estratégia de Lisboa” e do “Espaço Europeu do Conhecimento”, assumindo não apenas a dimensão económica e profissional, mas também o reconhecimento das necessidades mais gerais dos cidadãos e da sociedade, no seu conjunto, desenvolvendo-se numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e desempenhando um papel crucial no reforço da coesão social e da cidadania, não se restringindo “a dotar os Europeus dos meios para realizarem a sua vida profissional”, mas dizendo particularmente respeito ao seu “desenvolvimento pessoal, com vista a uma vida melhor e uma cidadania activa em sociedades democráticas que respeitem a diversidade cultural e linguística”. Os sistemas, educativo e de formação profissional, até aí pensados de forma autónoma e geralmente desarticulados entre si, passam a ser entendidos enquanto instrumentos fundamentais de uma estratégia global única para a Educação e a Formação, no espaço da União Europeia.

Por outro lado, considera-se que o desenvolvimento científico-tecnológico é essencial para a afirmação de uma sociedade do conhecimento competitiva – sendo os conhecimentos científicos e técnicos cada vez mais utilizados na vida profissional e na vida corrente, na tomada de decisões e na produção legislativa – salientando-se a importância do aumento do nº. de pessoas matriculadas em cursos/acções de cariz técnico e científico e uma renovação integral da pedagogia, em ordem à criação de laços mais estreitos com a vida activa e a indústria, em todo o sistema de educação-formação, valorizando a formação prática, em contexto simulado ou real de trabalho, isto é, abrindo a Escola ao mundo exterior, consideradas as seguintes questões-chave:

- promoção de uma estreita cooperação entre os sistemas de educação e de formação, e a sociedade em geral;

- estabelecimento de parcerias entre as instituições de educação-formação, empresas e organismos de investigação, para seu mútuo benefício;
- promoção da intervenção das instâncias competentes para o desenvolvimento da formação – nomeadamente da formação inicial e da aprendizagem – no local de trabalho.

Em Portugal e no Alentejo em particular, persistem importantes problemas na inserção socioprofissional dos jovens e desajustamentos qualitativos entre a oferta e a procura de qualificações no mercado de trabalho, a par de um défice de formação avançada no domínio da investigação e desenvolvimento, com uma baixa integração da vertente inovação nas empresas e atrasos importantes ao nível das tecnologias da informação e comunicação. Assim, **parece-nos crucial a diversificação dos percursos escolares dos jovens com prioridade aos sistemas e processos que confirmam, em simultâneo, certificação escolar e qualificação profissional e com um investimento muito claro na generalização de práticas formativas desenvolvidas em contextos reais de trabalho.** Por outro lado, importa apoiar, de forma sustentada, a inserção profissional dos diplomados nas empresas.

**A escola é essencialmente um local de trabalho:** no domínio da **formação profissional inicial** é fundamental perspectivar a elevação dos perfis qualitativos dos recursos humanos, numa óptica que articule a formação profissional, propriamente dita, à generalização das competências associadas à “Sociedade da Informação” e à “Economia do Conhecimento”, favorecendo a criação de **um dinamismo pedagógico “empreendedor” e empregador que transporte para o dia-a-dia das empresas as dimensões inovação e desenvolvimento, através da introdução de processos modernos de produção, de gestão e de administração que promovam a sua competitividade.**

O “*POR Alentejo*” (*Programa Operacional da Região Alentejo*), sustenta a necessidade estratégica de transformação da base económica do Alentejo e da indução da mudança através do incremento de novas formações profissionais e de qualificações consentâneas com os objectivos de desenvolvimento social e económico da Região. Refere o Empreendimento de Fins Múltiplos do Alqueva (EFMA) – nas

suas múltiplas valências –, o gás natural, as estruturas portuária e aero-portuária de Sines e de Beja, as infra-estruturas ferro-rodoviárias e o Alentejo Digital – como factores susceptíveis da criação de ambientes favoráveis à fixação de novas actividades económicas – e a expansão, qualificação e articulação das redes de ensino e de formação profissional regionais, como alicerces essenciais para o “salto” competitivo que a Região necessita.

No plano regional importa, pois, o desenvolvimento de acções coordenadas que contribuam para:

- **o desenvolvimento e diversificação da base económica do Alentejo** – atraindo o investimento produtivo – potenciando a competitividade qualitativa dos recursos endógenos naturais (cortiça, rochas ornamentais, etc.) e produções agro-industriais (vinho, azeite, carnes e sub-produtos das carnes) – incrementando o turismo – estimulando práticas de gestão modernas e inovadoras;
- **a criação e promoção do emprego** – na perspectiva da sua consolidação e qualidade;
- **e para a qualificação dos recursos humanos** – através de sistemas de incentivos à criação de empresas e auto-emprego e de informação e apoio às iniciativas e ao espírito empresarial, na linha dos quais se inscreve o Plano Regional de Emprego.

O *“Inquérito às necessidades de formação profissional das empresas, 2000-2002”*, levado a cabo pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade/DETEFP (citado por Joaquim Azevedo, in: *“O Ensino Profissional em Portugal – Contributos para a formulação de uma estratégia para o seu desenvolvimento”*) considera que as maiores e mais prementes necessidades de qualificação se situam ao nível dos técnicos intermédios (Nível III). A prioridade à formação de técnicos intermédios altamente qualificados surge, entre outras, como uma medida estratégica no quadro dos processos de modernização essenciais à promoção da competitividade e do desenvolvimento da economia em Portugal. Ainda segundo a mesma fonte, o “novo modelo de crescimento” do acesso ao conhecimento, assenta nos seguintes vectores de dinamização, orientadores do investimento na formação profissional:

- Software/Comunicações/Audiovisual/Serviços Informáticos (com um papel central);
- Lazer/Turismo (fundamentalmente, animação do património, actividades culturais e artísticas);
- Mobilidade (dinamização do tecido industrial de produção de componentes);
- Mecânica/Electromecânica/Automação;
- Saúde;
- Moda;
- Embalagem/Papel/Artes Gráficas;
- Habitat/Ambiente (criação de imagem, marketing, construção e actividades terciárias ligadas à construção civil – segurança, ambiente, gestão de infraestruturas e redes);
- Agricultura (controlo de qualidade e agricultura biológica).

O “PROINOV – Programa Integrado de Apoio à Inovação/Prioridades para os Recursos Humanos em Portugal”, por seu lado – numa perspectiva da formação profissional inicial, considerada não apenas como factor de realização pessoal dos jovens, mas sobretudo como um instrumento-chave para o desenvolvimento social e económico – identifica como prioritárias as áreas de formação relacionadas com: Comércio, Informática, Electricidade, Electrónica e Automação, Construção Civil, Segurança e Higiene no Trabalho e Protecção do Ambiente, entre outras.

Também o estudo sobre as “*Tendências de evolução da procura e da oferta de mão-de-obra qualificada em Portugal*” (Roberto Carneiro, in: “*Fundamentos da educação e da aprendizagem*”), refere o sector dos Serviços como o sector de referência quanto ao crescimento do emprego em Portugal e às concomitantes necessidades de qualificação de técnicos intermédios (sobretudo nas áreas da informação, comunicação, gestão de redes e produção de *software*, isto é, em áreas de actividade relacionadas com as chamadas “tecnologias da informação e comunicação”).

De uma só vez referimos um vasto conjunto de oportunidades que podem vir a perder-se, se estas questões não merecerem um olhar *técnico, ético e político*, mais atento e descomplexado.

Estamos conscientes que as questões suscitadas encerram uma complexidade extensa e profunda. Todavia pensamos estar perante desafios urgentes que nos afectam, nos planos nacional e regional. Desafios que requerem debate e uma percepção colectiva em ordem à mudança sustentada, à iniciativa, à capacidade de empreender e arriscar.

Pensar a *Escola* e construir o *Currículo*, significa, hoje em dia e aos diversos níveis do sistema educativo, ter presentes a *Escala Europeia* e a *Escala Regional*. É na ponderação destas dimensões que se joga o futuro do sistema de educação-formação e, por consequência, o futuro pessoal e profissional dos jovens alentejanos. A escola deverá ser essencialmente um local de trabalho, um lugar de aprendizagem onde também se exerce a cidadania e se usufruem dos valores estéticos e artísticos. **Estamos disponíveis para transformar o Alentejo numa região qualificada e qualificante.** A Universidade de Évora, dada a sua *universalidade*, poderá liderar esse processo de transformação mobilizando as instituições e os recursos educativos à escala regional.

## Parte III \_ Experiência de integração das aprendizagens desenvolvidas pelos jovens em contextos não-formais e informais de trabalho.

### ***Caso do Curso Técnico de Restauração (Nível III)***

A Escola Profissional da Região Alentejo desde **sempre valorizou**, no âmbito do seu Projecto Educativo, a importância da *Formação em Contexto de Trabalho* (FCT), enquanto vector de orientação do desenvolvimento curricular **e reconheceu o contexto real de trabalho, como espaço e tempo privilegiados para a consolidação e desenvolvimento das competências profissionais.**

Na verdade, parece-nos que, de entre outros factores, **a chave da motivação dos jovens para a frequência dos cursos profissionais decorre da sua expectativa em serem envolvidos em actividades práticas de formação**, isto é, em ambientes reais de trabalho, no

“confronto” directo com os *públicos* e os constrangimentos próprios do *mundo do trabalho*, procurando uma integração socioprofissional mais rápida e sustentada.

Hoje em dia, não temos dúvidas em considerar que **a melhoria dos factores de empregabilidade dos diplomados do ensino profissional, aconselha justamente:**

- **ao incremento reforçado de experiências de formação desenvolvidas em contextos reais de trabalho**, apoiadas, por sua vez, numa relação mais forte e estruturada entre a Escola e as empresas da Região que permita a organização de *Estágios Curriculares*, num horizonte temporal de maior estabilidade, de parte a parte;
- **à integração e ponderação, na avaliação da proficiência das competências profissionais dos alunos, de outras prestações autónomas realizadas em contextos reais de trabalho, através da sua creditação em sede de classificação escolar.**

Aliás, **o reconhecimento, avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas em contextos não-formais e informais**, estando na ordem do dia no que respeita aos *activos*, **carece de incremento experimental no nível secundário de educação**, designadamente no âmbito dos Cursos Profissionais. Trata-se, pois, de um campo de desenvolvimento, no sentido da inovação, do nosso próprio Projecto Educativo.

O Curso de Técnico de Restauração (visando as saídas profissionais de *técnico de cozinha-pastelaria* e de *técnico de restaurante-bar*) criado no quadro da revisão curricular do ensino profissional, herdeiro da cultura de trabalho até aí experimentada no âmbito do Curso de Técnico de Hotelaria/Restauração, Organização e Controlo, prevê uma carga horária de formação específica para cada uma das saídas profissionais de 1.230h (810h, para os “Serviços Específicos” + 420h de “Formação em Contexto de Trabalho”, relacionada, concomitantemente com a respectiva área de “Serviços”). Aquele valor corresponde a cerca de 40% da carga horária total do Curso (3.100h). Do ponto de vista do *marketing* do Curso, junto do empresariado do sector similar hoteleiro de restauração, este parece-nos ser um dos sinais mais significativos e motivador para o acolhimento de diplomados pela



EPRAL, uma vez que indicia cargas horárias de trabalho de formação técnica, apreciáveis.

Todavia, como forma de:

- **promover o marketing pessoal dos jovens**, isto é, a sua visibilidade junto das entidades empregadoras, melhorando a sua empregabilidade no final do ciclo de formação;
- **potenciar as aprendizagens técnicas desenvolvidas em contexto escolar e as suas competências profissionais.**

**A Escola deverá motivar os alunos a empreenderem autonomamente experiências de formação em contextos reais de trabalho, para além das cargas horárias e dos tempos formais de formação, criando um sistema de creditação que acolha estas experiências não-formais no âmbito da *notação na área de FCT*.** Por outro lado, seja para garantir a transparência do sistema de creditação, seja para garantir um contexto de acolhimento e uma relação de qualidade entre o(s) jovem(ns) e a(s) empresa(s), **o sistema de creditação deve basear-se**, entre outros aspectos:

- no estabelecimento de protocolos entre a EPRAL e empresas do sector similar hoteleiro de restauração, de reconhecido mérito e qualidade;
- na criação de uma caderneta do aluno, dirigida exclusivamente ao registo (traduzido em carga horária) das experiências autónomas de trabalho, cuja validação será realizada pela(s) empresa(s);
- na autonomia do aluno para gerir os créditos que lhe serão disponibilizados, no 2º. Ano e no 3º. Ano de formação.

Em termos muito gerais, o sistema poderá funcionar da seguinte forma:

1. a EPRAL estabelece protocolos com empresas, de forma a constituir-se um grupo reconhecido de entidades que poderão acolher jovens que autonomamente decidam prestar trabalho junto dessas entidades;

2. a EPRAL disponibiliza às empresas as listagens de alunos do CT de Restauração e respectivos contactos;
3. no 2º. e no 3º. Ano de formação, as empresas manifestam (dando conhecimento à EPRAL) junto de cada aluno a sua disponibilidade para os acolherem em serviços relacionados com as suas áreas específicas de formação (Cozinha-pastelaria vs Restaurante-bar);
4. no final de cada prestação, as empresas validam a carga horária respectiva, registando-a na caderneta do aluno;
5. no final do 2º. Ano curricular e no final do 3º. Ano curricular, a EPRAL traduz em notação para a área de FCT, as cargas horárias que tenham sido validadas pelas empresas (cf. *Escala de Creditação*, proposta adiante);
6. o desempenho de trabalho autónomo não poderá ocorrer durante o normal funcionamento das sessões de formação em contexto escolar, nem tão pouco nos períodos de realização de *Estágios Curriculares*.

A título exemplificativo, propõe-se a utilização da seguinte *\*Escala de Creditação*:

- a) considerando a escala de avaliação regular de 0-20 valores, 4 valores (20% da notação final em FCT) serão reservados para creditação de outras aprendizagens e prestações autónomas realizadas em contextos reais de trabalho que não os *Estágios Curriculares*;
- b) a classificação obtida no *Estágio Curricular*, equivalerá a 80% da notação final na disciplina de FCT;
- c) a carga horária máxima a creditar, de outras aprendizagens e prestações autónomas realizadas em contextos reais de trabalho, será de 12 dias/ano, correspondendo a 84 horas/ano (1 dia = 7 horas);
- d) assim, **no 2º. e no 3º. Ano de formação**, para obter 1 valor acrescido na sua classificação em FCT (acima de 16 valores), o aluno terá que realizar um mínimo de 3 dias (21 horas) de trabalho autónomo validado pela empresa e certificado pela EPRAL.

Registe-se que, um diplomado pela EPRAL, titular do CT de Restauração, se cumprir todas as cargas formais (previstas no plano de estudos) e não-formais (creditáveis), previstas no ciclo de formação, terá realizado **1.398 horas de formação técnica-prática específica** (acréscimo de cerca de 11,4%) **certificável**, resultantes de:

- 1. Serviços Específicos = 810h
- 2. FCT/Estágio Curricular = 420h
- 3. FCT/Créditos = 168h

\* Escala de Creditação/Ano

Notação (valores a acrescer)	Nº. correspondente de dias	Nº. de horas de formação
1	3	21
2	6	42
3	9	63
4	12	84



# A relação entre as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e a Educação: Um estudo de caso.

---

*José Manuel L. Saragoça\**

## Enquadramento do estudo

Vivemos num momento de intensas transformações sociais, económicas, culturais e tecnológicas. A globalização, nas suas várias dimensões, influencia todos os aspectos da vida humana, todos os níveis das relações sociais e institucionais.

Prolongando a tendência afirmada ao longo de todo o século XX no que respeita à importância das tecnologias, o início deste século é fortemente marcado pela extraordinária importância da informática e das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC), as quais, uma vez incorporadas na sociedade por força da terciarização da economia do último quarto do século XX, contribuem decisivamente para transformações nos mais variados domínios da realidade.

Embora subsista a discussão, entre alguns teóricos, sobre o carácter determinista das relações entre as tecnologias e as sociedades<sup>1</sup>, verifica-se que os computadores fazem crescentemente parte da nossa vida

---

\* \_ Departamento de Sociologia, Universidade de Évora.

1 \_ A relação entre a tecnologia e a sociedade é de natureza dialéctica. Esta relação não é, contudo, interpretada da mesma forma por muitos dos sociólogos que mais se têm dedicado ao estudo da mudança social e da transformação das sociedades. Pierre Lévy (1990, 1997, 2001), um dos sociólogos que nos últimos anos se tem dedicado ao estudo do impacto das tecnologias nas sociedades e no pensamento humano, não assume nem a anulação do

individual e colectiva. A *Internet*, o multimédia e outras tecnologias da informação e da comunicação (TIC) de tal forma se tornaram importantes que vivemos hoje num novo estádio do desenvolvimento técnico-social da humanidade (Furtado, 1999: 223): a chamada “Sociedade da Informação”<sup>2</sup>, baseada precisamente no poder e importância da informação ou do conhecimento<sup>3</sup>, e já não no poder da terra ou do capital, como ocorre nas sociedades agrícolas ou industriais, respectivamente (Toffler, 1980).

Em paralelo com a disseminação das tecnologias, intensificou-se a discussão científica sobre os desafios e as oportunidades desta

---

presente, nem a promoção de um entusiasmo ingénuo perante as proezas da tecnologia e defende que, por entre as evoluções que ocorrem desde o final do milénio, e apesar dos aspectos alegadamente sombrios, dá-se uma continuação do processo de Hominização. Para ele o Homem é um ser sócio-técnico e todas as tecnologias são produtos sociais. Nesta linha de assumir a relação de interacção entre as tecnologias e a sociedade está igualmente David Lyon (1988: 9), para quem “as novas tecnologias são produtos sociais, da mesma forma que a moldagem da sociedade é, em si mesma, um produto tecnológico”. José Luís Ramos (1999), por seu turno, lembra que “novos ambientes tecnológicos gerarão novas sociabilidades, que suscitarão novos valores e estes, por sua vez, reforçarão as novas sociabilidades” (Ramos, 1999: 115). Para Manuel Castells, um «optimista» que acredita no “reen-cantamento do mundo” autorizado pelas novas tecnologias, a tecnologia não determina a sociedade nem a sociedade determina na totalidade a evolução tecnológica, “a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (Castells, 1999: 25). O autor de “A Sociedade em Rede” (1999) afirma que “embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico” (Castells, 1999: 26). Assim, constatamos que existe uma interacção entre tecnologia e sociedade que faz com que as tecnologias sejam produtos sociais, e que a sociedade possa proporcionar a mudança social e cultural através da tecnologia. Aliás, para o grande defensor da chamada «sociedade rede», o exemplo máximo da tecnologia actual encontra-se na Internet. E, para Castells, a Internet é sociedade!

- 2 \_ Entendemos a «Sociedade da Informação» como o estádio de desenvolvimento social contemporâneo predominante nas sociedades mais desenvolvidas que é caracterizado pela capacidade de cidadãos, empresas e administração pública obterem, difundirem e partilharem informação, de forma simultânea e imediata. A Sociedade da Informação é o terceiro elo do estádio de evolução da sociedade moderna. O primeiro salto qualitativo foi o da Revolução Industrial, que permitiu a aquisição de bens de consumo. O segundo passo foi o pós-industrial, com a oferta de serviços. Finalmente, chegamos à fase da Sociedade da Informação, que, por intermédio da tecnologia, é caracterizada pela facilidade e necessidade de acesso, armazenamento, transformação e partilha de informação e de conhecimento.
- 3 \_ Alguns, pedagogos, autores, entre outros, consideram que Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento são conceitos diferentes. Por exemplo, Cachapuz (1999: 51), entende que “essa diferença passa pela diferença que eu entendo existir entre Informação e Conhecimento, entre aquilo que é oferecido ou posto à disposição (informação) e aquilo que é construído que é o Conhecimento (a partir das ideias que cada um de nós tem).

sociedade da informação nos vários sectores da vida económica, social, política e cultural. Nas comunidades escolares, por exemplo, multiplicam-se análises individuais e colectivas sobre a “escola informada”, ao mesmo tempo que as TIC se consolidam e diversificam enquanto recursos educativos dos mais utilizados e atractivos por professores e alunos.

No caso português, como sabemos, a integração curricular das TIC tem sido uma das questões recorrentemente discutidas em muitos fóruns educativos. Um dos mais recentes governos da república materializou a importância atribuída a estas tecnologias na nova Lei de Bases da Educação discutida e aprovada em Conselho de Ministros de 27 de Maio de 2003, a qual consagra, na sua exposição de motivos, um tópico sobre a “sociedade do conhecimento”, entendida como “não só actual, mas bem real” (Ministério da Educação, 2003: 3). Nesta altura, o Governo português considerava que a sociedade contemporânea (assumida como «sociedade do conhecimento»), “reclama especiais competências para a utilização da informação, e, porque é flexível, exige a capacidade de adaptação, porque assenta na inovação, exige capacidade para enfrentar o desconhecido e para acomodar o recém conhecido, porque é heterogénea, exige a capacidade de tolerância e interpretação autónoma do diverso, porque é interactiva, exige capacidade para desenvolver interligações, apontando para o limite do global, e para desenvolver intraligações, apontando para as referências próprias da existência individual” (Ministério da Educação, 2003: 3). De entre as muitas novidades incorporadas nesta Lei de Bases, está a criação de uma disciplina autónoma com conteúdos sobre as TIC, de frequência obrigatória para os alunos do 10º ano de escolaridade, materializando, assim, uma crescente preocupação dos últimos governos com a literacia da população estudantil portuguesa mais jovem em matéria de tecnologias da informação e comunicação.

A apropriação social da tecnologia, seja na escola seja noutro campo da vida humana, suscita sempre questões relacionadas com a sociabilidade entre os actores sociais, razão pela qual qualquer mudança substancial nas práticas pedagógicas, por exemplo no sentido de uma eventual generalização das TIC na formação, implica uma acção social organizada, dependente da vontade e da competência dos professores. Efectivamente, a opinião de vários investigadores é

consensual relativamente à necessidade de introduzir alterações no âmbito das competências dos professores, isto é, a escola da «sociedade da informação» reclama que a “formação de professores” contemple, cada vez mais, conteúdos relativos às TIC e à sua utilização didáctica (Eça: 1999; Rosa, 2000: 7) a fim de preparar os professores para os seus novos papéis, pois as novas tecnologias (enquanto fenómeno social e cultural) desafiam a escola a assumir novos papéis e novos valores, dando corpo a novos objectivos e novas formas de trabalho entre professores e alunos (Ponte: 1997). Mas, supõe-se que também o papel dos alunos mude numa “escola informada”, ou seja, numa escola em que as tecnologias da informação e da comunicação estão fortemente presentes no seu quotidiano. Desta forma, percebe-se que, depois do apetrechamento informático das escolas nos últimos anos, a preocupação governamental dominante parece consistir na preparação de alunos e professores para uma sociedade em que as tecnologias existentes e futuras reinarão nos locais de trabalho, no comércio e nas habitações, enquanto do lado dos pedagogos a maior preocupação consistirá na reflexão sobre a natureza e os impactos de utilização educativa das TIC e sobre as condições existentes nas escolas para concretizar uma educação que prepare para o futuro.

É neste contexto de mudança e de novos desafios para as escolas, para os seus protagonistas, mas também para os decisores políticos e, globalmente, para a sociedade civil, que se desenvolveu um estudo numa escola profissional de Évora<sup>4</sup>, centrado em dimensões relativas aos usos, à utilidade e aos impactos das novas tecnologias da informação e da comunicação na escola enquanto instituição vocacionada para a educação e formação de pessoas capazes de exercerem uma nova cidadania e de adquirirem os saberes necessários à sociedade da informação, no que pretendeu ser mais um contributo para o

---

4 \_ A escola estudada foi criada em 1990 e é considerada informalmente nos meios educativos como um “modelo de escola” do sub-sistema das escolas profissionais. No seu pólo-sede, localizado em Évora, funcionavam no ano lectivo 2002-2003 23 turmas, num total de 538 alunos e 70 professores (embora um número significativo leccione a tempo parcial). A escola está equipada com diversas tecnologias digitais de informação e comunicação, designadamente, uma centena de computadores, rede informática em todos os sectores, rede Intranet, acesso à Internet, circuitos internos de rádio e televisão, estúdios de rádio e de televisão, e diversos equipamentos “domésticos” de leitura e/ou gravação digital, alguns disponíveis à comunidade educativa num Centro de Recursos em Conhecimento.



conhecimento e compreensão da realidade escolar no que respeita à utilização das tecnologias da informação.

Os objectivos da presente investigação passaram por a) compreender as dimensões relacionadas com os usos que professores e alunos fazem das TIC na Escola ou para trabalharem para a Escola; b) determinar o papel da Escola na “cibersocialização” (alfabetização digital) dos alunos (ou seja, identificar o papel da Escola no primeiro contacto com as TIC e a natureza dos conhecimentos e competências adquiridas/desenvolvidas pelos alunos na Escola); c) verificar quais as competências que os professores da Escola assumem possuir que potenciem o ensino-aprendizagem dos alunos; e, ainda, d) compreender a natureza da integração curricular das TIC no processo ensino-aprendizagem.

## Estudo de caso

A Escola onde, em 2003, realizámos a investigação de que aqui se apresentam os principais resultados tem bem presente a importância do acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação, bem como da promoção duma educação cívica que contribua para a formação de cidadãos de pleno direito, informados, activos, participativos e conscientes do papel que podem ter no desenvolvimento da Região, funcionando como uma referência positiva para as gerações que se seguem. Esta preocupação da escola, plasmada no seu Projecto Educativo, está concretizada em algumas das finalidades referidas neste documento: “Fomentar o acesso generalizado da comunidade educativa às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, não apenas na perspectiva da modernização tecnológica do seu ambiente de trabalho, mas sobretudo no quadro da Sociedade da Informação, prevenindo eventuais situações de info-exclusão e contribuindo para uma utilização crítica e reflexiva da informação enquanto novo capital de desenvolvimento e das NTIC enquanto novos meios de produção”; “Formar para a cidadania e a participação democrática, contribuindo para a realização social dos jovens, para o desenvolvimento da sua personalidade, e a formação do carácter, promovendo a sua participação activa na vida social escolar

e comunitária, sensibilizando-os para as grandes questões mundiais da paz, cooperação, multiculturalidade, liberdade e democracia” e “assumir um papel de indutor de desenvolvimento e modernização nos meios académicos regionais, recorrendo a metodologias pedagógicas inovadoras, à criação de ambientes de aprendizagem motivadores e ao uso de meios técnicos e tecnológicos de vanguarda”. (E.P.R.AL., 2000: 22-23).

Estas finalidades são concretizadas através de acções levadas a cabo ao longo no ano lectivo. Do Plano de Actividades da escola para o ano lectivo 2002/2003, merecem referência especial a “Semana dos *Media* Escola-2003”, em que, à semelhança dos anos anteriores, a Escola desenvolveu inúmeras actividades no âmbito da educação para os *media*/TIC, entre colóquios/conferências, ateliês de televisão, rádio, multimédia, assemblagem de computadores, concursos sobre TIC, entre outras. Trata-se de um conjunto de iniciativas que visava, sobretudo, desenvolver competências de autonomia, cooperação, comunicação e responsabilidade dos alunos; conhecer os discursos dos *media*; avaliar o papel e os efeitos dos *mass media*; aprofundar competências de utilização das novas tecnologias da informação e comunicação; discutir oportunidades e constrangimentos da emergente “sociedade da informação”; desenvolver competências técnicas no âmbito dos multimédia e participar na realização de trabalhos em equipa. Ainda neste ano, e além das acções já promovidas e/ou recomendadas pela escola aos seus professores, o órgão de Coordenação Pedagógica da escola pretende desenvolver um projecto de formação dos professores em TIC, que se iniciará com o diagnóstico das necessidades de formação em TIC do corpo docente e que procurará, depois, induzir a aquisição de competências no domínio das técnicas e das tecnologias da informação e da comunicação, a integração das TIC nas sessões de ensino-aprendizagem, bem como a avaliação sobre os impactos da utilização das TIC em contextos educativos.

Embora não exista uma estratégia de acção perfeitamente delineada em matéria de integração das TIC no currículo, percebemos que existe, por parte de alguns professores, que poderemos considerar como “pioneiros” – *early adopters*, na acepção de Rogers (1995), – a preocupação de fazer sentir junto das estruturas de decisão da organização e mesmo junto de outros colegas a ideia da necessidade

de se promoverem actividades de promoção e divulgação das TIC entre os diversos actores do sistema, conducentes a uma verdadeira integração das TIC no currículo. Vejamos algumas tendências, que encontramos nos documentos e nos discursos informais de algumas pessoas:

1. Na organização interna: destaca-se a intenção de generalizar a formação de todos os professores e funcionários em TIC, designadamente para as potencialidades de uma Intranet da escola como meio crescentemente privilegiado na comunicação entre todos os agentes desta comunidade escolar. Com a *Intranet*, pode passar a ser (mais) possível a partilha de informação «em rede», potencian-do-se uma nova forma de concretizar o ensino-aprendizagem, mais centrado na dimensão aprendizagem, favorecendo a partilha desinteressada da «informação» geradora de «conhecimento», e recorrendo mais ao trabalho colaborativo (em grupo). Assim concebida, a *Intranet* da escola pré-figura-se como um instrumento fundamental de operacionalização do seu Projecto Educativo.
2. Na relação ensino-aprendizagem: alguns professores admitem comunicar com os seus alunos através de correio electrónico, utilizam a rede informática para alojarem e gerirem ficheiros e há mesmo um caso que conhecemos em que o formador criou o seu próprio sítio da *Internet* através do qual disponibiliza materiais, aos alunos, aloja trabalhos realizados pelos alunos e mantém uma base de dados activa sobre aspectos relacionados com os módulos das disciplinas que lecciona (conteúdos, objectivos, actividades a desenvolver, etc.). Contudo, são ainda muitos os professores que, embora façam uso diário das TIC, não as incorporam de forma estruturada nas sessões de ensino-aprendizagem. Noutra dimensão, a existência do Centro de Recursos em Conhecimento – C.R.C., em particular da sua plataforma tecnológica que se consubstancia na Rede de Centro de Recursos em Conhecimento, surge como uma das estratégias utilizadas no desenvolvimento profissional dos professores a dois níveis: por um lado constituindo-se como fonte de informação e catalizadora de novas práticas induzidas pelo acesso a informação de ponta nas diferentes áreas do conhecimento e, por outro lado, actuando como espaço de partilha e interacção entre os professores da escola e de outros centros,

escolas ou instituições desta área. O conjunto de acções previstas, integradas na oferta da Rede de Centros de Recursos em Conhecimento, é, também, por conseguinte, um instrumento vocacionado para o desenvolvimento profissional dos professores.

3. Na formação dos professores: no sentido de dar corpo aos princípios que integram o Projecto Educativo da Escola, um conjunto significativo de professores frequentou diversas acções de formação, especificamente relacionadas com a área das TIC, ou que implicou o uso intensivo destas ferramentas. A título meramente exemplificativo, refira-se a acção de formação frequentada por um conjunto de docentes sobre a produção e desenvolvimento de materiais para o ensino à distância.

A escola em estudo é, reconhecidamente, “bem equipada” em termos de novas tecnologias da informação e da comunicação e possui na sua oferta formativa um leque muito diversificado de cursos de nível III, alguns na área das TIC: Curso Técnico de Multimédia, Curso Técnico de Sistemas de Informação Geográfica, Curso Técnico de Informática/Gestão e Curso Técnico de Informática/Manutenção de Equipamentos, Técnico de Vídeo e Áudio/Produção e Pós-Produção. Acresce que em todos os Cursos existem, embora com dimensão e configuração variáveis, práticas de formação/educação na área das NTIC (com as NTIC e para as NTIC). Para o efeito, muito contribuem as diversas infra-estruturas existentes que permitem, por exemplo, a utilização diária de cento e quatro computadores, interligados em rede local e com ligação RDIS (Rede Digital, de «alta velocidade» de transmissão de dados) à *Internet*, bem como a utilização de estúdios de produção, realização e montagem radiofónica e televisiva, e os respectivos circuitos internos de rádio e de televisão, acessíveis em praticamente todas as salas de aula e laboratórios, e, ainda, o Centro de Recursos em Conhecimento – C.R.C. – equipado com vários computadores multimédia que incorporam tecnologia que permite a realização de videoconferências e com leitores de áudio, de vídeo e DVD - *Digital Video Disc*, entre outras tecnologias.

No que respeita ao factor humano e mais concretamente em relação à população docente, refira-se que muitos professores leccionam conteúdos da área das TIC (informática, multimédia, tratamento

digital de som e imagem, programação em várias linguagens, etc.). Esses professores parecem ser os que, à partida, estarão melhor preparados para integrar as TIC nas práticas escolares. Não obstante, existe um outro grupo de professores (em maioria) que, pese embora o domínio de algumas competências no uso das TIC na sala de aula, necessitarão de desenvolver outras competências nesta área, por forma a potenciarem a sua gestão pedagógica.

Deste modo, podemos constatar que estamos em presença de uma escola que tem condições (como poucas, no Alentejo e mesmo no país) para poder potenciar as suas “competências” e afirmar-se nos próximos anos como uma “escola inovadora” por via da utilização generalizada das tecnologias da informação e da comunicação nas suas práticas educativas (presenciais e, quem sabe, num futuro próximo, também na modalidade de educação à distância), ainda que, conforme entre os professores, exista a consciência de que as tecnologias da informação e da comunicação são apenas mais um recurso ao dispor da escola e de que a melhoria da qualidade educativa é um processo complexo e contínuo que transcende os limites de um projecto e que deve passar inequivocamente pela aposta e empenho de toda a comunidade educativa.

É, pois, neste quadro que realizámos uma pesquisa empírica tendo como principais objectivos o conhecimento e a compreensão da realidade escolar no que respeita às TIC. Recorremos a uma estratégia de investigação sob a forma de «estudo de caso» (Yin, 1988), suportada em questionários a alunos e professores, entrevistas a alguns formadores e, ainda, na observação-participação, por forma a operar-se uma triangulação de dados<sup>5</sup> que garantisse elevada consistência na sua análise.

A primeira hipótese da investigação estabelecia que a frequência e o tipo de uso das NTIC por parte dos professores e dos alunos traduzem uma extensão generalizada de utilização das NTIC por parte destes actores, capaz de promover a “ciberalfabetização” dos alunos, preparando-os, dessa forma, para a sociedade da informação. Isso

---

5 \_ Toda a metodologia do estudo pode ser consultada em Saragoça, José (2003), *Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação - Estudo de Caso numa Escola Profissional de Évora*. Évora: Universidade de Évora (tese de Mestrado)

levou-nos a caracterizar a frequência, as razões e as finalidades pelas quais alunos e professores usam as TIC na escola; a verificar quais os equipamentos e recursos informáticos mais utilizados e em que contextos, e, ainda, a conhecer os constrangimentos existentes ao uso das TIC nas salas de aula e a identificar o papel da escola, não só no primeiro contacto com as TIC, como também nos saberes que transmite e possibilita aos alunos desenvolverem, tanto nas aulas como fora delas.

A segunda hipótese de trabalho afirmava que a dimensão e a natureza das actividades desenvolvidas na área da educação com/para as TIC e os saberes dos professores são insuficientes para a plena integração das TIC no processo ensino-aprendizagem requerido pela escola da sociedade da informação. Esta formulação levou-nos a questionar os professores acerca dos contextos educacionais em que são utilizadas as TIC; a avaliar o envolvimento dos diversos actores na promoção das actividades de “educação para as TIC”; e a aferir os conhecimentos e capacidades dos professores, a fim de retirarmos ilações sobre a sua preparação para a plena integração das TIC no ensino-aprendizagem.

Finalmente, a terceira proposição a investigar referia que a utilização das TIC na sala de aula é percebida pelos actores como potenciadora de ambientes educacionais mais favoráveis ao ensino-aprendizagem. Esta hipótese levou-nos a determinar as percepções que os actores têm sobre os impactos do uso das TIC na relação pedagógica, isto é, na interacção entre os actores (professor-alunos e alunos entre si).

Realizada a investigação, com recurso a técnicas diversas mas complementares entre si (foram, fundamentalmente, usados questionários e entrevistas), obtivemos um conjunto de resultados que nos permitem inferir sobre a validade das hipóteses. Não sendo oportuno apresentar aqui toda a diversidade dos dados recolhidos, limitamo-nos a apresentar as principais conclusões que nos permitem efectuar inferências acerca das hipóteses de trabalho formuladas.

Assim, pudemos verificar que a escola profissional objecto de estudo não só está muito bem dotada de tecnologias de informação e comunicação, como disponibiliza essas tecnologias a professores e alunos, dentro e fora da sala de aula. Concretamente, constatámos

que tanto o computador como os outros recursos informáticos disponíveis na escola são extremamente utilizados pelos alunos, e que esta utilização não está dependente nem da idade nem do sexo, nem do ano frequentado, embora seja variável em função do curso frequentado, o que aliás é compreensível, porquanto, como se constatou, quer a carga horária em TIC dos diversos cursos é muito heterogénea, quer o tipo de recursos que a formação pressupõe é igualmente variável. Em concreto, verificámos que, para além de uma elevada utilização na sala de aula, o computador tem uma taxa de utilização “muito razoável” pelos alunos que frequentam o Centro de Recursos em Conhecimento e outros espaços da escola devidamente equipados (é o caso dos “quiosques” multimédia disponíveis, e que os equipamentos mais utilizados, tanto na escola, como fora dela, são o computador, a impressora e, curiosamente, o telemóvel<sup>6</sup>. Além do computador, os alunos utilizam muitos outros equipamentos digitais (leitores de CD portátil, de MP3, DVD, câmaras de filmar e fotografar digitais, entre outros), tecnologias cujo uso e correcta manipulação com regularidade constituem a base da cultura digital que caracteriza as sociedades da informação e do conhecimento. Os alunos têm consciência que o domínio destas tecnologias é fundamental ao presente/futuro, pelo que o seu uso na escola é uma das três maiores vantagens decorrentes do uso das TIC na mesma, a juntar ao acréscimo em termos de motivação para a aprendizagem e à melhoria da qualidade obtida na realização dos trabalhos escolares.

Relativamente aos professores, verificámos que a generalidade não dispensa a utilização diária do computador na escola, facto a que não será alheia nem a permanência de trinta e cinco horas de trabalho semanal, nem a quantidade e diversidade de recursos disponíveis nas instalações, permitindo a realização das actividades inerentes à preparação de aulas e à exploração de conteúdos durante as sessões lectivas. Professores e alunos utilizam com regularidade a *Internet*, fazendo-o sobretudo para pesquisarem informação directamente relacionada com as actividades escolares e para enviar e/ou receber

---

6 \_ O telemóvel é visto como um dos meios de comunicação de excelência do presente e do futuro, por nele podermos captar, enviar e receber voz, som e imagem de grande qualidade, ter acesso à Internet e a inúmeros outros serviços.



correio electrónico, mas também para pesquisarem na *web* informação que consideram não estar directamente relacionada com as actividades escolares. Por outro lado, os alunos usam também a “net” para comunicarem de forma síncrona e assíncrona, nomeadamente através de fóruns de discussão. A Internet é, portanto, um recurso que, sendo de longe o mais usado na escola, não só pode auxiliar o ensino-aprendizagem (sobretudo na pesquisa), como permite potenciar outras actividades que acabam por ser importantes para uma integração social da tecnologia. Não obstante, consideramos necessário que a escola dê um salto qualitativo em termos de um melhor aproveitamento de todos os recursos, além da *web*, nas actividades de aprendizagem, por forma a garantir a transição de uma situação generalizada de professores e alunos, “hoje” mais receptores do que produtores de informação. Por exemplo, segundo a observação que realizámos, as razões do uso do correio electrónico e dos fóruns de discussão reportam, na generalidade, a aspectos da vida privada dos alunos, portanto, sem relação com os trabalhos escolares. Dessa forma, estes recursos tecnológicos não cumprem a sua grande utilidade na Escola, que é a da partilha de informação e do conhecimento, dimensão fundamental das novas “sociedades em rede”, embora o seu uso seja relevante para o processo de socialização digital.

Para aferir da confirmação, ou não, da nossa primeira hipótese devemos referir, ainda, que foi identificado um conjunto de constrangimentos ao uso das TIC que dizem respeito à lentidão no acesso à rede informática e a outras questões de natureza igualmente técnica, sendo minimamente referenciados aspectos atribuíveis ao “factor humano” (tais como, a falta de autorização do professor para os alunos utilizarem o computador). Diga-se, contudo que menos de metade dos alunos refere o facto de não ter um computador disponível para uso exclusivo durante as aulas, o que é representativo da riqueza tecnológica disponível na escola, quando comparada com outros estabelecimentos de ensino, e que 33,6% dos alunos admite que a escola é responsável pelos primeiros momentos de contacto com o computador. Este é um dado importante a considerar, já que existe uma tendência para se discutir em torno do verdadeiro papel da escola enquanto instituição promotora do desenvolvimento de uma cultura em que a técnica e a tecnologia assumem um papel preponderante na sociedade.



Assim, conclui-se que esta escola constitui-se como agente de “ciber-socialização” primária para um terço dos seus alunos, e ao longo dos três anos, possibilita o convívio dos mesmos com as tecnologias assumindo, portanto, um papel crucial para a aprendizagem de uma cultura digital, do ciberespaço, tão necessária aos cidadãos e aos trabalhadores da sociedade da informação e do conhecimento. Mas, para além do primeiro contacto com as TIC que é proporcionado a um número significativo de alunos, a generalidade deles adquire uma enorme diversidade de saberes relativos à operação e manipulação de *hardware*/equipamentos e *software* muito diversificados. De facto, independentemente do curso frequentado, e ainda que os conteúdos curriculares propostos pelo Ministério da Educação não contemplem as TIC a todos os alunos<sup>7</sup>, é proporcionada a aprendizagem teórica e prática de conteúdos da área de informática e/ou linguagens digitais, que lhes permite, posteriormente, com maior ou menor facilidade, usarem as TIC ou o computador quando necessário. Acresce que, além da aprendizagem de conteúdos curriculares relacionados com sistema operativo, ou de alguns programas informáticos standardizados, a “alfabetização telemática” concretizada na escola prepara razoavelmente os alunos para processarem a informação digitalizada, tornando-os capazes de escrever, ler, contar, procurar, localizar e recuperar informação num meio local ou distante e comunicar com outras pessoas.

Perante estes resultados, assumimos que a primeira hipótese apresentada deve ser aceite, ou seja, quer a frequência com que são usadas as novas tecnologias por professores e por alunos, quer o tipo de utilização que delas fazem – e que não se circunscreve às actividades de ensino-aprendizagem realizadas na sala de aula, antes prolongando-se a outros espaços e outros momentos de formação, daí resultando a aprendizagem de diversos saberes (teóricos e práticos) e a interiorização de valores que ajudam os alunos a enfrentarem os desafios da sociedade da informação e do conhecimento – traduzem a ideia de uso extensivo das TIC na escola.

Quanto à segunda hipótese – a de que a dimensão e a natureza das actividades desenvolvidas na área da educação com/para as TIC e os saberes dos professores são insuficientes para a plena integração das

---

7 \_ Referimo-nos ao ano lectivo 2002-2003.

TIC no ensino-aprendizagem requerido pela Escola da sociedade da informação –, vejamos, agora, a decisão a tomar e a sua fundamentação. Todos os professores inquiridos assumem que as actividades que pressupõem a utilização das TIC são incorporadas em actividades desenvolvidas no âmbito da(s) disciplina(s) que leccionam. No entanto, essa utilização torna-se extensível aos projectos interdisciplinares ou transdisciplinares desenvolvidos na escola (em 65,7% dos casos) e, embora menos comumente, às actividades de apoio pedagógico (ou seja, além das aulas, as TIC são utilizadas em momentos complementares às aulas de trabalho específico, com aluno(s) que apresentem dificuldades de aprendizagem, ou, o que também acontece em algumas situações, alunos que querem aprofundar/complementar os seus conhecimentos em determinadas áreas).

Não obstante algumas críticas, explícitas ou implícitas, que são feitas por alguns professores à actuação dos órgãos de gestão pedagógica da escola, no que concerne à promoção e concretização das actividades promotoras da educação para os média/TIC, designadamente no que se refere à falta de coordenação das actividades, os professores têm uma percepção positiva sobre o papel destes órgãos no que respeita ao estímulo de concretização de actividades de formação com/para as TIC. Aliás, conforme demonstraram os resultados obtidos junto dos professores, são os órgãos de coordenação pedagógica (Comissão Pedagógica do Pólo e/ou Direcção Técnico-Pedagógica) e a própria Direcção da Escola, os agentes educativos que mais promovem as actividades de “educação para as novas tecnologias da informação e comunicação” na escola. Existe, contudo, um número significativo de professores que admite não saber avaliar o grau de contribuição dos vários agentes educativos para as actividades na área das TIC, sinónimo, aliás, de uma notória falta de conhecimento sobre a verdadeira natureza da intervenção dos agentes educativos, designadamente no que concerne aos contributos para o Plano de Actividades (anual) da escola, situação esta que indicia um problema de défice de participação (empenhada) de alguns professores nas actividades da escola, embora o Regulamento instituído determine que são vários os intervenientes na planificação do ano lectivo e na elaboração do Plano de Actividades da escola: alunos e professores reunidos em Conselho de Turma, Coordenadores de Curso e Comis-

são Pedagógica, enquanto órgão responsável pelo cumprimento do Plano Anual de Actividades.

Entretanto, por concordarmos que as razões do uso das TIC na sala de aula são orientadas pela percepção, por parte dos utilizadores, de como elas funcionam e pelos conhecimentos e experiências pessoais de cada professor (Oliveira, 1999: 125), procurámos conhecer, por um lado, quais os saberes que os professores da Escola consideram mais relevantes e, por outro lado, quais os conhecimentos e capacidades que os professores assumem possuir. Verificámos que um professor da chamada “escola informada” deverá, em princípio, e essencialmente, saber dominar as ferramentas informáticas e tecnologias usadas (inclui a organização e gestão de informação em sistemas operativos); dominar o *software* que pretende utilizar; conhecer aspectos pedagógico-didáticos para concepção e gestão de conteúdos através das TIC; usar a *Internet* (sobretudo para pesquisa), gerir aulas que impliquem as TIC e revelar apetência e gosto pessoal pela técnica e pelas novas tecnologias da informação e da comunicação.

No caso concreto dos professores da escola em estudo, podemos concluir que, genericamente, estamos perante um corpo docente muito preparado para utilizar/manipular as ferramentas informáticas mais comuns. Os professores assumem – e considerando a realidade observada no âmbito do estudo, são objectivos – estar globalmente bem preparados, sobretudo para utilizarem as ferramentas informáticas mais comuns. Incorporam, por exemplo, frequentemente, o computador e a *Internet* nas suas aulas, seja para pesquisar e processar informação (sobretudo no caso dos professores das componentes sociocultural e científica dos cursos), seja para estimular os alunos à exploração e aprendizagem de *software* especificamente adequado ao cumprimento do conjunto de funções que, enquanto futuro técnico de uma determinada área o aluno terá que saber dominar, o que é feito nas disciplinas da componente técnica, tecnológica e prática, dando cumprimento aos programas de várias disciplinas – neste caso, incluímos a referência a todas as tecnologias digitais de som e imagem disponíveis na escola e que são essencialmente utilizadas por professores e alunos de cursos mais ligados à área do audiovisual e do multimédia.

Os professores revelam, ainda, conhecer as implicações e os impactos das TIC na educação, bem como saber planificar, gerir e

avaliar aulas com recurso às TIC. Mas, se assim é, ou seja, se estamos perante um grupo de professores globalmente bem preparado na área das TIC, porque não o fazem de uma forma mais estruturante, estruturada e, sobretudo generalizada, na escola? Reconhecendo-se algumas lacunas em termos dos saberes que os professores possuem (conforme veremos de imediato), as razões estarão, contudo, mais ligadas a aspectos de natureza mais subjectiva, entre elas a considerável desmotivação de parte do corpo docente, designadamente, daqueles que, não leccionando disciplinas da área dos *media*, deixam para os outros esse “fardo” (foi neste tipo de registo que um dos professores entrevistados nos relatou a sua perspectiva sobre esta situação), e uma menor identificação, na *praxis*, com as finalidades do projecto educativo. Eis um aspecto que carece de aprofundamento em futuros estudos.

Entretanto, os professores reconhecem um défice de saberes em algumas áreas, sobretudo no que respeita ao *eLearning* (concepção de materiais para uso em plataformas de ensino a distância) e, embora com menor expressão, na área de concepção, exploração e de avaliação de *software* educativo. Trata-se de saberes que, conforme referimos anteriormente, assumem particular relevância para o professor da sociedade da informação, pois impedem estes profissionais de assumirem o seu papel de produtores de informação, designadamente utilizando uma linguagem multimédia para a formação, abandonando, assim, o seu papel de “meros” utilizadores. Por outro lado, se nada for feito, a curto prazo, no domínio da (auto)formação em torno destes saberes, fica igualmente limitada a possibilidade da escola evoluir para novas áreas de utilização de todas as vantagens das TIC, designadamente a forma como elas nos permitem ultrapassar tradicionais barreiras de espaço e de tempo: falamos do *eLearning*, enquanto modalidade de formação à distância suportada pelas tecnologias da informação e da comunicação, que poderá ser adoptada, ainda que parcialmente, nesta (como noutras) escola(s), em alguns momentos de formação.

Por outro lado, ainda, diga-se que, tal como em outras escolas, por exemplo na Secundária Padre António José Vieira, de Lisboa (também ela objecto de um “estudo de caso” realizado em 2002), “são relativamente poucos aqueles que se sentem capazes de inovar as suas

práticas lectivas através da aplicação das diferentes possibilidades de utilização das TIC como auxiliares do processo de ensino/aprendizagem” (Chagas, 2002: 58). Isto não quer dizer que os professores não usem as TIC, quer como recurso, quer como objecto de aprendizagem. Bem pelo contrário, como aliás demonstraram os resultados do nosso estudo. No entanto, estaremos ainda longe de uma profunda alteração dos processos de concepção do ensino-aprendizagem que garantam uma utilização mais sistemática, completa e criteriosa das TIC. Esse percurso exige, como admite a própria Directora da Escola, que, “primeiro que tudo, sejam os próprios professores a reconhecerem a necessidade e a capacidade de usarem as tecnologias de informação e comunicação pois são eles que, em última instância, decidem quais as estratégias de ensino e quais os recursos que devem mobilizar para essa estratégia”. Naturalmente, os restantes actores, a começar pela Direcção da Escola e Direcção Técnico-Pedagógica, devem empenhar-se no alcance desse desiderato, não só promovendo o debate e a formação de professores e demais colaboradores, como procurando dotar os vários serviços e sectores da escola de uma infra-estrutura tecnológica capaz de possibilitar uma verdadeira integração transversal das TIC nas diversas vertentes do acto educativo.

Em suma, a hipótese de que a dimensão, a natureza das actividades desenvolvidas na área da educação com/para as TIC e os saberes dos professores são insuficientes para a plena integração das TIC no processo ensino-aprendizagem requerido pela escola da sociedade da informação deve ser aceite, malgrado os diversos aspectos positivos que encontramos no que respeita às várias dimensões consideradas. Efectivamente, a integração das TIC jamais se pode limitar ao seu uso por professores e alunos na sala de aula de uma forma instrumental e desigual entre alunos e professores dos diversos cursos. Ainda que ambos sejam exímios utilizadores das TIC na escola, isso não significa que haja uma total apropriação social da tecnologia, uma apropriação traduzida na utilização da tecnologia para produzir conhecimento, abandonando o simples e redutor papel de consumir informação ou prepará-la para o consumo. As TIC não devem estar na escola para serem apenas mais uma ferramenta pedagógico-didáctica ao serviço dos professores para leccionarem as suas aulas. Devem, sim, constituir elementos que precisem de estar presentes no quotidiano da

escola para, em articulação com os professores, introduzirem novos elementos complexificadores, estimuladores da criatividade, numa nova forma de produzir conhecimento, de ensinar e aprender. Ora, o que verificámos na escola alvo deste estudo é que vivia-se ainda uma fase “embrionária” de integração das TIC no currículo, se entendermos esta integração numa perspectiva transversal, holística<sup>8</sup>. Para alcançar este objectivo, a escola deve substituir a chamada “pedagogia da assimilação” pela “pedagogia da diferença” (Pretto e Serpa, 2001), segundo a qual toda a organização escolar e, bem entendido, todo o acto educativo resulta duma nova concepção de escola: uma escola que abandona uma lógica de transformar o “outro” no “eu” e procura, antes, criar as condições para que cada “eu” (cada indivíduo), possa (vir a) ser um cidadão participativo, um “eu” fortalecido que se desenvolve num “novo espaço educacional e comunicacional” que tenha como base as redes de relações potenciadas por um sistema de nós entre as diversas escolas e os restantes elementos do sistema (os seus actores directos e outros protagonistas do meio no qual estão inseridos).

Finalmente, em relação à terceira proposição a investigar, esta referia que a utilização das TIC na sala de aula é percebida pelos actores como potenciadora de ambientes educacionais mais favoráveis ao ensino-aprendizagem. Vejamos: partimos para este estudo com a concepção – sociológica – da escola enquanto microcosmos no qual se tece uma rede, algumas vezes visível, outras menos, de relações interpessoais que configuram, parcialmente, a cultura da instituição, sabendo que, para percebermos a complexidade da rede de relações interpessoais que têm lugar numa organização escolar, teremos de levar em conta que cada escola, apesar de cumprir finalidades semelhantes às outras, é no entanto uma realidade social e cultural única (Handy, 1988). Referira-se, a propósito, que não nos interessava estudar todos os tipos de relações que ocorrem na escola, mas tão só as que se circunscrevem ao processo de ensino-aprendizagem, ocorressem elas em sala de aula ou noutros espaços de aprendizagem,

---

8 \_ A “verdadeira” integração das novas tecnologias na educação, implica a sua “invisibilidade” para o utilizador. Como assume Cornu (1995:11) num ambiente de integração social das tecnologias “não nos damos conta do que está integrado, usamo-las sem pensar, e este acto torna-se tão natural como usar um telefone ou um relógio”.

embora defendamos que a cultura da escola<sup>9</sup> justifica muitas das interacções entre os professores e os alunos e entre os próprios alunos, pois “o sistema de relações que se estabelece na escola está dominado, entre outras coisas, pelo jogo de papéis que matiza a maneira de ser de cada um” (Guerra, 2002: 74) e a identidade de cada indivíduo é condicionada pelo papel da instituição.

Quer através dos dados recolhidos dos questionários quer através da observação efectuada, confirmámos que professores e alunos têm uma atitude bastante favorável ao impacto das TIC na concretização das aulas em sala, tanto em relação aos aspectos necessários ao surgimento de uma dinâmica favorável à aprendizagem, como face às relações interpessoais (sociabilidade) entre professores e alunos. Efectivamente, constatámos que os processos sociais que aí ocorrem são processos associativos, isto é, que tendem a unir os membros do grupo-turma ou a reforçar a integração dos membros do grupo. A maior cooperação que se verifica em presença das TIC é disso exemplo, sendo, para os professores, a segunda forma de interacção mais presente quando são usadas as TIC na sala de aula. O aumento da comunicação (pressuposto de toda a interacção e dimensão fundamental para a cooperação e para o ensino-aprendizagem) é, quer para os alunos, quer para os professores, a característica mais relevante da sociabilidade que ocorre entre os actores quando são usadas as TIC. Esta conclusão contraria as ideias normalmente defendidas por alguns críticos (Araújo, 2002) ou, mesmo “apenas” info-cépticos, do uso das TIC na educação, alegando que as novas tecnologias de informação e de comunicação contribuem para o isolamento social dos indivíduos.

Embora alunos e professores não tenham exactamente a mesma percepção sobre a natureza da complexidade de todas as interacções sociais que se desenvolvem em presença das TIC, podemos, contudo, concluir que a diversidade de interacções que ocorre em ambientes de aprendizagem mediada pelas TIC é mais favorável à aquisição e/ou desenvolvimento dos saberes. As relações entre professores-alunos

---

9 \_ Cada escola, como qualquer organismo, possui uma cultura própria, determinada pela história da instituição, as normas, costumes, nos valores sociais da instituição que moldam o comportamento dos actores sociais através da expressão dos papéis e estatutos sociais aí existentes. Trata-se, na visão de Fernández Enguita (1990) da “face oculta da escola”.



ou entre os próprios alunos entre si são, pois, determinantes para a manutenção de um sistema de interacções que potenciam a emergência e manutenção de ambientes adequados a um ensino-aprendizagem que prepare os alunos e os professores para os desafios colocados pela sociedade da informação, nomeadamente em relação à participação empenhada, baseada em processos de comunicação, compreensão, liderança e partilha da responsabilidade e da decisão sem questionar a autoridade do professor, pelo contrário, ampliando-a, fazendo deste um reconhecido líder do grupo, capaz de o conduzir no sentido do alcance dos objectivos inicialmente previstos. Ao usarem as TIC, os professores estão a contribuir para a emergência de ambientes potenciadores do desenvolvimento de conhecimentos e capacidades que os alunos transformarão em competências nos contextos de desempenho profissional durante a formação (designadamente na realização de momentos de formação em contexto de trabalho, de que são exemplos os estágios), quer após o ciclo de formação, no decurso da sua actividade profissional.

Desta forma, consideramos que a hipótese em discussão é validada, ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem caracterizados por sistemas de interacções entre os actores que favorecem o ensino-aprendizagem.

## Considerações finais

Partimos para este estudo com a ideia de que a informação e o conhecimento são hoje, nas “sociedades da informação” tornadas possíveis pelas tecnologias da informação e da comunicação, o elemento central do novo paradigma produtivo, pelo que a educação/formação passaram a ser factores estratégicos para desenvolver a capacidade de inovação, a criatividade, a integração e a solidariedade, aspectos-chave, simultaneamente, para o exercício da moderna cidadania e para alcançar altos níveis de competitividade empresarial. Desta forma, a educação/formação são, cada vez mais, a tão almejada resposta estratégica para a concretização de novos patamares de desenvolvimento social e económico.



Entre os vários saberes necessários à sociedade da informação, (“conhecer”, “fazer”, “ser”, “aprender” e/ou “aprender ao longo da vida”), estão a capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação, aproveitando a crescente flexibilidade das mesmas, a aptidão para adquirir informação estratégica que permita ao indivíduo participar nos sistemas de redes e a competência organizativa e de gestão para adaptar-se a situações de crescente flexibilização no trabalho e na vida quotidiana. Enquanto técnico e enquanto cidadão, o indivíduo deve possuir formação básica em TIC e isso pressupõe “aprender com” e “aprender a” dominar as TIC. Efectivamente, na aprendizagem da sociedade da informação, as tecnologias são um fim e um meio para atingir as competências e os saberes que condicionarão o percurso social a realizar pelas pessoas.

Para corresponder a estas solicitações da sociedade, a Escola e os professores vêem-se confrontados com novos papéis e novas tarefas, os quais implicam não só uma redefinição das suas competências, mas também, e fundamentalmente, uma transformação da organização escolar. Juntos, escola e professores procuram “construir” um espaço mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma verdadeira compreensão e integração na sociedade de informação. Neste sentido, caberá às escolas assegurar no currículo dos alunos a possibilidade destes adquirirem uma capacidade significativa na utilização dos computadores e da *Internet*. Não basta que os alunos sejam capazes de realizar alguns procedimentos elementares no uso das TIC; no mínimo, espera-se que eles desenvolvam, de forma flexível e faseada, processos de aprendizagem transdisciplinar, com um tempo significativo de prática que lhes garanta a transferibilidade das aprendizagens e a autonomia no uso “produtivo” das TIC. O papel de professor, por outro lado, também muda. Efectivamente, crê-se que as TIC, ao invés de minorizarem o estatuto do professor, ao invés, amplificam-no, conferindo-lhe importância primordial enquanto agente de mudança e actor estratégico para a gestão da qualidade da informação (e *quicá* da produção de conteúdos). Entre outros aspectos, cabe, mais do que nunca, ao professor da “escola informada” despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente, construindo e reconstruindo ambientes de

aprendizagem que integrem as tecnologias disponíveis, designadamente aquelas que (como o *e-mail*, a videoconferência, a *Internet* e o *software* multimédia) mais contribuem para o trabalho colaborativo, a comunicação, a decisão partilhada, em suma, a interacção com os outros, desenvolvendo, dessa forma, os saberes necessários ao novo cidadão. Naturalmente, este desafio com que os professores se deparam só será vencido se eles próprios, em primeira instância, estiverem preparados (quer através da qualificação obtida no ensino superior, quer através da concretização de uma estratégia de “aprendizagem ao longo da vida”) para a inovação e para a mudança. Por outro lado, e porque o tempo urge (sobretudo na “era” da informação), as organizações escolares devem também (re)organizar-se para melhor potenciarem a utilização das tecnologias da informação e da comunicação e melhorarem a formação dos seus alunos.

Como se constata, os desafios e as potencialidades de integração das TIC na educação são enormes para todos os actores educativos. Partindo da especificidade da escola estudada, permitimo-nos apresentar de seguida um conjunto de ideias e considerações que julgamos úteis para reflexão por parte dos seus actores mas que, considerando a realidade que conhecemos, poderão interessar também a muitas, diríamos mesmo, à generalidade, das escolas portuguesas.

Perante os desafios com que se defronta o ensino de nível secundário, as novas tecnologias da informação e da comunicação podem constituir-se como aposta estratégica para a transformação do ensino-aprendizagem que as escolas podem oferecer, elevando a qualidade da educação/formação tão necessárias à competitividade entre escolas (privadas e públicas) que certamente emergirá com as alterações previstas pela nova Lei de Bases da Educação. É nossa convicção que muitos actores têm já consciência de que a existência das TIC pode proporcionar mais do que uma mudança tecnológica e estar associada a uma alteração profunda no modo como se aprende e nas interacções entre quem aprende e quem promove e dinamiza essa aprendizagem e, ainda, no modo como a escola se organiza. Efectivamente, essa consciência colectiva é assaz importante, pois a melhoria da qualidade educativa é um processo complexo e contínuo que transcende os limites de um projecto tecnológico e que exige uma inequívoca aposta e empenho de toda a comunidade educativa.

Aproveitando o seu potencial, ultrapassando os seus “pontos fracos” e maximizando os seus “pontos fortes” que sempre existem em todas as organizações, cada escola beneficiará do facto de transformar-se numa «comunidade de aprendizagem» exemplar em termos de preparação de cidadãos e profissionais para a sociedade da informação. Isso pressupõe equacionar as TIC não apenas como ferramentas didáctico-pedagógicas, mas sim como “utensílios” que precisam de estar na escola quotidianamente para, em articulação, sobretudo, com os professores, principalmente, mas de igual modo, com os demais actores da organização, fomentarem uma nova cultura que privilegia a produção de conhecimento em vez do consumo de informação.

Estamos convencidos que é o factor humano que determinará o sucesso do reforço de utilização dos meios tecnológicos de informação e comunicação. Como tal, as escolas devem, além dos recursos materiais, dispor do “know-how” dos seus professores suficientes para proporcionar a mudança que garanta a sustentabilidade do seu projecto. Impõe-se, por isso, a prática reflexiva da colectividade, ou seja, uma ampla reflexão colectiva que envolva todos os actores educativos, desde os directores aos pais dos alunos, capaz de induzir a partilha de valores e a emergência de uma “cultura digital”, senão por todos, pelo menos por parte de um grupo de professores e outros responsáveis que possa dar continuidade ao trabalho dos “pioneiros” que em todas as escolas existem pois, como refere Rogers (1995), um dos factores que influenciam a taxa de adopção de uma inovação é a articulação entre os valores, as crenças e as experiências passadas dos indivíduos num determinado meio social. Neste quadro, supõe-se, ainda, que os órgãos de Direcção sejam interventivos, na criação das condições que possibilitem a aquisição e desenvolvimento duma «cultura digital». Por exemplo, através da criação e dinamização de plataformas tecnológicas de comunicação interna – *Intranet* – que contribuam para a integração dos actores numa “cultura de rede”, participada por todos, aberta ao exterior, impulsionadora da descoberta de novos rumos na “aventura do conhecimento”, inclusiva, isto é, assumindo a função política de contribuir para a redução da info-exclusão, enfim, enquanto espaço físico-arquitectónico e enquanto projecto político-pedagógico assemelhado a um labirinto de caminhos possíveis para que professores

e alunos passem a actuar como produtores de informação e de conhecimento (Pretto e Serpa, 2001).

Afigura-se, ainda pertinente que os órgãos de direcção de escola possam, através das políticas de formação de professores, incrementar o desenvolvimento da literacia digital entre os próprios professores e concretizar uma estratégia de investimentos numa plataforma tecnológica que reforce as existentes, criando maiores possibilidades ao ensino-aprendizagem presencial já praticado, ou mesmo de modalidades de formação a distância, como por exemplo *eLearning*. Efectivamente, será interessante que as escolas/centros de formação equacionem as reais possibilidades de poderem vir oferecer, ainda que pontualmente, formação à distância na modalidade *eLearning*<sup>10</sup>. É de prever, porém, que a oferta de formação inicial e contínua, substanciada num novo paradigma baseado na dimensão “aprendizagem” à distância (*eLearning*) exija adaptações organizacionais (no todo ou em parte da organização), ou seja, o processo de mudança impõe alterações a nível das estruturas e das interacções entre os actores colocados num contexto de interdependência estratégica. Notemos que a informatização das escolas e a construção desses novos espaços virtuais devem fazer parte de uma política sólida e resistente de emancipação cultural que apontam para o desenvolvimento de uma educação escolar que propicie aos alunos tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos para que compreendam e se apropriem criticamente da realidade (Baade e outros, s.d.). Efectivamente, a expansão e modernização da *Internet* e das tecnologias de informação e comunicação é, para muitos países (Canadá, Taiwan, entre outros) uma estratégia fundamental para se alcançar a finalidade primeira que é a de promover a coesão social, sendo esta entendida como a igualdade de condições de qualidade de vida a todos os cidadãos com a criação de comunidades (virtuais) inteligentes (Baade *et al.*, s.d).

---

10 \_ Actualmente, os sistemas tradicionais de educação/formação, de tipo presencial, com planos curriculares rígidos e programas pouco flexíveis já não satisfazem na íntegra as necessidades dos diversos públicos-alvo a atender, bem como os seus diferentes níveis de disponibilidade e possibilidades de acesso geográfico à formação/educação, o que traduz um enorme potencial na formação aberta, flexível e a distância, de que são exemplo os sistemas de v, enquanto modalidade de formação que utiliza as tecnologias da informação e da comunicação para desenhar, seleccionar, administrar e promover a aprendizagem.

Cabe, ainda, aos órgãos directivos e de gestão pedagógica garantir que os principais agentes da mudança participem e estejam motivados e aptos para empreenderem a mudança – porque é de uma enorme mudança que se trata ao assumirmos a escola e o papel dos actores da forma como o estamos a fazer. Essa aptidão requer uma política de formação de professores, também ela adequada aos novos contextos. A nosso ver, a escola deve conceber a “formação” dos professores como um processo de “educação”, isto é, um processo de construção de saber e de saber-fazer que tem lugar numa comunidade, ela mesma aprendente. Nesta perspectiva, o professor deve assumir-se, não só como um profissional do ensino – no que diz respeito à actividade lectiva – mas também como um profissional da aprendizagem – no que se refere à sua própria educação, e as escolas devem, na medida do possível, desencadear ou incentivar uma estratégia de formação de professores na área das TIC promotora do salto qualitativo que é necessário dar na escola em matéria de integração transversal das TIC no currículo (entendida na ampla perspectiva aqui abordada). Esse projecto de formação, que deve basear-se, em termos da sua concepção, numa óptica de planeamento estratégico, deveria ser concretizado no âmbito de um processo de formação-acção centrado na escola, isto é, enraizado na prática escolar, no trabalho em equipa e numa metodologia de formação integrada, permanente e sustentável que consista em algo muito mais estruturante e estruturado do que as “meras” sessões de formação (presenciais ou a distância), mesmo utilizando as TIC, ou seja, que para além de fornecer os conhecimentos básicos de domínio das técnicas e das tecnologias, apele à reflexão pessoal do formador-em-acção sobre as suas práticas, por forma a partilhá-las, tanto quanto possível, com os seus pares. E porquê? Precisamente para evitar alguns erros cometidos no passado e mesmo em termos actuais, no que respeita às estratégias com que decorre a formação<sup>11</sup>. Assim,

---

11 \_ Refira-se, a propósito, que a experiência vivenciada por mais de uma década tem-nos permitido reconhecer que as acções, habitualmente proporcionadas pelas instituições promotoras da formação de professores/professores (CEFANESPO - Centro de Formação da Associação Nacional das Escolas Profissionais, Centros de Formação do I.E.F.P., Centros de Competência Nónio, entre outros) incidem em formatos (círculos de estudo, módulos de formação, seminários, etc.), que, embora sendo úteis para desenvolver conhecimentos e capacidades dos professores, não garantem suficientemente a experimentação nem a aplicação dessas aprendizagens nas sessões de formação que implementam com os alunos.

consideramos ser útil tomar em consideração, nesse redesenhar da estratégia de formação de professores para as TIC, alguns consensos existentes acerca de novos caminhos para a formação de professores, tais como: os programas de formação que promovem a auto-formação e a cooperação entre os professores revelam-se de todo estimulantes e produtivos; as metodologias de formação que pressupõem que o professor seja um profissional criativo, que discute e negocia os objectivos, que traça estratégias e propõe actividades, que selecciona materiais e que desenvolve ideias inovadoras, são normalmente muito bem sucedidas; e, por último, embora não menos importante, os programas de formação cuja tónica dominante é dada a experiências supervisionadas e acompanhadas com retroacção apresentam graus de eficiência largamente superiores aqueles que apenas fornecem “prescrições” de comportamentos e competências.

Quanto aos professores, espera-se que assumam uma postura (mais) pró-activa face às TIC, revelando-se mais conscientes da necessidade da educação para as TIC como factor-base da formação de todo e qualquer aluno e, por outro lado, que se empenhem quotidianamente no seu próprio desenvolvimento profissional nesta área. Assim, parece-nos adequada a constituição, em cada escola/centro educativo de um grupo que integre professores e representantes dos demais actores da instituição, por forma a analisarem o potencial e as dificuldades que a rede informática oferece à educação, as possíveis formas de a mesma ser utilizada na escola, as concepções que suportam cada uma dessas formas, para daí então poder propor alternativas para o seu uso efectivo com os alunos. Os professores poderão planificar o ensino-aprendizagem de acordo com paradigmas que centram esse processo no aluno e no trabalho colaborativo, beneficiando das vantagens das TIC, e conceber formas de interacção a distância (entre professor-aluno e entre os próprios alunos) que permitam a progressiva evolução para formas mais estruturadas de “ensino a distância” baseadas nas novas tecnologias de informação e comunicação (*eLearning*). Esta planificação não deve, contudo, perder a componente presencial, potenciadora da dimensão relacional face-a-face, uma vez que, se por um lado, “o ser humano tem tanta necessidade da informação como de sociabilidade (...); a informação é um instrumento ou componente para a promoção da socialização

e da sociabilidade, que é o objectivo primordial” (Silva, 1999: 59), por outro, temos consciência que a formação a distância, por si só, pode não ser adequada para promover a formação profissional de base ou inicial, sobretudo por aspectos relativos à maturidade que é exigida aos participantes neste tipo de modalidades de aprendizagem – aprender a distância exige, entre outros requisitos, como por exemplo o prévio domínio mínimo de conteúdos, forte motivação e consciência plena e objectiva do futuro profissional – e à duração da formação – recordemos que os cursos profissionais têm, actualmente, uma duração de 3600 horas, a qual, embora estruturada modularmente, é extraordinariamente elevada para estar exclusivamente centrada na modalidade *eLearning*<sup>12</sup>.

Dos alunos, sobretudo aqueles que frequentam cursos onde as TIC estão menos presente nos Planos de Estudo, espera-se igualmente maior empenho nas actividades curriculares e extracurriculares que os implicam e a participação activa em todos os “fóruns” escolares em que têm representatividade.

Em síntese, diremos que é importante que toda a comunidade educativa se consciencialize e actue em conformidade com a ideia de que as TIC podem contribuir para a concretização dos princípios fundadores da escola democrática: a igualdade de oportunidades, a formação crítica dos futuros cidadãos e a adaptação das crianças e jovens à sociedade, designadamente no que respeita a inserção profissional. Claro que o simples fornecimento de equipamento informático às escolas não contribui de forma automática para atingir este objectivo. É necessário que o projecto político da introdução das TIC na escola encontre um consenso entre todos os intervenientes no processo educativo, desde os alunos aos professores, dos representantes da sociedade civil, com destaque para os autarcas (agentes de parceria desde o primeiro momento).

---

12 \_ Segundo Lagarto (2001), os sistemas de formação a distância não devem exigir uma média de esforço semanal superior a 10 horas, o equivalente a 6/7 horas de formação presencial.



# Referências Bibliográficas

- Araújo, José Paulo de (2002), "Novas Tecnologias na Educação Especial: algumas considerações técnicas e pedagógicas", in <[http://www.educarecursosonline.pro.br/boletins/boletim\\_ano\\_2\\_no\\_9.htm](http://www.educarecursosonline.pro.br/boletins/boletim_ano_2_no_9.htm)> (04-04-2003).
- Baade, N. et al. (s/d). "Formação de Professores e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: Reflexões Introdutórias", in <<http://event.ua.pt/1siie99/espanhol/pdfs/comunicacao35.pdf>> (04-09- 2002).
- Chachapuz, A. (1999). "Introdução" in **A Sociedade da Informação na Escola**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Castells, M. (1999). **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra.
- Chagas, I. (Coord.) (2002). "As Tecnologias de Informação e Comunicação e a Qualidade das Aprendizagens - Estudos de Caso em Portugal: Escola Secundária Padre António Vieira - Lisboa," in **As Tecnologias de Informação e Comunicação e a Qualidade das Aprendizagens - Estudos de Caso em Escolas Portuguesas**. Ministério da Educação.
- Cornu, B. (1995). "New Technologies: integration into education" in D. Watson e D. Tinsley (ed.), **Integrating Information Technology in Education**, s.l.: IFIP/Chapman & Hall.
- Eça, T. (1999). "A Internet no Mundo da Educação", comunicação apresentada no St. Julian's School, Carcavelos (policopiado).
- Enguita, F. (1990). **La Cara Oculta de la Escuela. Educación y Trabajo en el Capitalismo de Siglo XXI**. Madrid: España Editores, S.A.
- EPRAL, (2000), "Projecto Educativo da Escola Profissional da Região Alentejo", (doc. policopiado).
- Furtado, C. (1999) (1998). "Depoimento", in **A Sociedade da Informação na Escola**, s.l.: Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Guerra, M. (2002). **Entre Bastidores - O Lado Oculto da Organização Escolar**. Porto: Edições ASA.
- Handy, Ch. (1988). "Cultural Forces in Schools" in Glatter, R. et al., **Understanding School Management**. Filadélfia: Open University Press.
- Lagarto, J. (2001). "Formação a Distância - Multimedia e Gestão", **Revista Dirigir** 39: 16-25
- Lévy, P. (1990). **As Tecnologias da Inteligência**. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (1997). **Cyberculture**. Paris: Odile Jacob.
- Lévy, P. (2001). **O Que é o Virtual?**. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lyon, D. (1988). **A Sociedade da Informação**. Oeiras: Celta.
- Ministério da Educação (2003). **Proposta de Lei de Bases da Educação**, s.l. (policopiado).
- Oliveira, T. (1999). "As Novas Tecnologias de Informação e o Desenvolvimento das Competências Cognitivas" in **A Sociedade da Informação na Escola**, s.l.: Lisboa: Conselho Nacional de Educação.



- Ponte, J. (1997). **As Novas Tecnologias e a Educação**. Porto: Texto Editora.
- Pretto, N. e Serpa, L. (2001). "A Educação e a Sociedade da Informação", Comunicação apresentada na II Conferência Internacional da Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação, Braga (policopiado).
- Ramos, J. (1999). "Computadores, Internet e Aprendizagem: Novas Sociabilidades e Tribos Electrónicas", *Economia e Sociologia*, 68: 97-119.
- Rogers, E. (1995). **Diffusion of Innovations**. Nova Iorque: Free Press.
- Rosa, Leonel Melo (2000), "A Integração das TIC na Escola: desafios, condições e outras reflexões...", in <<http://www.univ-ab.pt/~porto/textos/Leonel/Pessoal/paginaleo-9.htm> (27-11-2001).
- Saragoça, J. (2003). **Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação - Estudo de Caso numa Escola Profissional de Évora**. Évora: Universidade de Évora (tese de Mestrado).
- Silva, L. (1999). "Globalização das Redes de Comunicação: Uma Reflexão Sobre as Implicações Cognitivas e Sociais", in J. A. Alves, P. Campos e P. Q. Brito (eds.), **O futuro da Internet**. Matosinhos: Centro Atlântico.
- Toffler, A. (1980). **A Terceira Vaga**. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Yin, R. (1988). **Case Study Research: Design and Methods**. Beverly Hills: Sage Publications.



# A memória das ruas. Toponímia educativa eborense.

---

Maria Teresa Santos\*

*Évora! Ruas ermas sob os céus  
Cor de violetas roxas... Ruas frades  
Pedindo em triste penitência a Deus  
Que nos perdoe as míseras vaidades.*

Florbela Espanca

## 1. Memória educativa e toponímia

A memória dá eco dialogal a tudo aquilo que se vai reflectindo e realizando no âmbito da educação. É esta possibilidade dialógica da memória que, por um lado, permite quer compreender a realidade educativa como um todo quer determinar a nossa posição relativamente a ela e que, por outro lado, dá premência à sua evocação e questionação. Todavia, embora a memória educativa se configure como potência evocativa e questionante essencial ao discernimento do sentido da própria educação, pesa sobre ela a determinação geral do esquecimento, ou seja, a perda do significado das referências, mesmo as mais visíveis. É o caso da toponímia. Sujeita à dinâmica da história, a toponímia actualiza-se e avanta-se com o crescimento da malha urbana, constituindo, pequena parte de si, uma fonte de

---

\* \_ Universidade de Évora/ CIDEHUS.

informação para a construção da memória educativa local ou para a sua articulação com a memória educativa nacional. Como faz notar Pinharanda Gomes ao discutir a definição nominal “Conimbricenses”, nome qualificativo de lugar usado em múltiplas acepções no contexto do Colégio das Artes que a Companhia de Jesus tinha em Coimbra, “*houve e há o costume de se identificar uma tradição escolar mediante a toponímia*”<sup>1</sup>. Tal significa que os acontecimentos educativos se articulam naturalmente com a vida da cidade e deixam vestígios nos nomes das suas ruas. Porém, a toponímia também está sujeita à desvalorização, à indiferença e ainda ao esquecimento, esperando-se usualmente dela apenas o cumprimento das funções de orientação espacial, localização e qualificação de lugares. Muitos dos topónimos perderam significado, não obstante permanecerem ostensivamente inscritos em placas fixas no topo dos arruamentos, e raramente são pensados como produto de uma estrutura ideológica, qualquer que seja. Por conseguinte, cruzar memória, toponímia e educação constitui uma tentativa dirigida à recuperação de referências colectivas de valor educativo.

Este cruzamento, sugerido por Áurea Adão<sup>2</sup> como proposta de trabalho e que acolhemos de bom grado, visa, no âmbito da História da Educação, explorar temáticas susceptíveis quer de diversificar metodologias operacionáveis nesta área científica, quer de conduzir a novas fontes, quer, também, de abrir o estímulo à interdisciplinaridade. De facto, neste breve levantamento feito sobre os topónimos educativos verificou-se que não só a toponímia interage com a Filologia, a Urbanização, a Geografia e diversas disciplinas da História<sup>3</sup>, como ainda possibilita a actualização e organização da memória educativa, por um lado, e, por outro, pode aproveitar de documentação insuspeita. Por exemplo, verificou-se que o Arquivo da

1 \_ Cf. Jesué Pinharanda Gomes, *Os Conimbricenses*, Lisboa, Guimarães Editores, 1992: 15.

2 \_ Fica expresso o agradecimento à professora da Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades de Lisboa e investigadora da Fundação Calouste Gulbenkian.

3 \_ M. de Paiva Boléo faz derivar disciplinarmente a toponímia da onomástica e considera-a, em função da abertura à interdisciplinaridade decorrente da metodologia comparativa que lhe assiste e em função da regular realização de congressos da especialidade, “*uma das ciências mais cultivadas na actualidade em numerosos países*” (cf. «Toponímia», in *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, Vol. XVII, Lisboa: Editorial Verbo, 1975: 1685).

Misericórdia de Évora e os editais camarários avançam dados inéditos ou precisam e corrigem informações fornecidas nos poucos trabalhos disponíveis sobre o assunto. Tal reforça a ideia de que para a investigação não deverá existir, pressupostamente, pistas e materiais desprezíveis ou inertes. Nesta perspectiva, a valorização da componente espacial da memória educativa torna indisputável a toponímia por três ordens de razão: primeiro, por conservar, directa ou indirectamente, registos de pessoas e instituições esquecidas ou cujo significado se foi invisibilizando aos poucos; segundo, por permitir que a educação se compreenda em relação ao contexto comunitário em que se concretiza; terceiro, por suscitar interesse pela investigação e alargar os seus campos de pesquisa. Se deste triplo equacionamento de razões se evidencia quanto a memória educativa é devedora da toponímia, o oposto não deve ser ignorado, ou seja, que ela própria também é determinante do traçado urbano de roteiros toponímicos.

## 2. Orientação Metodológica

O título do trabalho indica simultaneamente a delimitação do seu âmbito – a educação – e fixa-lhe um espaço – Évora. Orientado para a recolha de elementos topónimos directamente ligados à educação, o trabalho visou não só estimar a sensibilidade da memória colectiva de uma determinada comunidade – a eborense – relativamente à educação, mas também traçar um roteiro de reconhecimento educativo ou, pelo menos, capaz de assinalar segmentos educativos no itinerário geral da cidade.

Quanto à metodologia usada para o levantamento toponímico, optou-se pelo seccionamento do roteiro em três períodos, tendo sempre a Universidade Henriquina (1559-1759) como referência nuclear e de maior impacto. A esta instituição se deve a constituição de um roteiro toponímico educativo com coerência e permanência, o que é revelador do seu significado urbano.

Estabeleceram-se três períodos toponímicos. O primeiro período a considerar, de pequeníssima extensão, inclui registos anteriores a 1559, ano de fundação da universidade eborense; o segundo compreende todos os topónimos cuja justificação remete directamente para

a universidade ou para o seu período de funcionamento; o terceiro, e último, arranca do ano de encerramento da universidade (1759), e vai até à actualidade. Numa imaginária visita à cidade, como a que aqui podemos propor ao longo da referência dos arruamentos, estes três períodos desenham três distintos roteiros: o Pré-Henriquino, o Henriquino e o Pós-Henriquino.

À partida estava-se convicto de que poucos registos se iriam encontrar, convicção determinante na eleição de apenas dois princípios de recolha: um, prioritário, o levantamento de topónimos eborenses através da consulta de bibliografia existente e dos editais camarários; outro, complementar, o inquérito às Juntas de Freguesia do Distrito de Évora, que poderia fornecer mais indicações quer sobre a existência de instituições educativas, quer sobre a presença de docentes. Não obstante o desdobramento da recolha, confirmou-se a hipótese inicial: o grupo toponímico directamente associado à educação carece de elementos. Cedo se compreendeu que dentro deste grupo predominava uma categoria de designação: as pessoas tomadas individualmente. O colectivo e as instituições tinham pouca representação. Também o inquérito às Juntas de Freguesia, num total de noventa, se revelou pouco produtivo. Contudo, vale a pena indicar que apenas trinta e duas localidades registavam o topónimo “Rua da Escola”, assinalando a presença de um edifício destinado ao ensino primário, e dezoito conservavam referências a docentes. Em ambos os casos se torna evidente quer o relevo que a escola ganha como edifício institucional e cultural, quer a focalização dada à figura de um determinado professor ou professora. Desta forma se expressa o reconhecimento público a alguém cujo trabalho docente e postura pessoal estimulou e mobilizou cultural e civicamente a população. A memória afectiva sinaliza-se na toponímia.

Após o levantamento toponímico optou-se por um só tipo de abordagem metodológica: tratar cada topónimo em avulso e fazê-lo entrar por ordenação alfabética dentro dos três períodos estabelecidos ou dos três roteiros configurados. Outras possibilidades de ordenação levantaram problemas. A epocal, por exemplo, carecia de segurança por não se poder garantir as datas definitivas do registo encontrado. A ordenação evolutiva implicava distinguir as artérias principais e periféricas ao longo dos sucessivos alargamentos da malha urbana,

o que excluiria considerar a renomeação das ruas por actualização. Também a economia própria da ordenação categorial – instituições, pessoas e factos – não funcionava neste trabalho por se ter encontrado informação em topónimos fora do âmbito educativo. Considere-se, tão-só a título de exemplo, o caso da Rua de Machede. Esta rua, à partida, não era de todo categorizável no quadro elaborado, mas alguma da informação recolhida sobre ela já era susceptível de o ser, repartindo-se por instituições, professores e pessoal não docente. Ora isto obrigava a desdobrar o aparecimento do topónimo pelas categorias estabelecidas, contrariando-se a ideia inicial do trabalho que consistia em configurar o roteiro educativo eborense em sentido estrito. Se a intenção inicial, mais precisa e mais restrita, ficou comprometida, a verdade é que com estes registos excêntricos se alargou a memória comunitária, se alongaram os percursos e se ampliou a visibilidade da vida educativa da cidade. Por conseguinte, desistiu-se da ordenação categorial em função de instituições, pessoas e factos e decidiu-se a favor da ordem alfabética, a mais inclusiva e menos problemática. Ainda assim, para compensar a inexistência de uma disposição categorial, inseriu-se no final do trabalho um índice temático. Porém, não obstante a abordagem tomada, algo ganhou evidência: a toponímia não rejeita a diversidade de abordagens.

O registo de cada topónimo concorda, tanto quanto possível, com um mesmo procedimento: começa-se com a localização urbana actual, de modo a representar-se mentalmente o roteiro educativo eborense, segue-se a datação, nem sempre definitiva mas apenas possível, fornecem-se dados de identificação, como é o caso das variantes, e dá-se uma explicação justificativa. Esta justificação articula-se com a História da Educação e varia em função quer da natureza do topónimo, quer dos elementos disponíveis. Como se pode verificar, também a extensão da nota biográfica aposta ao nome é variável, embora se pretenda fornecer toda a informação disponível. São dois os motivos da variação: nuns casos faltam elementos informativos; noutros, o educador já está devidamente tratado em *O Dicionário de Educadores Portugueses*, dirigido por António Nóvoa. Logo, para evitar pisar e decalcar investigações feitas, às quais nada de relevante se acrescentaria, remete-se directamente para essa obra de estimável valor.

Face aos diferentes nomes que os arruamentos foram assumindo ao longo dos tempos – antigos, actuais e variantes –, optou-se pelas entradas apresentadas em *Dicionário da Toponímia Eborense* de Gil do Monte, de modo a facilitar a identificação. Acrescente-se que se decidiu sempre a favor dos topónimos actuais, contudo há uma ou outra excepção devido ao desconhecimento da localização de antigos arruamento na actual malha urbana. Trata-se de nomes, ou talvez de variantes, recolhidos em documentação diversa, como por exemplo assentos relativos a doações de casas, os quais se limitam a indicar o arruamento sem informarem sobre a sua localização.

Do levantamento feito podem-se distinguir três secções no roteiro educativo da toponímia eborense: uma, que se circunscreve à memória urbana do próprio arruamento, visibilizando instituições, pessoas e factos; outra que homenageia pessoas ligadas à história da educação local por terem nascido ou vivido ou passado por Évora; ainda outra que adopta nomes reconhecidos a nível regional ou de referência nacional. Certo que estas secções não estão recortadas pois, recorde-se, optou-se pela entrada alfabética dentro de cada um dos três períodos estabelecidos. Há, a propósito, que referir um problema levantado a dado momento e que se desdobrou nestes termos: primeiro, dever-se-ia incluir figuras nacionais directamente associadas à educação ou que exerceram, para além de outras actividades, a docência?; segundo, qual o tratamento a dar a certas figuras – eborenses, alentejanas ou de referência nacional – cuja ligação à educação tivesse sido pontual ou muito circunscrita? A exclusão poderia significar a desvalorização da docência relativamente a outras actividades, algo contrário ao espírito deste trabalho que visa avivar a memória educativa, aproveitando todos os registos. Por exemplo, para ser claro: dever-se-ia incluir a Rua João de Deus? O autor da *Cartilha Maternal* não teve qualquer ligação a Évora mas é uma das figuras incontornáveis da educação portuguesa. A decidir a favor da inclusão, criava-se um precedente e a partir de então seria legítimo incluir a Rua Salazar ou a Rua Elias Garcia, por ambos os registados terem sido docentes. É certo que se poderia contra-argumentar trazendo à colação o facto de ambos terem sido “toponimizados” em ordem à actividade política e não à educativa. Também se poderia contrariar dizendo, por exemplo, que o impacto ideológico da educação salazarista alcançou



âmbitos distintos e teve consequências mais pesadas relativamente ao impacto da *Cartilha* do poeta algarvio. Face a esta situação de análise de modelos com legitimidade metodológica, adivinham-se os impasses. Valeu uma consulta do acima referido *Dicionário de Educadores Portugueses*, o qual reserva entradas a João de Deus, Salazar, Elias Garcia, entre outros não eborenses ou alentejanos. Definitivamente, decidiu-se pela inclusão dessas figuras. Deste modo, quanto às pessoas que emprestaram os seus nomes para designarem arruamentos, elas distinguem-se claramente: a umas distingue-as a actividade educativa a nível local (Rua Professor Alfredo Reis); a outras, a instituição onde exerceram a actividade educativa (Igreja, Universidade, Liceu, Escola do Magistério, etc.); a algumas, a origem local ou regional (Rua Bento de Jesus Caraça); e, finalmente, outras distinguem-se pela simples referência ao próprio exercício docente. No seu conjunto, todas configuram a comunidade educativa local, regional e nacional. Quanto aos nomes das pessoas, uns desapareceram, alguns têm resistido à substituição por imposição da dinâmica histórica e à tendência selectiva do tempo, e outros foram surgindo em sinal de homenagem pública. Quanto ao desenvolvimento textual dado, verificam-se duas situações: uma cumulativa, na medida em que se fornecem os elementos disponíveis, mesmo que sejam poucos; outra remissiva, em que se limitou a informação por estar já disponibilizada.

Note-se, ainda, que a atribuição toponímica, de responsabilidade camarária, não tem regularidade nem obedece a um mesmo critério: ora corresponde a necessidades de estruturação administrativa, como a revisão terminológica efectuada pela edilidade eborense em 1869 e que levou à substituição dos termos “terreiro”, “carreira” e “buraco” por “largo” e “rua”; ora se submete à pressão dos acontecimentos políticos, como a reforma toponímica realizada após o 25 de Abril de 1974, retirando os nomes de conotação fascista; ora acompanha os fluxos de expansão urbanística. Seja como for, a toponímia tanto apaga da memória como evoca, dependendo dos contextos. Certo é que lhe cumpre identificar e comemorar, fortalecendo o sentido de pertença comunitária.

### 3. Suporte Bibliográfico

A toponímia educativa é um campo temático sem suporte bibliográfico específico, útil, ao menos, para proceder a uma leitura de enquadramento. Por conseguinte, tornou-se indispensável recorrer a trabalhos gerais. Para o levantamento do caso eborense consultaram-se todas as obras disponíveis sobre o assunto e circunscritas a Évora, no total de seis, como se pode confirmar na sessão Bibliografia. Entre elas merecem referência os dois volumes de o *Dicionário da Toponímia Eborense* da autoria de Gil do Monte, onde se encontra a maior listagem de topónimos, e os livros *Da Toponímia de Évora. Dos meados do século XII a finais do século XIV. Vol. I* e *Da Toponímia de Évora. Século XV. Vol. II*, ambos da autoria de Afonso de Carvalho<sup>4</sup> e que sobressaem pela qualidade investigativa e pela problematização manifesta, não obstante a demarcação temporal limitar o seu uso. Também se teve oportunidade de consultar um manuscrito conservado na Biblioteca Pública de Évora, que afinal se revelou impertinente.

As informações biográficas provêm de leituras diversas, conforme se vai indicando caso a caso. Serão indicadas as fontes no caso das citações, cuja transcrição se fará sem actualização ortográfica.

### 4. Roteiros Educativos Eborenses

#### 1.º Roteiro: Pré-Henriquino

Trata-se de um percurso segmentado, com pouca informação e equívoco. Se se quisesse reconstituir este roteiro de apenas oito arruamentos não se acharia um fio condutor. Sem um ponto de partida determinado, as ruas surgem em avulso e a sua denominação levanta dúvidas quanto ao significado. Contudo, embora reduzido, o conjunto é ilustrativo de três categorias: uma, de pessoas vinculadas à criação de crianças e à educação; outra, de níveis e tipos de ensino – formal e não-formal – praticados numa cidade de pequena dimensão nos finais

---

4 \_ Durante anos Afonso de Carvalho foi responsável por uma coluna do jornal *Diário do Sul*, intitulada «Da toponímia de Évora», cujas informações estão recolhidas no livro indicado.

da Idade Média; outro, finalmente, de instituições. Entre os registos encontra-se referência a uma ama de crianças abandonadas na roda, a um confirmado mestre-escola, a um outro discutível mestre-escola, a um possível mestre corporativo cujo uso do título o legitimava para a transmissão de um determinado ofício, ao ensino judaico e, finalmente, ao ensino monástico de nível elevado, cujo plano disciplinar era dominado pela Ciência Antiga e Teologia. Veja-se então:

#### *Rua do Berço dos Enjeitados*

Proximidade da Rua 5 de Outubro. Gil do Monte<sup>5</sup> transcreve um assento que explica a origem do topónimo: “... *cazas da Miz.<sup>a</sup> emq vive a Ama do Berço*”.

#### *Rua da Carta Velha*

Rua de Domingos – Rua do Lagar do Cebo. Segundo Claudino de Almeida<sup>6</sup> o nome da rua, já citado em 1375, deve-se a um mestre-escola que aí habitou na transição do século XIV para o XV e aí ensinou por meio de cartas ou pergaminhos. Afonso de Carvalho<sup>7</sup> discorda desta interpretação ao propor para significado de ‘carta velha’ a expressão ‘carta de foro antiga’, tratando-se assim de um documento que regulava o aforamento de casas, algo bem distinto do suporte didáctico aventado. Fica a questão em aberto.

#### *Rua Esteves Anes “que ensina os moços”*

A Rua Esteves Anes “que ensina os moços” foi designada por Rua dos Galegos e corresponde à actual Rua de São Cristóvão. Trata-se de um topónimo inclusivo de complemento, datado da primeira metade do século XV em documentação do Arquivo da Misericórdia, segun-

---

5 \_ Cf. Gil do Monte, *Dicionário da Toponímia Eborense*, 2 vols., Évora, 1981: 43-44.

6 \_ Cf. Claudino Almeida, *Ruas de Évora. Subsídios para a Explicação dos seus Nomes*, Évora, Gráfica Eborense, 1930.

7 \_ Cf. Afonso de Carvalho, *Da Toponímia de Évora. Dos meados do século XII*, Lisboa: Edições Colibri, 2004: 143.

do investigação de Afonso de Carvalho<sup>8</sup>. Numa carta de foro de um prédio urbano censitário de 1405 encontra-se a referência à “*Rua em que mora esteve anes que ensyna hos moços a leer*” e, posteriormente, numa carta de aforamento datada de 22 de Março de 1445 surgem as expressões “*esteve anes que ensynava os moços*” (no corpo da carta) e “*esteveanes que ensinava moços*” (no título do aforamento). O uso distinto dos tempos verbais permite determinar que Esteves Anes, professor de crianças do sexo masculino, nasceu no século XIV e faleceu na primeira metade do século XV.

#### *Rua da Livraria*

Arruamento registado no século XV, transversal à Rua da Alagoa, a que não se acha correspondente actual. Nela se situava a biblioteca-aquivo do convento de São Domingos.

#### *Rua do Mestre Marcos*

Nome registado em 1542. Desconhece-se de quem se trata e o atributo ‘mestre’ não garante vínculo à docência como prova o topónimo Rua do Mestre Lourenço, que era atafoneiro. O termo ‘mestre’ corresponde a um certo nível de desempenho profissional no contexto do regime corporativo medieval, pelo que o ensino é de tipo não-formal.

#### *Praça Joaquim António Aguiar*

Na Praça situa-se o antigo convento de São Domingos, fundado em 1298 por Martins Anes e sua mulher, D. Catarina. No convento ensinavam-se as Cadeiras Superiores de Ciências e Teologia. Nesta escola conventual teria estudado André de Rezende.

#### *Travessa da Parreira*

Situada na zona da antiga judiaria, designou-se Rua do Midras

---

<sup>8</sup> \_ Cf. Afonso de Carvalho, «Da Toponímia de Évora», *Diário do Sul*, Segunda-Feira, 29 de Fevereiro de 2000: 13.

por nela existirem casas de estudo (*'Bet hamidrash'*) pertencente à comunidade judaica.

### *Travessa do Pocinho*

Arruamento paralelo ao anterior, onde se localizaram edifícios destinados ao estudo da comunidade judaica e que fora conhecido por Rua do Midras de Baixo ou, em topónimo do século XVI, Rua do Midras Pequeno.

## **2.º Roteiro: Henriquino**

A criação da Universidade Henriquina implicou a abertura de ruas e a reestruturação do traçado existente, deu um novo movimento aos espaços já delineados e introduziu-lhes outras funções. Bastava ter em conta a toponímia para reconhecer que se trata da instituição educativa mais marcante em Évora.

Este segundo roteiro inscreve-se nos séculos XVI, XVII e XVIII. É o mais coerente dos três percursos e de fácil reconstituição. Pode-se eleger a Universidade Henriquina como ponto de partida e de chegada de um passeio a pé, qualquer que seja a direcção tomada, pois todos os arruamentos, pelo menos os mais imediatos, se correlacionam e intercomunicam. Estabeleceram-se dois grupos toponímicos: num grupo concentram-se referências directas à Universidade, instituição que deu uma outra amplitude ao ensino eborense e que também lhe fixou uma orientação específica determinada pelos princípios e objectivos inteiramente ajustados ao lema da Companhia (*"ad maiorem dei gloriam"*); noutro grupo reúnem-se topónimos variados, sempre associados à educação. O roteiro está delimitado pelo ano 1759, quando se cumpriu a expulsão dos jesuítas por ordem de Marquês de Pombal<sup>9</sup>.

Comece-se o passeio.

---

<sup>9</sup> \_ A da sentença de expulsão dos jesuítas de todo o território português, por imputação do crime de lesa-majestade, data de 12 de Janeiro desse mesmo ano de 1759.

## **1.º grupo de arruamentos**

### *Largo dos Colegiais*

Largo dos Duques de Cadaval – Rua do Cardeal Rei. O topónimo data de 1869. Inicialmente conhecido por Buraco dos Colegiais também se denominou, em registo de 1733, Buraco dos Colegiais da Purificação, por aí se ter iniciado, no dia 15 de Junho de 1577 e por ordem do Cardeal Rei D. Henrique, a construção do Colégio da Senhora da Purificação, edifício onde actualmente está instalado o Seminário Maior de Évora. O Seminário conheceu três fases históricas de existência, segundo Monsenhor José Filipe Mendeiros (2002: 7): Seminário de Párcos da Universidade de Évora (1593-1759); Seminário de Nossa Senhora da Purificação, também conhecido por Seminário da Cruz, e dirigido por religiosos de São Vicente de Paulo, até à supressão das ordens religiosas (1770-1834); Seminário actual, com mudanças de instalação, de nome e extensão, que se reactivou em 1850.

### *Largo de Mamede*

Rua de Machede – Rua do Cardeal Rei. Situa-se o edifício da antiga cadeia dos estudantes, no qual funcionam actualmente alguns serviços da Universidade.

### *Largo Severim de Faria*

Antigo Chão das Covas Pequeno, conhecido desde 1358. Manuel Severim de Faria nasceu em Lisboa por volta de 1582 e faleceu em Évora a 16 de Dezembro de 1655. Estudou na universidade eborense, tendo-se formado em Filosofia e Teologia. Exerceu a função de Chantre da Sé de Évora e é conhecido como escritor e coleccionador. Entre os muitos estudos académicos sobre esta figura remete-se para os de Francisco Vaz.

### *Praça dos Estudantes*

Largo das Portas de Moura. Este topónimo aparece registado em 1591 (“... neste ano existia um oratório na casa do conde da Orta, na praça dos estudantes”<sup>10</sup>) e dá conta da realização, naquele local, da feira franca dos estudantes criada por mercê régia em 1561.

### *Rua das Amas do Cardeal*

A Rua das Amas do Cardeal, que corta com a actual Rua José Elias Garcia, tem registo datado de 1733. O plural ‘amas’ está em desacerto com o registo singular do nome de Maria da Mota, ama do cardeal D. Henrique. Segundo informação recolhida na *História de Portugal* de Rebelo da Silva, Maria da Mota era a filha de um escudeiro da casa do rei D. João III e, por recomendação médica, amamentou o cardeal D. Henrique, quando tinha este contava 58 anos. Tão insólito caso mereceu esclarecimento por parte do mesmo historiador: «Em 1580 era tão grande a debilidade que não saía da cama onde despachava e havia um ano que, por não suportar sustento mais forte, era amamentado com leite de peito por Maria da Mota» (Idem, *Ibid.*, Vol. I: 532). Esta informação está em desacerto com uma outra fornecida por Afonso de Carvalho (*Da Toponímia de Évora*, vol. II: 44-45) que faz corresponder aquela rua à anterior Rua da Ama do Infante, referindo-se ao Cardeal Infante D. Afonso, filho do Rei D. Manuel.

### *Rua do Cardeal Rei*

Largo dos Colegiais – Largo de São Mamede. Nesta rua situa-se a principal entrada para a universidade eborense, fundada pelo Cardeal-rei D. Henrique com autorização por Bula de 15 de Abril de 1559, atribuída pelo Papa Paulo IV. A inauguração solene realizou-se a 1 de Novembro de 1559, Dia de Todos-os-Santos, e “assistiram o provincial da Companhia e o primeiro reitor da Universidade, respectivamente, os padres Miguel de Torres e Leão Henriques; a nobreza,

---

<sup>10</sup> \_ Cf. Afonso de Carvalho, *Da Toponímia de Évora. Dos meados do século XII a finais do século XIV*, Lisboa, Edições Colibri, 2004: 130.

*cónegos e religiosos e as autoridades citadinas. Fez a Oração de sapiência o padre Jorge Serrão, primeiro lente de prima. (...) Na tarde desse mesmo dia, durante três horas, foi representada a tragédia El-rei Saúl, no Claustro da Universidade, a qual obteve grande sucesso. Nos dias seguintes, os estudantes fizeram encamisadas pelas ruas da cidade, com geral regozijo da população”<sup>11</sup>.*

#### *Rua Francisco Soares Lusitano*

Rua do Menino Jesus – Travessa das Casas Pintadas. Francisco Soares está triplamente ligado à Universidade henriquina: nela estudou, se doutorou e foi reitor. Francisco Soares Lusitano era natural de Torres Vedras, nasceu em 1605 e morreu em Juromenha a 19-1-1659. Entrou na Companhia de Jesus em 5-2-1619 quando contava 14 anos de idade. Em Coimbra estudou Humanidades e Retórica (1621-1623), Filosofia (1623-1627) e Teologia (1631-1635). No Colégio das Artes (1636-1654) e na Universidade de Évora (1654-1658) estudou Filosofia. Doutorou-se nesta universidade a 6-6-1655 e foi reitor desde Julho de 1658. A 29-12-1640 Francisco Soares pronunciou um discurso pela aclamação de D. João IV. Passando em Lisboa o verão de 1649, colaborou com Vieira na interpretação patriótica de Bandarra e compôs um papel sobre os bispos. Em 1659, Francisco Soares partiu com os estudantes da Universidade de Évora para presidiarem a praça de Juromenha e juntarem-se ao exército português. Faleceu na sequência comemorativa da batalha das Linhas de Elvas, de 14 de Janeiro de 1659.

Acresce lembrar a existência de um outro Francisco Soares, também ligado à Universidade. Deixam-se alguns dados. Nasceu em 1637 em Santa Comba Dão. Faleceu em Coimbra no dia 4 de Janeiro de 1698. Entrou na Companhia de Jesus, em Coimbra, a 13 de Abril de 1653 e estudou no Colégio das Artes (1656-1660) e no Colégio de Jesus (1662-1666). Leccionou em Coimbra, Porto e Évora, tendo sido reitor do Colégio de Bragança (15.XII.1682 – 20.V.1686). Em Évora deu um curso de Filosofia a partir de Outubro de 1673 e deu o grau

---

<sup>11</sup> \_ Cf. José Filipe Mendeiros, *Roteiro Histórico dos Jesuítas em Évora*, Braga, Ed. A. O., 1992: 17.



de bacharel aos alunos de Março de 1676. A sua obra filosófica é constituída por *Opus physicum traditum a R. P. ac S. M. meo Francisco Soares societ. Iesu. Accepit Antonius Chainho in Regali Academia Eborensi anno Domini 1675* e por *Opus metaphysicum traditum a R. P. ac Francisco Soares societatis Iesu in Eborensi Academia. Accepit Emmanuel Vidigal eiusdem societatis anno Domini 1676*.

#### *Rua Luís António Verney*

Bairro de Santa Luzia TE 3. Estudou na Universidade de Évora e foi uma das principais figuras iluminismo português. A sua biografia e obra são bem conhecidas na História da Educação.

#### *Rua do Conde da Serra da Tourega*

Largo do Colégio – Largo das Portas de Moura. Em 1894 a câmara alterou o nome da Rua do Colégio, registado em 1869, para Rua do Conde da Serra da Tourega. O primeiro topónimo do arruamento foi Carreira do Colégio (1554), sucedendo-lhe variantes: Carreira dos Estudantes (1583); Carreira do Colégio dos Estudos (1592); Carreira do Colégio da Companhia (1660). Contudo o topónimo inicial parece ter predominado sobre os outros, ou pelo menos foi alternando, como se pode confirmar neste assento transcrito por Gil do Monte<sup>12</sup>: “... aos 26 de Janeiro de 1660 enterrou atumba hordinaria da Miz.º a Maria Alures uiuua q uiuia naCarreira doCollegio” (Óbit. Da Miz.ª). O nome deriva do facto de a rua, no desenho viário da época, ser o principal acesso à Universidade Henriquina ou, mais precisamente, ao Colégio dos Estudos Superiores. Importa referir a existência, nesta rua, do Colégio dos Meninos Órfãos, ou dos Inocentes, fundado pelo chantre Manuel de Faria Severim, sobrinho de Manuel Severim de Faria, a 28 de Dezembro de 1649, dia dos Santos Inocentes. Com estatutos iguais ao do Colégio dos Órfãos de Lisboa, D. João IV concedeu-lhe os privilégios usufruídos por aquele. O padre Pedro Coelho foi nomeado reitor e a administração entregue à Mesa que dirigia o

---

12 \_ Cf. Gil do Monte, *Dicionário da Toponímia Eborensis*, 1.º vol., Évora, 1981: 63.

recolhimento da Piedade. O objectivo educativo consistia em ensinar doutrina cristã, bons costumes, ler, escrever e contar aos meninos, esperando-se que posteriormente fossem colocados em algum ofício mecânico. O Colégio extinguiu-se em 1653.

#### *Rua de Machede*

Porta de Moura – Porta de Machede. Esta rua já existia em 1396 e nela viveram, em 1698, «... *Pedro da Costa, tabalião na cadea doa estudantes*» (II vol.: 1) e «... *Fran.co Velho compositor da Emprença da Universidade*».

#### *Rua do Meirinho*

Freguesia de São Mamede. Arruamento assinalado em 1689 mas que em 1690 se precisa: Rua do Meirinho da Universidade.

#### *Rua Nova*

Rua João de Deus – Largo Alexandre Herculano. Nesta rua morou Simão Gomes, de alcunha ‘sapateiro santo’, que foi o primeiro guarda da Universidade de Évora. Faleceu em Lisboa a 18 de Outubro de 1576.

#### *Rua Padre António Franco*

Segunda apêndice à direita da Av. da Batalha do Salado – Tapa-da do Ramalho. Topónimo de 1969. Jesuíta, escritor e professor de Humanidades, natural de Montalvão, no Bispado de Portalegre, onde nasceu em 1662. Faleceu em Évora a 3 de Maio de 1732. Ensinou Humanidades e Retórica durante dois anos na ilha S. Miguel, depois mais três anos em Évora e cinco no Noviciado de Lisboa. Foi mestre de Noviços, Prefeito dos Irmãos do Recolhimento de Évora. Reitor do Colégio de Setúbal e Instrutor dos padres do terceiro ano em Lisboa e Coimbra. Fez vários melhoramentos no Colégio do Espírito Santo, quando ali foi mestre de Noviços com as doações do Padre Agostinho Lourenço e com outras esmolos.

### *Rua Sebastião do Couto*

Bairro Vila Lusitano S 4. O facto de Sebastião do Couto ter estudado e leccionado Filosofia na Universidade Henriquina justifica inteiramente o recente registo toponímico. Sebastião do Couto nasceu em Olivença no ano de 1567 e faleceu em Montes Claros no dia 21 de Novembro de 1639. Entrou na Companhia de Jesus a 8 de Dezembro de 1582, em Évora, e na Universidade estudou Humanidades e Retórica, até 1587, Filosofia, até 1591, e deixou inconcluído o curso de Teologia no ano lectivo de 1592-93, para colaborar com Pedro da Fonseca, em Lisboa. De regresso à Universidade recebeu o grau de Mestre em Artes, a 16 de Janeiro de 1596. Em Março desse mesmo ano substituiu António do Soveral, que, por sua vez, havia tomado o curso de Filosofia iniciado por Brás Luís, em 1593. Após um período em Coimbra, onde redigiu a *Lógica do Curso Conimbricense*, voltou à instituição eborense, tendo recebido o grau de Bacharel em Teologia, a 31 de Julho de 1604, e o de Doutor a 23 de Janeiro de 1605. Não obstante ter-se deslocado algumas vezes a Coimbra, Lisboa e Madrid, em funções diversas, entre elas a lectiva, a sua actividade docente em Évora é regular, tendo ensinado até 1920. A sua obra filosófica consta de doze títulos, sempre colada à filosofia aristotélica como se pode conferir em João Pereira Gomes (1960: 179-197).

### *Rua do Torres*

Nome pelo qual é conhecida desde 1696 a Travessa do Colete. Este topónimo data de 1591 e corresponde ao apelido de uma família eborense que teve, pelo menos, um membro a estudar na Universidade. No Livro dos *Juramentos e Profissões de Fé* da Universidade de Évora pode ler-se a seguinte uma nota biográfica sobre Diogo de Colete: Sacerdote de Missa, natural de Évora, filho de António Colete, recebeu os graus de Bacharel em Artes (11-3-1571) Licenciado (27-5-1572) e Mestre (9-11-1572).

### *Rua de Valasco*

Largo da Senhora da Pobreza – Largo de Machede. Topónimo

de 1869. Álvaro Vaz ou Valasco nasceu em Évora no ano de 1526 e faleceu em Lisboa, a 17 de Abril de 1593. Estudou inicialmente em Évora e depois na Universidade, em Lisboa. Foi jurisconsulto e lente de prima em Direito.

### *Travessa das Gatas*

Rua de Machede – Rua Mendo Estevens. Em data desconhecida a edilidade alterou o nome da antiga Travessa Belchior Fernandes para Travessa das Gatas (1578). Sabe-se que o nome antigo foi tomado de Belchior Fernandes, bedel da Universidade de Évora, que aí morava (*Doc. dos Baptismos da Sé*, 9 de Novembro de 1578).

## **2.º grupo de arruamentos**

### *Rua das Donzelas*

Transversal à Rua Cândido dos Reis. Outros nomes conhecidos: Travessa de Braz Martins (1542), Travessa do Sepúlveda (1578) Travessa João de Sepúlveda (1580). O topónimo conserva a memória da existência de um recolhimento para donzelas. Em 1592 o Arcebispo de Évora, D. Teotónio de Bragança, comprou o palácio dos Sepúlvedas e fundou um colégio para estudantes pobres do apóstolo de São Manços. Nesse mesmo ano o colégio foi transformado em recolhimento para donzelas, tendo o prelado assinado renda para se sustentarem 12 jovens, o que não se concretizou. Só no arcebispado de D. José de Melo o recolhimento começou a funcionar sob direcção de uma regente.

### *Rua do Escudeiro da Roda*

Largo de Avis – Largo do Chão das Covas. O nome desta rua já era citado em 1743 e refere-se ao escudeiro ou pessoa encarregada de cuidar e atender a roda conventual dos enjeitados. Em 1700 era conhecida como Travessa do Escudeiro da Roda. Um dos assentos em que se faz referência ao termo ‘travessa’ identifica um mestre-escola:

*“(...) Francisco Pinto, mestre de meninos em cazas do meirinhode Nossa S.ra da Pax, natrauessa do escudeiro da Roda aresp.to dedois mil equatrocentos de rendim.to pgara cem reis” (L. do Lançamento das Décimas do Concelho, 1700)<sup>13</sup>.*

### *Rua Lopo Serrão*

Rua José Elias Garcia – Rua do Cano. Topónimo em uso desde 1552. Lopo Serrão, eborense do séc. XVI, fez os seus estudos em Évora, Lisboa e Paris. Foi médico e um insigne professor de medicina. Lopo Serrão teve a honra de ser médico da Câmara de el-rei D. Sebastião. Nas horas vagas de que dispunha, dedicava-se à cultura da poesia latina, imitando de uma maneira geral Ovídio.

### *Rua de Madre de Deus*

Rua D. Augusto Eduardo Nunes – Rua dos Castelos. Topónimo fixo em 1869. Outras variantes: Travessa defronte da Portaria (1713); Travessa da Madre de Deus (1713); Rua da Portaria da Madre de Deus (1787). Qualquer das variantes dá conta da existência de um Colégio fundado em 1608 pelo Desembargador Heitor de Pina Olival e por Francisca de Brito Sacota, sua mulher. Os estatutos do colégio foram aprovados em Lisboa, em 18 de Maio de 1607. Após expulsão dos jesuítas o colégio passou por diversas vicissitudes e actualmente as instalações estão ocupadas pelo Hospital Militar.

### *Rua de Mestre Resende*

Rua do Amauriz – Largo de Avis. Sucedânea da Travessa do Bata-lha (1535), a Rua de Mestre Resende conheceu algumas variantes: Travessa de Mestre André (1584); Rua do Mestre André de Resende (1595). André de Resende foi um humanista eborense do século XVI. Nasceu cerca de 1506 na Rua da Oliveira e faleceu a 9 de Setembro de 1573. Doutorou-se em Salamanca e esteve na Universidade de Paris. Em Outubro de 1534 pronunciou a Oração de Sapiência na

---

<sup>13</sup> \_ Idem, *Ibidem*, 1.º vol.: 126.

abertura da Universidade de Lisboa, onde era responsável pela cadeira de Humanidades. Deixou a cátedra por imposição e em 1551 fixou-se em Évora onde criou uma aula de Humanidades.

### *Rua do Mestrinho*

Travessa da Milheira – Rua do Alfeirão. Corresponde à actual Rua dos Beguinos e está referenciada desde 1776. A origem do nome deve-se a um monge que professava na Ordem dos Mendicantes. Subsiste a dúvida sobre o sentido pedagógico do termo “Mestrinho”.

### *Rua de Rodrigo Figueiredo*

A Rua do Espírito Santo. Gil do Monte<sup>14</sup> informa que em Setembro de 1584 se cita “Jerónimo Correa, Filho de Rodrigo de Figueiredo, cantor que foi nesta Sé”, acerca do qual também se sabe ter ocupado o cargo de mestre-escola na Sé, em finais de Dezembro de 1582.

### *Rua de Valdevinos*

A propósito da antiga denominação desta rua – Travessa de Vasco da Silveira –, informa Claudino Torres<sup>15</sup> que Vasco da Silveira, fidalgo cativo na batalha de Alcácer-Quibir, em 1578, foi pai de D. Mariana da Silveira, casada com Rui Teles de Menezes, 8.º senhor de Unhão, de quem teve dois filhos: Teles de Menezes, 1.º Conde de Unhão, e Vasco da Silveira, mestre-escola na Sé de Évora.

### *Travessa dos Estações*

Rua do Muro – Rua dos Peneireiros. Nome antigo dado à actual Travessa de Ana da Silva, registado em 1869. Segundo José Manuel Queimado, os Estações foram uma ilustre família de intelectuais eborenses, discípulos da Escola de André de Rezende.

---

<sup>14</sup> \_ Idem, *Ibidem*, 2.º vol.: 81.

<sup>15</sup> \_ Cf. Claudino Almeida, *Ruas de Évora. Subsídios para a Explicação dos seus Nomes*, Évora: Gráfica Eborenses, 1930: 48.

## Travessa Joana Vaz

Travessa do Mégué – Rua do Fragoso. A Travessa Joana Vaz é uma artéria eborense identificada desde o ano de 1869, contudo o nome foi indevidamente colocado por reprodução do erro de Nicolau António que na *Biblioteca Hispânica* toma o nome de Ana por Joana. Joana Vaz foi uma notável figura do humanismo, notabilizou-se pelo exemplar domínio das línguas latina, grega e hebraica, distinguiu-se como poetisa e correspondente literária. Há dúvidas quanto ao local de nascimento (Coimbra ou Évora) e desconhecem-se as datas de nascimento e morte. Sabe-se ser filha do licenciado João Vaz e irmã do cónego António Vaz. Casou com Fernão Álvares da Cunha, com quem viveu em Évora. Levanta-se a hipótese de ser aparentada com a mãe de André de Resende, Ângela Leonor Vaz. Foi admirada por André de Resende (*Epistola ad D. Emmanuelis P.F. Invicti Filiam D. Joannes III Invicti Sororem Mariam principem eruditissimam*), João de Barros (*Espelho de Casados*, inédito escrito entre 1529-1540) e Aires Barbosa, que lhe dedicou versos, elogiando-lhe a elegância da escrita e o castiço das cartas (*Airi Barbosa Lusitani Anti-Moria*, Coimbra, santa Cruz, 1536). Carolina Michaëlis de Vasconcelos, num curto registo biográfico, confirma a admiração dos humanistas e avança com outros dados: «Joana Vaz, a vazia dos latinistas, a filósofa dos que escreveram em português, *clarissimo portento do lysio paço* na linguagem bombástica dos versificadores seiscentistas – *Lysiae clarissimus aulae splendor* – já era matrona respeitável, de fama impoluta e mérito consagrado pelo voto de patrícios esclarecidos, quando da casa da Rainha passou para a da Infanta». Por conseguinte, Joana Vaz frequentou os salões de corte da rainha D. Catarina, tendo sido escolhida para professora de latim da sua filha, a infanta D. Maria. Também sob sua égide estudaram as irmãs Luísa e Ângela Sigeu. Carolina Michaëlis de Vasconcelos adverte para a inconsistência de algumas histórias que correm a seu respeito como, por exemplo, o ser dotada de uma excepcional voz de soprano, o que lhe permitia cantar versos de sua autoria. Para o efeito fazia-se adornar com uma coroa de louro e exibia uma lira na mão. Seguro é ter escrito uma epístola, em versos latinos, a André de Resende, uma outra ao papa Paulo III e ter-se correspondido com o embaixador espanhol Rodrigo de Sanches,

capelão da rainha D. Catarina, que exerceu as suas funções em Évora por volta de 1535. Joana Vaz, Luísa e Ângela Sigeu, Paula Vicente e Públia Hortência de Castro integraram o círculo de mulheres eruditas ao serviço da infanta D. Maria. São nomes suficientes e distintos para se reconhecer identidade própria a um núcleo feminino do humanismo eborense.

### **3.º Roteiro: Pós-Henriquino**

As reformas pombalinas de 1759 e de 1772, base da progressiva estatização do ensino e que visaram criar uma rede escolar de três níveis suportada por imposto (“subsídio literário”), restringiram o ensino universitário a Coimbra, pelo que expulsão dos jesuítas (1759) deixou Évora desprovida de universidade até à segunda metade do século XX. O roteiro Pós-Henriquino é o mais disperso e encontra-se em aberto. Contudo, recortaram-se dois grupos toponímicos: um grupo recolhe referências a instituições de ensino; outro grupo regista nomes de educadores e pedagogos. O desenvolvimento dado a cada entrada difere em função dos elementos disponíveis e do maior ou menor conhecimento sobre a figura. As ruas deste roteiro distanciam-se umas das outras em resultado do crescimento urbano.

#### ***1.º grupo de arruamentos: instituições***

##### *Largo do Conde de Vila Flor*

Biblioteca Pública – Museu de Évora. O actual edifício da Biblioteca Pública, fundada pelo Fr. Manuel do Cenáculo Vilas Boas em 1805, fora mandado construir por Frei Luís de Sousa para instalar o Colégio dos Moços de Coro. No Palácio da Inquisição, situado neste Largo, funcionou o Instituto Superior de Ciências Económicas e durante anos esteve instalado o Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.



### *Largo dos Duques de Cadaval*

Rua do Menino Jesus – Largo dos Colegiais. O último registo data de 1869. No Convento das Mónicas situou-se a Escola do Magistério Primário. Actualmente o edifício pertence à Universidade de Évora.

### *Largo da Rua de Avis*

Situa-se o Mosteiro de São José, também conhecido por Convento Novo. O imóvel foi cedido à Casa Pia por decreto de 12 de Junho de 1889. A partir de 19 de Março de 1904 instalou-se a secção feminina da Casa Pia de Évora (Colégio das Órfãs), bem como o recolhimento escolar Asilo Dr. João Baptista Rolo. A Secção Feminina da Escola Industrial e Comercial de Évora, criada por Dec.-lei 873, art.º 10º 17 de Setembro de 1914, estava destinada às alunas internas da Casa Pia e às do Recolhimento Escola Dr. João Baptista Rollo, a quem eram ensinadas disciplinas como Leitura, Escrita, Contabilidade e Escrituração Doméstica, Desenho Elementar e Desenho Ornamental, Trabalhos Oficinais de Costura, Corte, Engomagem, Tapeçarias de Arraio-los, Cartonagem, Doçaria, Cozinha e Dactilografia.

### *Largo de S. Pedro*

Rua de Diogo Cão – Pátio do Salema. Topónimo existente desde 1787. Neste espaço situou-se a Igreja de S. Pedro, actualmente descaracterizada. O imóvel passou para o Estado e serviu para instalar a Escola Normal, a Inspeção Escolar e uma Escola Primária (frequentada pela Professora Doutora Amélia Cutileiro Índias). A Escola Normal de Évora, que habilitava professores do sexo masculino para o 1.º e 2.º grau, criada por decreto de 6 de Março de 1884, fora inaugurada a 16 de Outubro de 1885.

### *Praça do Sertório*

Funcionou uma escola do ensino primário no antigo convento de São Paulo.

### *Rua da Cadeia*

Informação: «Colégio de Nossa Senhora da Conceição. 1 de Outubro abertura na rua da Cadeia 50. Ensino de línguas. Direcção está confiada à professora da escola distrital – Salvadora da Luz Mosca» (*Academia. Semanário literário, noticioso e charadístico em benefício da Associação Filantrópica da Academia Eborense*, n.º 254, de 29 de Setembro de 1898: 2).

### *Rua Diogo Cão*

Num segmento desta rua, antes designado por Rua de São Pedro, esteve instalado o Colégio de Porcionistas.

### *Rua do Menino Jesus*

Situa-se o convento das Mónicas, onde funcionou a Escola do Magistério Primário de Évora. Actualmente o edifício é repartido pela Universidade de Évora e Câmara Municipal, que nele mantém aberta a única Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico situada intra-muralhas.

### *Rua de Santa Clara*

Terceira transversal à direita na Rua Serpa Pinto. No ano lectivo de 1951/1952 a Escola Industrial e Comercial de Évora fixou-se neste convento, após obras de melhoramento. Com a transferência da Escola para o novo edifício, no ano lectivo de 1970/1971, passou a funcionar o Ciclo Preparatório e, posteriormente, a Escola Preparatória de Santa Clara.

### *Rua Vasco da Gama*

Largo do Conde de Vila Flor – Rua. Desde 2000 que se instalou o Instituto Superior de Teologia de Évora.

## 2.º grupo de arruamentos: educadores e pedagogos

### *Avenida Salazar*

Portas de Avis. Topónimo de 1969. António de Oliveira Salazar nasceu a 28 de Abril de 1889 no Vimieiro (Santa Comba Dão) e faleceu em Lisboa no dia 27 de Julho de 1970. Não é como político que importa referir António de Oliveira Salazar mas na qualidade de professor e prefeito no Colégio da Via Sacra de Viseu, de 1908 e 1909. Nesse período as questões educativas interessam-no particularmente, lendo, publicando e proferindo conferências. A partir de 1914 passou a leccionar na Universidade de Coimbra, onde recebeu o grau de doutor em 1918. Antes de se instalar definitivamente em Lisboa, em 1928, alcançou a catedrático de Economia e Finanças da Faculdade de Direito.

### *Largo Alexandre Herculano*

Logo a seguir à implantação da República, a 10 de Novembro de 1910, a Câmara de Évora decidiu a alteração toponímica do Largo de São Tiago, que até 1869 se chamara Terreiro de São Tiago, para Largo Alexandre Herculano, por o escritor se hospedar, sempre que vinha a Évora, em casa da família Soure, aí situada. Alexandre Herculano nasceu em Lisboa no dia 28 de Março de 1810 e faleceu em Santarém a 13 de Setembro de 1877. Enquadrado no Iluminismo setecentista e liberal a educação é entendida como factor de regeneração moral e económica da sociedade. Com Alexandre Herculano a educação configurou-se como uma questão pública nacional, pelo que se remete para a leitura de *Opúsculos* (Tomo VIII, «Questões Públicas», Lisboa 1901).

### *Largo Dr. Mário Chicó*

Largo do Conde de Vila Flor – Rua da Freiria de Cima. Mário Tavares Chico, natural de Beja, nasceu a 18-5-1905, na freguesia de S. João Baptista, e morreu em Lisboa a 18-8-1966, com 61 anos de idade. Foi professor, arqueólogo e museólogo. Mário Tavares Chicó

fez os seus estudos liceais em Beja e Évora e posteriormente ingressou na Universidade de Lisboa, onde se licenciou em Ciências Históricas e Filosóficas pela Faculdade de Letras, em 1935. De 1940 a 1942 organizou o Museu de Lisboa. Por concurso próprio, realizado em 1943, obteve o lugar de director do Museu Regional de Évora. Em 1945, foi nomeado, em comissão urgente de serviço, professor de Estética e História de Arte da Faculdade de Letras em Lisboa e, ainda no mesmo ano, professor de várias comissões e júris de concursos para conservadores e directores de museus. Assistiu a vários colóquios e promoveu exposições em vários países. Em 1951 chefiou a Brigada de Estudo dos Monumentos da Índia Portuguesa, dirigiu a recolha de material de estudo e procedeu ao levantamento de plantas de monumentos de Goa, Diu e Damão, entre outros. A convite do reitor da Universidade do Recife, Mário Tavares Chicó partiu para o Brasil onde fez várias conferências, aproveitando para estudar diversas igrejas e fortalezas dos estados de Pernambuco e de Paraíba. Em 1965, fez um projecto de organização de cursos universitários e administrativos para a formação de museólogos e também para a formação de professores de História de Arte.

#### *Praceta João Rosa*

Bairro da Urbanização. Topónimo de 1969. Natural das Alcáçovas (7.2.1875), faleceu em Lisboa, em Abril de 1963. Frequentou o Liceu Nacional de Évora e o Instituto de Agronomia e Veterinária de Lisboa. Foi subdirector do Colégio dos Lóios antes de ir definitivamente para Lisboa, em 1904.

#### *Rua Prof. Alfredo Reis*

Bairro das Coronheiras N 12. Trata-se de um topónimo de homenagem a Alfredo Martins dos Reis, docente em Évora durante vinte e cinco anos. Alfredo dos Reis nasceu a 29 de Janeiro de 1891, em Orvalho, na freguesia de Oleiros, e faleceu em Évora no dia 9 de Setembro de 1978. O seu percurso académico está marcado pela frequência da Escola Primária em Sarzedas, do Colégio das Missões e do Seminário em Cernache do Bonjardim e, após a República, do

Liceu e da Escola Normal em Castelo Branco. Iniciou a actividade lectiva em 1917, mas foi em Évora que se tornou figura pedagógica de referência para gerações de professores primários. Começou por ser nomeado Director da Escola Central Masculina em 1929 e passou a professor das disciplinas de Didáctica e Legislação na Escola do Magistério Primário em 1943, onde se manteve até à reforma no ano de 1954 (*O Leme*, Jornal da Escola do Magistério Primário de Évora, n.º 25, 15 de Fevereiro de 1954: 1). Sempre determinado pelo enquadramento político do Estado Novo, Alfredo dos Reis defendeu uma prática educativa alicerçada no cultivo de valores católicos e de índole nacionalista, orientada por conhecimentos científicos e dinamizada por princípios didácticos provenientes da Escola Nova. Esta prática educativa constituiu um ponto de viragem no desenho do perfil do professor primário que passou não só a configurar-se segundo traços éticos e científicos estabelecidos, como também ganhou visibilidade social mediante a respeitabilidade pessoal e o reconhecimento profissional. O pensamento didáctico de Alfredo dos Reis está concentrado no livro *Fundamentos de uma Didáctica* (Évora, 1964) e disperso por artigos de temáticas diversas e avulsas em várias revistas e jornais (*A Criança Portuguesa*, *Educação*, *Escola Portuguesa*, *A Infância*, *O Leme*, *Mais Além*), o que dá conta da rede de contactos e do âmbito de influência das suas ideias. *O Dicionário de Educadores Portugueses* (António Nóvoa (Dir.), Lisboa, Asa, 2003: 1164-5) incluiu-o entre os biografados, considerando-o como elemento do grupo de metodólogos das Escolas do Magistério Primário responsável pela criação de uma “cultura pedagógica” trivectorial: a religião, o nacionalismo e a didáctica renovada.

### *Rua P. Américo*

Bairro da Comenda E 6. Topónimo registado a 27 de Janeiro de 1999. O Pai Américo, cujo nome completo era Américo Monteiro de Aguiar, nasceu a 23 de Outubro de 1887 na freguesia de Galegos, concelho de Penafiel, e faleceu no Porto a 16 de Julho de 1956, aos 68 anos de idade. Padre franciscano, fundou a Obra da Rua, projecto de intervenção social constituído por instituições educativas adaptadas ao acolhimento de crianças desprotegidas e organizadas em

função de necessidades pragmáticas: fornecer instrução e garantir orientação profissional, de modo a que os jovens pudessem usufruir de autonomia e responsabilidade. Tais instituições firmadas na ética cristã receberam designações diversas determinadas pelo fim que serviam: Casa do Gaiato, Lar, Património dos Pobres e Calvário.

#### *Rua Dr. António Bartolomeu Gromicho*

Praceta Florbela Espanca. Topónimo de 1969. António Bartolomeu Gromicho, natural do Alandroal, nasceu em 24 de Agosto em 1891 e faleceu em Évora a 17 de Agosto de 1964. Foi reitor do Liceu Nacional de Évora, deputado, escritor e conferencista. Após o estudo das primeiras letras na sua terra natal, ingressou no Seminário de Évora, cujo curso não completou. Prosseguiu no entanto, os estudos secundários no liceu desta cidade. Em Lisboa tira o curso de Germânicas, sendo nomeado professor do Liceu de Évora em 1916. Pouco tempo depois ascende a efectivo como professor no Liceu de Beja, de onde transitou para o Liceu de Évora, tendo sido mais tarde nomeado professor efectivo desta instituição. Em 18 de Março de 1919 foi elevado a Reitor, cargo que só abandonou 30 anos depois. Durante a sua actividade neste estabelecimento de ensino, instalado no edifício da antiga e actual universidade, procedeu a inadiáveis melhoramentos de conservação.

#### *Rua Prof. António Maria Godinho*

Bairro António Sérgio O 17. O topónimo foi registado em 1981. António Maria Godinho nasceu em Lisboa no ano de 1904. Frequentou o Liceu de Pedro Nunes e conclui o curso no Instituto Superior de Comércio de Lisboa, em 1927. No ano seguinte, por unanimidade do Conselho Escolar desse mesmo Instituto, foi convidado a desempenhar o papel de 2.º Assistente. Desde então e até 1940 foi sucessivamente reconduzido no cargo. No dia 12 de Dezembro de 1940 foi nomeado professor auxiliar interino do 3.º grupo de cadeiras (ciências económicas e geográficas), sendo em Janeiro de 1942 nomeado professor extraordinário interino. A 2 de Julho de 1938, após a defesa de dissertação de duas teses, foi-lhe concedido o grau académico de

Doutor em Ciências Económicas e Financeiras. Economista, professor do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras da Universidade de Lisboa.

*Rua D. Augusto Eduardo Nunes*

A rua parte do Largo da Porta de Moura para a Igreja da Senhora da Pobreza. O topónimo fixou-se em 14 de Maio de 1934, substituindo o nome Rua da Mesquita, assim designada por aí existir uma mesquita referenciada desde 1166. Afonso de Carvalho afirma que a referência mais antiga a esta rua data de 1377, segundo informação recolhida nos Arquivos da Sé de Évora Sé, em *Pergaminhos dos Bacharéis* (Pasta 1, mç. 6)<sup>16</sup>. Augusto Eduardo Nunes nasceu em Portalegre a 31 de Março de 1849 e faleceu em Évora a 11 de Julho de 1920. Doutorou-se em Teologia na Universidade de Coimbra, em 1880, e um ano depois foi professor catedrático. A partir de 1885 recebeu a arquidiocese de Évora, onde teve influência pedagógica.

*Rua Augusto Filipe Simões*

Largo Conde Vila Flor – Carreira do Menino Jesus. Augusto Filipe Simões nasceu a 18 de Junho de 1835 e faleceu a 1 de Janeiro de 1884 em Coimbra, de onde era natural. Médico e lente da Universidade de Coimbra, foi sempre dotado de um espírito esclarecido. Aos 15 anos matriculou-se nas faculdades de Filosofia e Matemática, tendo concluído em 1855, com distinção, a sua formatura em Filosofia. Em Outubro desse mesmo ano ingressou na faculdade de Medicina e finalizou o seu curso em 1860. Em 1862, no dia 13 de Janeiro, tomou posse do cargo de professor no Liceu Nacional de Évora. Um ano depois começou a dirigir a biblioteca pública da cidade, tendo residência até 1872. Por sua iniciativa foi também fundada em Évora uma escola nocturna, com aulas de Português, Francês e Geometria aplicada às Artes. Porém, em 1872, a solicitações de amigos e professores de Medicina da Universidade de Coimbra, resolveu doutorar-se

---

<sup>16</sup> \_ Afonso de Carvalho, «Da Toponímia de Évora», *Diário do Sul*, Segunda-Feira, 29 de Fevereiro de 2000: 216.

nessa faculdade, a fim de seguir o magistério superior. Em 1873 correu a uma vaga de lente substituto de medicina.

### *Rua Bento Jesus Caraça*

E.N. 254 Bairro das Nogueiras E 3. Professor Catedrático de origem alentejana. Bento Jesus Caraça nasceu em Vila Viçosa a 18 de Abril de 1901 e faleceu em Lisboa a 25 de Junho de 1948. Após conclusão do ensino primário, em 1911, frequentou o ensino liceal em Santarém e, de seguida, o Liceu Pedro Nunes de Lisboa. Em 1918 inscreveu-se no Instituto Superior de Comércio onde, após ter obtido a licenciatura em 1923, ingressou na carreira docente. Em 1929 tornou-se Professor Catedrático, cargo que conservou até 1946, data da demissão por razões políticas. Bento de Jesus Caraça é comumente considerado didacta, pedagogo democrático e activista cultural. Didacta na medida em que se ocupa do ensino da Matemática eficaz e atraente; pedagogo por um conjunto de textos e intervenções públicas em que defende a democratização do ensino no sentido de garantir igualdade de oportunidades. Esteve associado à Universidade Popular Portuguesa desde 1919. Director da Biblioteca Cosmos (a partir de 1941), foi um dos fundadores da *Gazeta de Matemática* e Presidente da Sociedade Portuguesa de Matemática (1943-1944).

### *Rua do Capado*

Informação a registar: *“Explicador de Latim e Filosofia. António Manuel Torres, habilitado com o curso completo do Seminário de Évora, explica Latim e Filosofia, de preferência a alunos matriculados no Liceu. Latim 1.80. Filosofia 2.50. Rua do Capado n.º 14 Évora” (Academia. Semanário literário, noticioso e charadístico em benefício da Associação Filantrópica da Academia Eborense, n.º 210, de 25 de Novembro de 1897: 4).*

### *Rua do Cenáculo*

Rua da Freiria de Cima – Rua da Freiria de Baixo. Simplificação do nome de Frei Manuel do Cenáculo Vilas Boas. Topónimo colocado



em 1869 em substituição de Rua da Porta do Sol. Manuel do Cenáculo Vilas Boas nasceu em Lisboa a 1 de Março de 1724 e faleceu em Évora a 26 de Janeiro de 1814. Aos 16 anos professou na Ordem Terceira de S. Francisco, tomou o grau de doutor em Teologia na Universidade de Coimbra, a 26 de Maio de 1749, da qual foi regente até 1755. Confirmado Arcebispo de Évora a 9 de Agosto 1802, a ele se deve a fundação da Biblioteca Pública de Évora. No paço arquiépiscopal introduziu a leccionação da cadeira de Eloquência. Para esta rua transitou o Colégio dos Moços de Coro, antes instalado no edifício da actual Biblioteca Pública de Évora.

#### *Rua do Conde de Monsaraz*

Topónimo de 1948. António de Macedo Papança, 1.º Visconde e 1.º Conde de Monsaraz, natural de Reguengos de Monsaraz, nasceu a 18 de Julho de 1852 e faleceu em Lisboa a 17 de Julho de 1913. Poeta e deputado pelo círculo alentejano, a ele se deve a composição da letra do Hino das Escolas, encomendada pelo Departamento da Indústria Pública, em 1906.

#### *Rua Dordio Gomes*

Artéria da Avenida Batalha do Salado. O registo toponímico, datado de 1980, justifica-se pela naturalidade alentejana de Simão Dordio Gomes. Natural de Arraiolos, nasceu a 26 de Julho de 1899. Para além de pintor foi professor na Escola das Belas Artes do Porto.

#### *Rua da Escola*

Bairro da Senhora da Saúde. O registo deste topónimo é curioso, pois, tratando-se de um arruamento dos anos sessenta, não existia nela nenhuma escola nem servia de acesso a qualquer escola.

#### *Rua Fernanda Seno*

Rua do Bairro Horta das Figueiras (S 23). Fernanda Seno é o exemplo de uma professora multifacetada, tendo-se distinguido como

poeta e afirmado como católica activa. Fernanda Seno Carneira Alves Valente nasceu em Canha, Concelho do Montijo, a 23 de Fevereiro de 1942. Filha de José Carneira Alves e de Matilde Guerreiro Seno Carneira, começou o seu percurso escolar em Canha, passou por Montijo, transitou para Évora a fim de terminar o ensino liceal. Seguiu-se Lisboa, onde frequentou o Curso de Filologia Germânica na Universidade Clássica. Exerceu a docência em várias localidades (Almada, Mourão, Reguengos de Monsaraz e Évora), estagiou e efectivou-se na Escola Secundária Gabriel Pereira, de Évora. Fernanda Seno faleceu em Lisboa a 19 de Maio de 1996. Da vida de Fernanda Seno destacam-se a indeclinável opção religiosa – o catolicismo – e a presença invisível da poesia, que nela habita e ela habita («Aqui estou nestes poemas,/ nestas dedadas de sombra/ nos caminhos do viver» *Pórtico*, in *Trilho de Pó*). O cristianismo forneceu-lhe um horizonte para o sentido da vida e a poesia deu-lhe a voz para dizer o percurso a fazer até esse horizonte («Hoje quero viver!/ Arrancar os grilhões de inquietude/ que me prendem o sonho e o andar;/ redescobrir as fontes de alegria e cantar» *Despertar*, in *Na Fronteira da Luz*). A poesia fernandina é testemunho de um caminho: «Senhor, eu sou o vento que Te canta/ nos clautros abertos das florestas,/ sob ogivas de azul e claridade» (Preito, in *Cântico Vertical*). Enquanto jovem militou na JEC e na JUC; em adulta participou empenhadamente nas diversas actividades da Paróquia de São Brás, à qual pertencia. P.e Filipe de Figueiredo, seu amigo e seu pároco, registou-lhe as actividades paroquiais: «dirigente da Conferência de S. Vicente de Paulo de Nossa Senhora das Candeias, dirigente da Catequese e catequista, dirigente do Concelho Pastoral Paroquial, membro do Coro Paroquial e das Assembleias Familiares». Também era Secretária da Comissão Diocesana para as Comemorações dos 350 anos de Nossa Senhora da Conceição Padroeira de Portugal e Chefe de Redacção de *Igreja Eborense. Boletim de Cultura e Vida da Arquidiocese de Évora*. Compreende-se, pois o reconhecimento contido nas palavras do Pe. Filipe de Figueiredo: «A Igreja Eborense não a poderá nunca esquecer (Fernanda Seno. Na História da Poesia Portuguesa Contemporânea)». Publicou quatro livros de poesia: *As Palavras às Vezes* (1984), *Trilho de Pó* (1991), *Cântico Vertical*, (1992). Postumamente surgiu *Na Fronteira da Luz* (1997). Os quatro livros foram editados

pelo Centro Social e Cultural de São Brás. Da mesma editora e em sua homenagem surgiram dois volumes: *Fernanda de Sena no coração dos amigos* (1996) e *Fernanda Seno. Na História da Poesia Portuguesa Contemporânea* (1997).

#### *Rua Gabriel Victor do Monte Pereira*

Rua João de Deus – Rua de São Domingos. Natural de Évora, Gabriel Victor do Monte Pereira nasceu a 7 de Março na Rua da Ladeira, já citada em 1704, e faleceu no ano de 1911. Em sua homenagem, a rua onde nasceu recebeu o seu nome por decisão camarária de 21 de Outubro de 1919. Gabriel Pereira estudou no Liceu Nacional de Évora, matriculou-se a seguir na Escola Naval, que abandonou em obediência à mãe. De seguida, matriculou-se na Escola Politécnica, não tendo concluído qualquer curso. Foi nomeado Director da Biblioteca Nacional de Lisboa a 1 de Novembro de 1902.

#### *Rua Padre Henrique Louro*

Henrique da Silva Louro nasceu em Cardigos no dia 25 de Abril de 1909 e faleceu a 11 de Agosto de 1962. A 21 de Dezembro de 1932 foi nomeado padre e a 7 de Agosto do mesmo ano foi ordenado presbítero, ficando ao serviço da diocese de Évora. Mais tarde, em 1943, o padre Henrique Louro assumiu o cargo de director do seminário de Vila Viçosa e a 26 de Outubro de 1957 foi nomeado director espiritual do Seminário Maior de Évora.

#### *Rua João de Deus*

Praça de Giraldo – Largo Luís de Camões. A 14 de Fevereiro de 1895 a edilidade alterou o nome da antiga Rua Ancha, assim designada a partir de meados do século XV e conhecida por Rua Direita no século XIV, para Rua João de Deus. João de Deus Nogueira Ramos natural de S. Bartolomeu de Messines, nasceu a 8 de Março de 1830 e faleceu em Lisboa a 11 de Janeiro de 1896. Poeta e jornalista, o seu nome inscreve-se no âmbito da pedagogia com a *Cartilha Maternal*, publicada em Março de 1877, a qual simplifica metodicamente o

ensino da Língua Portuguesa e se tornou, durante gerações, uma obra de referência nas escolas do ensino primário.

*Rua Dr. Joaquim Henrique da Fonseca*

Largo da Porta de Moura – Rua do Valasco. Topónimo de 1911. Joaquim Henrique da Fonseca era natural de Tomar, onde nasceu a 14 de Março de 1839, e faleceu em Évora a 21 de Maio de 1907. Médico ilustre, professor insigne de matemática no Liceu de Évora e grande democrata. Joaquim Henrique da Fonseca foi um clínico notável e um matemático de alto valor. Nomeado reitor do Liceu de Évora em 23 de Agosto de 1869. De convicções liberais, foi o primeiro cidadão a ser proposto como deputado republicano pelo Círculo de Évora.

*Rua José Elias Garcia*

Largo Luís de Camões – Praça Joaquim António de Aguiar. O topónimo de homenagem a Elias Garcia foi decidido em sessão camarária de 26 de Setembro de 1912, em pleno período republicano. José Elias Garcia era natural de Cacilhas, onde nasceu a 21 de Dezembro de 1830, tendo falecido em Lisboa a 24 de Abril de 1981. Cursou a Escola Politécnica, que veio a concluir em 1848, e de seguida ingressou na Escola do Exército no curso de Engenharia Militar. Como político foi um dos fundadores do Partido Republicano e integrou o grupo fundador do Partido Reformista, em 1868. Também foi professor da Escola do Exército, a partir de 1858. A sua acção educativa exerceu-se particularmente na qualidade de professor, de vereador no pelouro da Instrução da Câmara Municipal de Lisboa, entre 1873 e 1881, e de director da *Revista Escolar Portuguesa*, apenas publicada durante o ano de 1884. Na sua intervenção educativa destacam-se temáticas como a criação de escolas centrais, a descentralização do ensino, a ginástica e o ensino militar e a educação popular. A sua bibliografia inclui o livro sobre *Curso de Mecânica Aplicada* (Lisboa, 1871).

### *Rua José Inocêncio de Sousa*

Av.<sup>a</sup> D. Leonor Fernandes – Av.<sup>a</sup> Engenheiro Duarte Pacheco. José Inocêncio de Sousa era natural do Redondo, onde nasceu em 1866. Foi professor e director da Escola Industrial Gabriel Pereira de Évora. Em Dezembro de 1890, quando contava apenas com 24 anos, prestou juramento de posse como professor de ensino elementar dos órfãos da Casa Pia de Évora. A 1 de Janeiro de 1914 fez Termo de Afirmção como professor interino da 5.<sup>a</sup> disciplina (Corografia, Geografia e História) e mais tarde foi nomeado director deste estabelecimento. Exercia também o cargo de vice-presidente da comissão administrativa da Câmara Municipal de Évora. No dia 14 de Março de 1927, quando leccionava na escola industrial “Gabriel Pereira”, José Inocêncio de Sousa foi acometido duma síncope cardíaca que o vitimou.

### *Rua de Machede*

Porta de Moura – Porta de Machede. Por um anúncio num periódico eborense tomou-se conhecimento da existência de um leccionista: “Leccionista. António Portugal lecciona em sua casa matemática ao 6.º ano e filosofia. Por casa disciplina 2.00 réis. Também dá lições em casa de alunos mediante ajuste particular. ua de Machede, 22” (cf. *Academia. Semanário literário, noticioso e charadístico em benefício da Associação Filantrópica da Academia Eborense*, n.º 4, de 14 de Dezembro de 1893: 4).

### *Rua D. Manuel Trindade Salgueiro*

Rua José Estêvão Cordovil – Portas de Avis. Manuel Trindade Salgueiro nasceu em Ílhavo a 28 de Setembro de 1889 e faleceu em Évora a 30 de Março de 1955. Foi nomeado professor da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra em 1937 e, posteriormente, Arcebispo de Évora.

### *Rua Miguel Bombarda*

Rua da República – Porta de Moura. Topónimo de 1910. Não

obstante ser profissionalmente reconhecido como médico cirurgião no Hospital de S. José e, mais tarde, como director do Hospital de Rilhafoles (1892) e secretário geral da Liga Nacional contra a Tuberculose, Miguel Bombarda foi um notável professor da Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa desde 1880, onde leccionou as disciplinas de Fisiologia e Histologia. Natural do Rio de Janeiro (6/3/1850), fez os seus estudos na Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa, defendendo tese em 1877 sobre *O delírio das perseguições*, e morreu em Lisboa no dia 3 de Outubro de 1910.

#### *Rua Prof. Reinaldo dos Santos*

Reinaldo dos Santos nasceu em Vila Franca de Xira no dia 3 de Dezembro de 1880 e faleceu em Lisboa a 6 de Maio de 1970. Médico formado pela Faculdade de Medicina de Lisboa em 1903, prosseguiu estudos no estrangeiro e em 1906 foi contratado cirurgião e professor da mesma faculdade. A sua ligação à educação evidencia-se como Presidente da Faculdade de Medicina de Lisboa (1943-1945) e da 6.<sup>a</sup> secção da Junta Nacional de Educação colaborador no *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*. Preocupou-se com o ensino da medicina, enquanto formação profissionalizante, área de investigação e de especialização. Durante toda a sua vida este ilustre médico interessou-se pela História de Arte. Em 1921, Reinaldo dos Santos começou a publicar os primeiros estudos sobre João de Ruão e em 1932 ingressou na carreira de professor.

#### *Rua Sebastião da Gama*

Chafariz d'El Rei – E 18. Sebastião Artur Cardoso da Gama, natural de Vila Nogueira de Azeitão, nasceu a 10 de Abril de 1924 e faleceu em Lisboa no dia 7 de Fevereiro de 1952. Licenciado em Filologia Românica leccionou como professor efectivo de Português e de Francês na Escola Industrial e Comercial e Estremoz, de 1950-1952. Da sua obra destaca-se *Diário*, editado postumamente em 1958, por se tratar de um livro, raro a nível nacional, de literatura pedagógica enformada no registo diarístico.

### *Rua do Solar*

Informação de interesse para a História da Educação: “*Leccionação: Maria do Anjo Alves, professora habilitada para o magistério primário, lecciona instrução primária, português e francês. Rua do Solar, n.º 58, Évora*” (*Academia. Semanário literário, noticioso e charadístico em benefício da Associação Filantrópica da Academia Eborenses*, n.º 210, de 25 de Novembro de 1897: 4).

### *Rua Virgílio Ferreira*

Bairro do Granito. Escritor português que leccionou durante dez anos no Liceu Nacional de Évora. A sua obra inclui romances com enquadramentos educativos.

## Conclusão

Não obstante o volume da informação acumulada, muito falta referir. Por exemplo, a toponímia relativa às actuais escolas dos três níveis de ensino não foram referidas e também se ignorou a Escola Profissional da Região do Alentejo, a Escola Superior de Enfermagem São João de Deus, a Escola de Contabilidade, a Academia de Música Eborenses, o colégio Garcia de Resende, o Oratório de São José e muitas outras. Mas nunca se foi assistido pelo propósito de proceder a uma recolha exaustiva. Antes se impôs explorar as potencialidades comemorativa e informativa da toponímia, cruzando-a com a História da Educação. Também se reconhece a possibilidade de proceder a ordenações mais criativas e problematizantes, distintas da categorização escolhida e da linearidade alfabética usada, sobretudo se o âmbito de trabalho se confinar a uma temática, como o roteiro henriquino. Em todo o caso, ganharam evidência aspectos que vale a pena anotar em separado:

1. Sem edifícios não há arruamentos, tal a relação intrínseca entre ambos no espaço urbano. Ora alguns desses edifícios estiveram (e estão) associados a funções educativas que a toponímia regista.

Quando não regista, algo sugere a remissão.

2. A fundação da Universidade Henriquina correspondeu à fixação topológica de uma actividade – o ensino – e à implantação espacial do poder. Novos arruamentos surgiram e muitos edifícios se concentraram à sua volta, prolongando assim a sua presença e o seu poder. A toponímia é reconstrutiva dessa presença e poder, por conseguinte, tem importância indeclinável para a história educativa local.
3. São três as funções dos roteiros educativos: reavivar a memória, recolher a memória e vincular à memória. Por conseguinte, esta tripla função comemorativa inerente à toponímia local enraíza as pessoas na comunidade e serve de referencial à vontade de contribuir para essa mesma comunidade.

## Referências Bibliográficas

- AA.VV. (1992). **Cidades e História**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, Claudino (1930). **Ruas de Évora. Subsídios para a Explicação dos seus nomes**. Évora: Gráfica Eborense.
- Beirante, Maria Ângela (1988). **Évora na Idade Média**, UNL/FCSH, [Dissertação de Doutoramento].
- Boléo, M. de Paiva (1975). «Toponímia», in **Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura**, Vol. XVII, Lisboa, Editorial Verbo.
- Carvalho, Afonso de (2004). **Da Toponímia de Évora. Dos meados do século XII a finais do século XIV**, Vol. I, Lisboa: Edições Colibri.
- Carvalho, Afonso de (2007). **Da Toponímia de Évora. Século XV**, Vol. II. Lisboa: Edições Colibri.
- Gil do Monte (1981). **Dicionário da Toponímia Eborense**, 2 vols., Évora.
- Queimado, José Manuel (1975). **Alentejo Glorioso. Évora suas Ruas e seus Conventos. Uma Achega para a História de Évora**, Edição de autor.
- Gomes, Jesué Pinharanda (1992). **Os Conimbricenses**. Lisboa: Guimarães Editores.
- Gomes, João Pereira (1960). **Os Professores de Filosofia da Universidade de Évora. 1559-1759**. Évora: CME.
- Logos (1992). **Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia**. Lisboa/São Paulo: Verbo.
- Mendeiros, Filipe (1992). **Roteiro Histórico dos Jesuítas em Évora**. Braga: Ed. A. O.
- Mendeiros, Filipe (2002). **O Seminário de Párcos da Universidade de Évora**. Évora.



*Nomes antigos das ruas de Évora*, BPE, cód. 73-26, caix. 18.

Nóvoa, António (Dir.) (2003). *O Dicionário de Educadores Portugueses*. Lisboa: Asa.

Trepat, Cristòfal e Comes, Pilar (1998). *El Tiempo y el Espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial Graó.

## Índice temático<sup>17</sup>

### Pessoas/Funções

#### **Aia**

Travessa Joana Vaz

#### **Amas**

Rua das Amas do Cardeal

Rua do Berço dos Enjeitados

Rua da Carta Velha

#### **Estudantes**

Praça dos Estudantes

Rua Luís António Verney

#### **Humanistas**

Bairro Garcia de Resende

Rua Sebastião Barradas

Travessa dos Estaços

Rua Padre Henrique Louro

#### **Mestres/ Mestre-escola**

Rua do Escudeiro da Roda

Rua Esteves Anes “que ensina os moços”

Rua do Mestre Marcos

Rua do Mestrinho

Rua de Rodrigo Figueiredo

Rua de Valdevinos

---

17 \_ Alguns termos têm duas entradas, pois pode acontecer, por exemplo, que o topónimo remeta quer para a existência de uma escola quer a referência a alguém ligado à educação.

### ***Pedagogos***

Largo Alexandre Herculano  
Rua João de Deus  
Rua Padre Américo

### ***Pessoal não docente***

Rua de Machede  
Rua do Meirinho  
Rua Nova  
Travessa das Gatas

## **Professores**

### ***Ensino Secundário***

Praceta João Rosa  
Rua Dr. António B. Gromicho  
Rua Fernanda Seno  
Rua do Dr. Joaquim H. da Fonseca  
Rua José Inocêncio de Sousa  
Rua Sebastião da Gama  
Rua Virgílio Ferreira

### ***Ensino Superior***

Avenida Salazar  
Largo Doutor Mário Chicó  
Rua Professor António M.<sup>a</sup> Godinho  
Rua Padre António Franco  
Rua D. Augusto Eduardo Nunes  
Rua Augusto Filipe Simões  
Rua Bento Jesus Caraça  
Rua do Cenáculo  
Rua Dordio Gomes  
Rua Francisco Soares Lusitano  
Rua Lopo Serrão  
Rua D. Manuel Trindade Salgueiro  
Rua Miguel Bombarda  
Rua Professor Reinaldo dos Santos  
Rua de Mestre Resende  
Rua Sebastião do Couto  
Rua de Valasco  
Travessa do Contreiras

## Edifícios/ Instituições/ Outros

### ***Edifícios***

Largo de Mamede

Praça do Sertório

### ***Instituições***

Largo dos Colegiais

Largo do Conde de Vila Flor

Largo dos Duques de Cadaval

Largo da Rua de Avis

Largo de S. Pedro

Praça Joaquim António Aguiar

Rua Bento Jesus Caraça

Rua do Cardeal Rei

Rua do Cenáculo

Rua do Conde da Serra da Tourega

Rua Diogo Cão

Rua das Donzelas

Rua da Escola

Rua de Madre de Deus

Rua do Menino Jesus

Rua Gabriel Victor do Monte Pereira

Rua de Santa Clara

Rua Vasco da Gama

Travessa da Parreira

Travessa do Pocinho

### ***Outros***

Largo Severim de Faria

Rua da Cadeia

Rua do Capado

Rua do Conde de Monsaraz

Rua da Livraria

Rua do Solar



# “O Teatro em Aldeias de Montoito”.

---

*Joaquim José C. Charrua L. da Piedade*

## 1. Introdução

Salvo raras excepções, as comunidades rurais nacionais vêm sofrendo, há décadas, consideráveis transformações, descaracterizando-se e modificando os seus ancestrais comportamentos.

Quer sob o ponto de vista cultural quer associativo, ou outro, muitos são os exemplos de situações irreversíveis e, em muitos casos, lamentáveis com perdas irreparáveis da memória cultural das populações.

No entanto, mercê da acalmia político-social progressivamente instalada, começam a surgir reactivações comportamentais de cidadãos, ou grupos, dando corpo a manifestações culturais, com envolvimento comunitário, que auguram um futuro bem mais promissor.

De norte a sul do país, bem como nas regiões autónomas, muitos são os exemplos de situações, consoante as tradições locais respectivas, noticiadas, de iniciativas comunitárias de reactivações de tradições culturais – teatro, música, dança, jogos, etc. – que muito regozijam, engrandecem e enriquecem culturalmente o povo.

É, exactamente, uma destas situações que nos propomos abordar, no tema que escolhemos para a nossa investigação, inserido numa “... *boa prática de educação não formal de âmbito comunitário*”.

Este tema foi escolhido, em primeiro lugar, pelo seu interesse cultural e histórico da localidade de Aldeias de Montoito – adiante caracterizada noutro capítulo – bem como pela relevância das acções

efectuadas pelos intervenientes no processo de rejuvenescimento da tradição há muito esquecida.

Este projecto teve início com a recolha de informação e imagens junto dos cidadãos da aldeia, com os quais fomos tendo conversas informais, donde resultou grande parte das informações constantes do presente trabalho. Entrevistámos uma das pessoas responsáveis pelo mesmo, divulgando, também, as aprendizagens realizadas através do teatro e a importância que estas tiveram noutros tempos, na socialização das suas gentes.

Desta forma, traçámos alguns objectivos que nos propusemos alcançar com a recolha já referida, os quais identificamos de seguida:

- Caracterizar a cultura existente na localidade de Aldeias de Montoi-to e como a sua população viveu o teatro noutros tempos;
- Revelar como se conseguiu recuperar essa tradição;
- Conhecer futuros projectos no âmbito da temática em estudo e tentar identificar os efeitos da sua consolidação na população.

## 2. Enquadramento Teórico

### 2.1. História do Teatro

Para falar de teatro, é importante começar pela sua história, a qual é facilmente confundida com a da Humanidade.

A palavra teatro tem as suas raízes no verbo grego “ver” (*theastai*). A arte de representar tem origem nas situações vividas pelo ser humano, o qual, desde sempre, expressou os seus sentimentos num mundo de fantasia, em muito semelhante ao real.

Primeiro, a nível mundial, analisando a tendência dos povos primitivos para as dramatizações, pantominas, gestos e máscaras para afastamento do demónio ou para disfarces de qualquer tipo como, por exemplo, quando os caçadores da idade do gelo, perante uma figura de urso, se disfarçavam de ursos.

Constituíam manifestações de carácter cultural, ao tempo, quer do povo em geral, ou exclusivamente dos governantes, como chefes de tribo, que assumiam atitudes várias consoante os casos que se

apresentavam e as resoluções que tinham de tomar, ou que convertiam em acções que tentavam transmitir aos seus ouvintes/espectadores.

Estamos perante a comunicação unilateral que, ainda hoje, se mantém em “teatro”, onde há emissores e receptores. Assim, a palavra teatro pressupõe uma dimensão tão abrangente quanto a sua antiguidade, ou seja, *“o teatro é tão velho quanto a sua humanidade”* (Berthold, 2001).

O teatro primitivo incorporava uma arte imortal, onde se utilizava o corpo, comandado pelo próprio espírito. Não havia textos, mas havia expressões para se transmitir a mensagem, incluindo nestas mensagens as próprias pinturas das cavernas e toda a mímica e costumes populares, que ainda persistem, como expressão teatral.

Também deverão ser consideradas, neste campo, todas as cerimónias: religiosas, etnológicas, folclóricas, festivais e rituais. Nestas artes primárias, já havia algum “guarda-roupa” como as peles de animais, as roupagens mitológicas, os acessórios de caça e de pesca, evidentemente, todas de carácter rudimentar. Tudo isto acompanhado de variados sons e ruídos ajudaram, tanto os artistas como espectadores a soltarem os seus espíritos, para expelirem espíritos maus, demónios e a adorarem os seus deuses.

Reportando-nos à época, o palco de hoje era, primitivamente, o próprio solo, descoberto ou não, que hoje podemos ainda ver nos festejos dos Santos Populares, nas fogueiras e nas danças em volta de mastros ou nas “brincas” na quadra carnavalesca.

Na Grécia Antiga, realizavam-se festivais anuais em homenagem ao Deus Dionísio, que incluíam a representação de tragédias e comédias. Com o passar do tempo, o teatro grego tornou-se profissional e surgiram os primeiros palcos elevados. Por sua vez, o teatro romano foi bastante influenciado pelo grego, sendo representado muitas vezes em grandes tendas que abrigavam milhares de espectadores.

No Renascimento, surgiram múltiplas inovações nas representações teatrais, ultrapassando o teatro essencialmente religioso da Idade Média. O teatro humanista que os italianos desenvolveram, era representado através de caravanas de companhias *Commedia Dell’Arte*, onde as mulheres também representavam.

A partir do século XVIII, surgiram várias inovações como a iluminação a gás ou eléctrica, melhorias significativas nos figurinos e cenários, o que permitiu transmitir cada vez mais realismo nas representações.

No decorrer do século XX, e até aos nossos dias, o teatro livrou-se de preconceitos, nascendo assim o teatro moderno que expõe de forma directa assuntos polémicos, o que permite aos espectadores reflectir e debater os temas em questão, o que favorece o desenvolvimento do espírito crítico. Obras como as de Shakespeare serviram para trazer à luz a provocação dentro da estrutura das peças, o que não raramente causou escândalo e choque.

*“Uma sociedade estável e harmoniosa precisaria apenas procurar caminhos para reflectir e reafirmar essa harmonia em seus teatros.”*  
Berthold (2001).

## **2.2. A Importância do Desenvolvimento Comunitário**

O desenvolvimento comunitário tem desempenhado uma função de destaque na realidade das localidades. Para que seja explicado, é essencial reflectir sobre dois conceitos “desenvolvimento” e “comunidade”.

O desenvolvimento é um estado evoluído de uma determinada sociedade e economia que tem várias vertentes: crescimento económico, bem-estar, alterações socioculturais e modernização tecnológica. O desenvolvimento implica um conjunto de alterações sociais, com grandes implicações no bem-estar e na qualidade de vida das populações.

Por sua vez, o conceito de comunidade, apesar das múltiplas definições existentes, apresenta-se como um grupo humano organizado que vive num espaço concreto e delimitado, no entanto não basta falar num território para compreender este conceito, uma vez que a comunidade também é definida pelas interacções sociais que os seus membros desenvolvem. Numa comunidade existem várias necessidades e interesses em comum, assim como heterogeneidades internas. O sentimento de colectividade, implícito numa comunidade, é responsável pela definição de uma identidade comum.



Ao sociólogo alemão Ferdinand Tönnies tem sido atribuída a primeira teorização deste conceito, com base na ideia de que comunidade é uma forma de vida antiga originária na agregação de famílias no mesmo espaço, caracterizada por uma coesão social baseada em laços de sangue, de amizade, costumes e fé.

As necessidades de desenvolvimento comunitário foram crescendo um pouco por todo o mundo, em especial a partir da segunda metade do século XX. A expressão “*desenvolvimento comunitário*” faz parte da linguagem internacional e refere-se ao conjunto de procedimentos através dos quais os habitantes de um determinado território unem os seus esforços aos esforços dos poderes públicos, a fim de melhorar a situação económica, social e cultural das comunidades, as quais contribuem, deste modo, para o desenvolvimento do país.

Em 1950, o termo “*desenvolvimento comunitário*” foi consagrado no Documento das Nações Unidas intitulado *Progresso Social através do Desenvolvimento Comunitário*, tendo sido definido como “*processo tendente a criar condições de progresso económico e social para toda a comunidade com a participação activa da sua população e a partir da sua iniciativa*”. No mesmo sentido, Ezequiel Ander-Egg (1991) caracteriza-o como “*uma técnica social de promoção do homem e de mobilização de recursos humanos e institucionais, mediante a participação activa e democrática da população, no estudo, planeamento e execução de programas ao nível de comunidades de base, destinados a melhorar o seu nível de vida.*”

Assim, a população participa activamente nas acções de desenvolvimento locais, como reflexo de um processo de consciencialização, a fim de atingir o desenvolvimento, integrando a dimensão económica na social e cultural.

É neste contexto que surge a dinamização de um grupo de teatro local, o qual promove uma participação colectiva da população, em torno de um interesse partilhado. Por um lado, para aqueles que se reúnem frequentemente para a escolha de peças (teatrais e musicais), ensaios e representações, estas actividades representam uma forma de animação sociocultural. Por outro lado, para os que se deslocam a fim de assistirem às actuações, é oferecido um produto de consumo cultural.

As representações teatrais assumem-se assim um veículo de transmissão de informação, em que são privilegiadas a comunicação e a

educação (não-formal: as actividades educativas são organizadas fora do sistema de ensino formal; são pensadas para colectivos concretos). Para que haja uma intervenção positiva, é essencial proceder ao reconhecimento das necessidades do grupo e, posteriormente, apresentar processos de aprendizagem eficazes.

Desta forma, será possível envolver as populações na identificação dos seus interesses comuns e desenvolver as relações interpessoais, contribuindo para o bem-estar comunitário e social.

### **2.3. Caracterização de Aldeias de Montoito**

Sendo o teatro uma das expressões culturais mais antigas adoptadas pela humanidade, é fácil entender como se disseminou e transmitiu através dos tempos. Fácil é, também, compreender a sua prática em comunidades rurais onde constituía, antes do advento da televisão, o principal entretenimento cultural. Aldeias de Montoito não era excepção.

Aldeias de Montoito, conjuntamente com o lugar de Falcoeiras e a própria vila de Montoito, constituem a freguesia de Montoito, integrando o concelho de Redondo. De acordo com os Censos de 2001 tem uma população residente de 1273 habitantes (freguesia) que se dedica à agricultura, indústria, comércio e serviços. Na agricultura predomina a cultura de vinha que, pelo elevado rendimento que confere e pela dimensão e qualidade das explorações, sedeadas na zona geográfica da povoação, a colocam em situação de privilégio face a outras de semelhantes condições demográficas. Indústrias de salsicharias, queijarias e mobiliário, com influência regional e nacional. Comércio e serviços, normais para a dimensão da povoação e número de habitantes. Aldeias de Montoito é, reconhecidamente, uma povoação *sui generis*, no contexto municipal e regional.

## **3. Metodologia Adoptada**

### **3.1. Desenho da Investigação/Calendarização**

O presente estudo teve como início de investigação o trabalho de

campo efectuado junto de alguns cidadãos residentes em Aldeias de Montoito, através de conversas e diálogos informais, com lembranças respeitantes a actividades teatrais vividas noutros tempos, como comprovam os registos fotográficos apresentados no capítulo seguinte. Foi ainda aplicada uma entrevista semi-estruturada.

Em seguida, foi feita a análise estrutural da informação recolhida, tendo sido elaborada uma pesquisa bibliográfica de determinados conceitos fundamentais para a consistência teórica do estudo em causa.

Por fim, foram apresentadas as conclusões da pesquisa efectuada.

### **3.2. Recolha de Dados**

Como já foi referido anteriormente, na nossa pesquisa utilizámos, como instrumentos para recolha da informação, as conversas informais que, pela sua natureza ímpar, tornaram os diálogos com as pessoas, cuja idade permite recordar experiências longínquas, bastante entusiasmantes e com alguns momentos de apreensão e nostalgia, sem que para isso se possa questionar a fidedignidade da mesma informação.

Foi, igualmente, utilizado, como instrumento de recolha de informação, a entrevista semi-estruturada, registada através de gravação áudio, aplicada a uma das pessoas responsáveis e directamente envolvidas no desenvolvimento de actividades teatrais actualmente existentes. A partir da entrevista, definimos categorias e sub-categorias. Seguidamente, procedemos à identificação de unidades de registo. Após a codificação da entrevista, procedeu-se à categorização das unidades de registo.

A pessoa entrevistada é do sexo feminino, tem 67 anos de idade, natural de Aldeias de Montoito, freguesia de Montoito, concelho de Redondo e Distrito de Évora. É casada, tem 3 filhos e é aposentada da função pública tendo sido professora do Ensino Primário. Nasceu em Aldeias de Montoito, onde morou durante 33 anos. Reside actualmente em Reguengos de Monsaraz mas, apesar dessa mudança, a sua terra natal continua no coração, local onde teve *“uma infância e uma mocidade muito feliz”*. Sente saudades dos tempos em que via

e apreciava os diversos ofícios existentes na aldeia e que, segundo refere, *“eram bastantes”*. São também grandes as saudades da vida, da animação e actividades culturais existentes durante todo o ano, as quais *“gostava e vivia bem de perto”*. Nas palavras sentem-se também as saudades das pessoas, que *“eram muito humanas, muito sãs e muito amigas, fossem elas de uma ou de outra classe social”*.

## 4. Análise e Interpretação da Informação

Como já foi referido, o modelo de estudo adoptado foi a entrevista semi-estruturada, a qual, segundo Bardin (1991), é um dos principais meios de investigação para realizar recolha de dados essencialmente qualitativos.

Desde modo, foi realizada uma análise que segue os seguintes passos:

- 1º Ler a entrevista na totalidade;
- 2º Proceder à identificação de unidades de registo, a partir de frases ou excertos de frases que contenham uma ideia importante.

Assim, foi criado um código com a seguinte descrição:

1. Número do entrevistado;
2. Número da página;
3. Número da citação;
- 3º Uma vez realizada a codificação da entrevista, procedeu-se à categorização das unidades de registo;
- 4º As categorias foram organizadas em subcategorias, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 \_ Análise de Conteúdo da Entrevista - Categorias e Sub-categorias

Categorias	Subcategorias
A. Origem da relação com o teatro	A1 - Contacto com o teatro
	A2 - Representações teatrais
	A3 - Envolvência
B. Interesse actual pelo teatro	B1 - Motivação
	B2 - Participação
	B3 - Benefícios

Posteriormente, foi realizada a análise individual de cada categoria bem como a sua interpretação, as quais foram confrontadas com as informações recolhidas através de conversas informais em Aldeias de Montoito e cujos resultados apresentamos de seguida.

Quadro 2 \_ Subcategoria A1

Categoria	Sub-Categoria	Unidades de Registo
A. Origem da relação com o teatro	A1. Contacto com o teatro	1.1.1. <i>"Desde sempre"</i> 1.1.2. <i>"Desde que me conheço gente..."</i> 1.1.3. <i>"...bem cedo comecei..."</i> 1.1.4. <i>"...pela vivência que tive"</i> 1.1.8. <i>"de pequena me habituara a assistir aos ensaios"</i>

A entrevistada associa as representações teatrais às suas memórias de infância, pois refere que *"... de pequena me habituara a assistir aos ensaios"*. É revelado no seu discurso que o teatro sempre fez parte da sua vida e que *"desde sempre"* contactou com o mesmo, por intermédio dos familiares: *"Há muito que em Aldeias de Montoito se faz teatro"*, refere.

Pela pesquisa efectuada, constatámos que, em finais da década de 20 do século passado, a povoação desenvolveu um processo de lançamento de actividades culturais com destaque para a encenação, realização e apresentação da primeira peça teatral. Foi um processo que empenhou muita gente, natural e residente no lugar, apoiada

por forasteiros, dois dos quais as memórias identificam, hoje, como mestre Palolo e mestre Freitas sendo, a um deles, pela sua veia artística, atribuída a autoria dos primeiros cenários que naquele tempo se construía, decoravam, apresentavam e serviam de fundo às cenas dos actos das representações.



Figuras 1 e 2 \_ Ensaios das representações, 1956

Muitos foram os aldeenses que, à época, aderiram à iniciativa. O envolvimento generalizado das pessoas empolgou a comunidade, partilhando tarefas, desenvolvendo acções diversas para que a estreia constituísse um êxito. De realçar as acções desenvolvidas pelos senhores *Joaquim Gaspar*, *Joaquim Charrua*, *Severino Charrua*, *Manuel Chambel* e muitos artífices como carpinteiros, pintores e músicos cujo empenho e colaboração foram decisivos para a realização dos eventos.



Figura 3 \_ Ensaios das representações, 1956



Figura 4 \_ Sociedade Recreativa 1º Dezembro, 1956

A época era de trabalho árduo, na actividade agrícola, e todas as pessoas se envolviam com entusiasmo nos ensaios que, diariamente, se realizavam no palco da Sociedade Recreativa 1º de Dezembro, em Aldeias de Montoito.



Figura 5 e 6 \_ Sociedade Recreativa 1º Dezembro, 1959

Quadro 3 \_ Subcategoria A2

Categoria	Sub-Categoria	Unidades de Registo
A - Origem da relação com o teatro	A2 - Representações teatrais	<p>1.1.9. "... num drama que se chamava Amor de Mãe"</p> <p>1.1.11. "Foi o meu pai que ensaiou"</p> <p>1.1.13. "...eu dei ênfase à personagem..."</p> <p>1.1.15. "...outra personagem que interpretei foi a de uma solteirona um pouco atrasada e ridícula, irmã de um sapateiro, sem dinheiro e que teve de a receber, contrariado, em sua casa, a passar férias"</p> <p>1.1.16. "... lembro-me de ter entrado em danças e marchas"</p> <p>1.1.18. "Mas na minha profissão continuei, quer no magistério quer, mais tarde, com os meus alunos na escola"</p> <p>1.1.19. "... fiz teatro com os meus pais, os alunos, os colegas..."</p>



Muitas foram as representações efectuadas pela entrevistada ao longo da sua vida, *“fiz teatro com os meus pais, os alunos, os colegas”*. Muitas foram as representações efectuadas, assim como, *“danças e marchas”* nas quais todos se participavam com muita dedicação.

Com periodicidade variável, consoante as dificuldades enfrentadas nos períodos de ensaios, as representações coincidiam, normalmente, com datas de festividades (ex.: Carnaval e Páscoa) e os ensaios decorriam, preferencialmente, em épocas de menor labor agrícola, ou seja, no período de Inverno.

Quadro 4 \_ Subcategoria A3

Categoria	Sub-Categoria	Unidades de Registo
A - Origem da relação com o teatro	A3 - Envolvência	1.1.14. <i>“Foi espectacular, sem dúvida”</i> 1.1.21. <i>“... as pessoas que participavam e assistiam ainda hoje se lembram com saudade...”</i> 1.2.3. <i>“... as pessoas durante o dia trabalhavam, algumas no campo, outras nos ofícios”</i> 1.2.6. <i>“Havia sempre representações fora...”</i> 1.2.8. <i>“Havia, até, um intercâmbio entre estas localidades, onde, julgo, também havia esta tradição...”</i> 1.2.9. <i>“Todas as estreias eram depois levadas a estas localidades.”</i> 1.2.10. <i>“...eram sempre muitas, na ordem das quinze a vinte”</i> 1.2.11. <i>“Naquele tempo sim, porque ainda não saía ninguém para estudar.”</i> 1.2.12. <i>“...toda a gente ficava na terra”</i> 1.2.13. <i>“...naturais de Aldeias de Montoito.”</i> 1.2.15. <i>“...as pessoas são impulsionadas pelos pais ou por outros que tiveram essa vivência”</i>

A entrevistada apresenta a preparação das representações como uma tarefa dinâmica em que muitos gostavam de participar, *“... eram sempre muitas, na ordem das quinze a vinte”*, o que se devia, em

parte, ao facto de a população desempenhar as suas profissões na aldeia e ainda não ser habitual os jovens saírem para estudar: “Naquele tempo sim, porque ainda não saía ninguém para estudar.”. “... toda a gente ficava na terra”. Refere ainda que os ensaios e as representações eram um bom pretexto para manter o convívio na sua aldeia e com os habitantes de outras localidades, onde se deslocavam para apresentar as suas peças.

Desta forma, várias foram as peças levadas à cena no decurso da década de trinta e quarenta do século passado, cujos títulos se identificam nas fotografias seguintes.



Figura 7 – “Amores de Leoa”

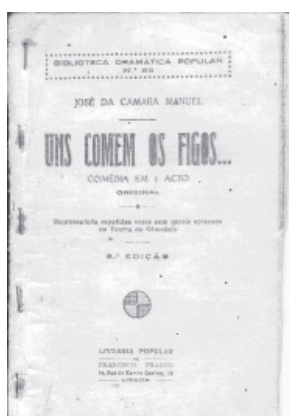


Figura 8 – “Uns comem os figos...”

Decorria o ano de 1957 e liderou o processo um aldeense – José Charrua Martins – a quem o lugar também ficou a dever a formação de um grupo de futebol cujas sementes germinavam, mantendo-se vivas até hoje.

Atravessava o Alentejo em geral, e Aldeias de Montoito em particular, a época de maior êxodo das populações residentes a caminho das áreas metropolitanas de Lisboa. Concomitantemente maiores foram as dificuldades na constituição de grupos desta natureza.

Mas, em boa hora, tais iniciativas foram encetadas porquanto trouxeram à povoação grande e merecido dinamismo, partilhado com sucesso em diversas localidades do distrito: N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> Machede,

S. Pedro do Corval e sede de freguesia, como mostram as fotografias tiradas nessas ocasiões.



Figuras 9 e 10 \_ Aldeia do Mato (actual S. Pedro do Corval), 1957



Figura 11 \_ N.ª S.ª Machede, 1961

A migração e, principalmente, o advento das emissões televisivas, constituíram a machadada final de actividades lúdico-culturais que se recomendava preservar mas que a marcha inexorável do tempo, da moda e da novidade teimavam em destruir.

E é assim que, no decurso de mais de quatro décadas, como em vários outros locais do país, a prática, a tradição e a vontade popular, hibernaram.

Quadro 5 \_ Subcategoria B1

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Unidades de Registo</b>
B - Interesse actual pelo teatro	B1 - Motivação	<p>1.2.14. "... pela tradição que sempre houve."</p> <p>1.2.16. "... querem ver rejuvenescer..."</p> <p>1.2.17. "... por ser uma actividade cultural muito educativa e antiga..."</p> <p>1.2.18. "... desenvolve a leitura, a postura, o convívio, a amizade e se aprendem vivências ligadas às diversas personagens."</p> <p>1.2.19. "... dá outra abertura às pessoas..."</p> <p>1.2.20. "Desenvolve-se... a vertente etnográfica e a cultura da região"</p> <p>1.2.21. "... de modo a não se perder muita coisa do passado."</p> <p>1.3.6. "além de gostarem, de ser um hobby para elas, uma distracção porque a terra é pequena e vivem lá"</p> <p>1.3.7. "não têm mais nada"</p>

Relativamente à motivação que impulsionou o interesse actual pelo rejuvenescimento do teatro em Aldeias de Montoito, são apresentados vários factores. Deste modo, é salientado o valor da tradição, uma vez que é *"uma actividade cultural muito educativa e antiga..."*, com destaque para o seu carácter pedagógico: *"Desenvolve-se...a vertente etnográfica e a cultura da região"*.

A *"conjugação de vontades, esforço e dedicação"* fez surgir a tradição. O entusiasmo enorme e os apoios pessoais – sobretudo das pessoas que haviam vivido as situações anteriores – fizeram renascer a esperança. Mais uma vez, a tradição renovou-se e fez-se cultura

popular. Por um punhado de pessoas, alguns dos quais tendo tomado parte activa do processo antecedente, que se reuniu, congregou esforços e vontades, ultrapassou dificuldades e lançou mãos a um novo projecto que dinamizou a comunidade.

Volvidos mais de quarenta anos, o tecido social do lugar sofreu profundas alterações. Mantiveram-se, no entanto, os enraizamentos culturais que caracterizam uma grande parte dos habitantes, assim como muitos dos que assistiram, viveram e protagonizaram alguns dos momentos das representações que marcaram uma época do século passado. Foi fácil, por isso, obter as suas incondicionais adesões. Menos fácil, no entanto, conciliar tempos disponíveis com horários laborais e outros.

Quadro 6 \_ Subcategoria B2

Categoria	Sub-Categoria	Unidades de Registo
B - Interesse actual pelo teatro	B2 - Participação	<p>1.3.5. <i>"... a grande parte de Aldeias de Montoito. A outra parte são pessoas de Reguengos, Montoito, Évora, Vendinha e Motrinos"</i></p> <p>1.3.8. <i>"têm conhecimento da tradição que, estando muitos anos perdida, deixaram de ouvir falar"</i></p> <p>1.3.9. <i>"sempre ouviram falar nos célebres teatros e gostavam de ter também essa vivência"</i></p> <p>1.3.10. <i>"Têm gostado muito."</i></p> <p>1.3.11. <i>"... tem sido um estímulo para elas..."</i></p> <p>1.3.12. <i>"... público tem apreciado e aplaudido muito..."</i></p> <p>1.3.13. <i>"... gostam do espectáculo, das variedades, da amizade que se gera e do convívio..."</i></p> <p>1.3.16. <i>"... vão com gosto..."</i></p> <p>1.3.17. <i>"...descarregam as energias negativas acumuladas do trabalho diário."</i></p> <p>1.3.18. <i>"Ali não é considerado trabalho."</i></p> <p>1.3.19. <i>"... é amor e dedicação a uma actividade que gostam..."</i></p> <p>1.4.13. <i>"... com um elenco ainda maior que o anterior..."</i></p>

Vinte e três pessoas foram, directamente, envolvidas neste processo as quais haviam que ensaiar, conjuntamente algumas, outras em grupos de menor dimensão. Alguns, residentes no concelho de Reguengos de Monsaraz, outros, cujo entusiasmo também as tocou, não são naturais de Aldeias de Montoito, mas sim de Évora, Montoito, Motrinos e Vendinha. *“Todos aderiram com muita convicção, foram perseverantes e ultrapassaram muitas dificuldades”*. Mas têm limitações de ordem profissional, familiar e outros que inviabilizaram os ensaios frequentes e sistemáticos que há décadas eram facilitados.

*“Várias representações foram feitas”*. A vila de Redondo recebeu, por duas vezes, a representação, no palco do Centro Cultural, com lotação esgotada, uma das quais por altura dos festejos de encerramento para angariação de fundos para a Liga Portuguesa Contra o Cancro. A sede de freguesia – Montoito – também assistiu à representação. No concelho de Reguengos de Monsaraz, além do lugar de Motrinos, na sede do concelho a peça foi, igualmente, representada.



Figuras 12 e 13 \_ Redondo, 2006

Por que tradicionalmente o lugar de Aldeias de Montoito, ao longo das diversas gerações, desde a década referida, se *“habituou”* a este tipo de eventos, a reactivação do projecto e eventual repetição de nova peça teatral, seria inevitável. No entanto, as dificuldades que daí emanam são algumas, não obstante a *“adesão maciça manifestada”*, sobretudo de escalões etários da população que continuam a estimular tais iniciativas e que com elas se mantêm identificados. A maior parte dos elementos pertencentes ao grupo têm idades compreendidas entre os 50 e os 70 anos; existem jovens entre os 12 e os 18 anos e um senhor com 80 anos.

O mais recente projecto, execução e apresentação da peça *“O Velho Ciumento”* de Cervantes, foi levado à cena em diversos locais, alguns já referidos, e estreada no dia 4 de Janeiro de 2003 na Sociedade Recreativa 1º de Dezembro em Aldeias de Montoito. *“Foi grato verificar como toda a comunidade tão carinhosamente nos recebeu com comovente apreço e gratidão”*. Durante cerca de três horas, intercaladas por dois pequenos intervalos para mudança de cenários, decorreu o espectáculo que compreendeu:

- 1º Apresentação da peça *“O Velho Ciumento”* de Cervantes;
- 2º Exibição de um grupo de danças; e,
- 3º Apresentação de revista durante a qual foram interpretados temas que alcançaram grande êxito, em meados do século passado como *“Aldeia da roupa branca”*, *“Maria Papoila”*, entre outros, até aos mais recentes cujo sucesso tem sido difundido nos trabalhos de Filipe La Féria, incluindo algumas rapsódias e fados, de Amália e outros.





Figuras 14 e 15 \_ Sociedade Recreativa 1º Dezembro, 2003

Quanto à peça “O Velho Ciumento”, tratando-se de uma comédia, e resultante do trabalho de ensaio persistente, foi possível entender que a comicidade final não resultou apenas da natureza do texto mas da sua conjugação com o poder gestual e de interiorização dos protagonistas que conseguiram alcançar os objectivos pretendidos, ou seja, fazerem-se entender, muito bem, pelos espectadores.

O amadorismo total dos intervenientes, ao invés de constituir um *handicap*, reforçou os objectivos e fez aparecer um produto – uma boa prática de educação não formal de âmbito comunitário – de que todos muito se orgulham em Aldeias de Montoito.

Quadro 7 \_ Subcategoria B3

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Unidades de Registo</b>
B - Interesse actual pelo teatro	B3 - Benefícios	<p>1.4.6. “... as pessoas têm gostado e têm ficado até ao final...”</p> <p>1.4.7. “O grupo não tem beneficiado em termos monetários.”</p> <p>1.4.8. “No primeiro espectáculo (...) foi para cobrir as despesas que se fizeram.”</p> <p>1.4.9. “... o resto tem sido acumulado para instituições de beneficência...”</p> <p>1.4.10. “O último reverteu a favor da Liga Portuguesa contra o Cancro no projecto “Um dia pela vida”.</p> <p>1.4.11. “... o próximo será a favor dos Bombeiros Voluntários.”</p>



Relativamente aos benefícios resultantes das apresentações teatrais, é salientado o facto de não haver ganhos monetários para os participantes, mas sim revertidos para instituições de beneficência.

Existem neste momento outros projectos a serem ensaiados por este grupo de teatro, nomeadamente, a revista intitulada “A excursão” que vai suscitando o interesse de novos “actores” para a composição de novo elenco e no qual “*estão muito empenhados*”.

## 5. Conclusão

A realização desta pequena investigação permitiu-nos elaborar algumas considerações que achamos fundamentais, a saber:

- A tradição faz-nos lembrar vivências que os nossos antepassados tiveram e que, graças à cultura e educação de um povo, de uma localidade ou de um grupo de pessoas “iluminadas”, conseguimos transportar através dos tempos;
- O esforço, a dedicação, o empenho, a entrega a projectos e objectivos a que nos propomos são, a maior parte da vezes, mais importantes e mais valorizáveis do que a “meta” que alcançamos;
- Qualquer que seja a aprendizagem que se faça, qualquer conhecimento que se adquira ou qualquer ensinamento transmitido deve ser sempre reconhecido como sendo mais um degrau que subimos nesta caminhada que vamos ultrapassando na direcção do preenchimento do nosso “passaporte” das competências;

## Referências Bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Madrid: S. XXI.
- Barata, J. (1991). *História do Teatro Português*. Vol. 21. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berthold, M. (2001). *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Carmo, H. (1999). *Desenvolvimento Comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cruz, D. (1991). *O Simbolismo no Teatro Português*. Vol. 124. Lisboa: Biblioteca Breve.

- INE (2001). **Censos 2001: resultados definitivos: XIV recenseamento geral da população: IV recenseamento geral da habitação**. Lisboa: Editor Instituto Nacional de Estatística.
- Rodrigues, F. e Stoer, S. (1993). **Acção local e mudança social em Portugal**. Lisboa: Fim de Século.
- Santos, I. (2003). **A Banda da Minha Terra – Marrafinhas e Almecêros a tocar em União**. Montoito: Sociedade União Montoitense.
- Silva, L. et al. (2002). **Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade**. Lisboa: Anefa.
- Verdasca, J. (2004). **Montoito e as Suas Gentes: A Sociedade União e a Sede Nova**. Casa do Sul Editora.

# O Pano: Um exemplo de aprendizagem em contexto comunitário em Nossa Senhora de Machede<sup>1</sup>.

---

*Bravo Nico*

## Introduzindo

A base do *pano* é um tecido qualquer. Não importa a cor, o formato ou a dimensão. Normalmente, até se aproveita um tecido que tenha pouca utilidade, que seja menos bonito, aos olhos de quem o possui, ou que tenha sobrado de outra obra de maior dimensão.

O *pano* é profundamente pessoal, construído paulatinamente ao longo dos meses e dos anos e nele se vão acumulando as aprendizagens concretizadas e sedimentadas com a prática própria de idades com mais de seis décadas, a paciência de quem utiliza o tempo de forma tranquila e o carinho de quem quer dar o que tem e o que sabe a quem quer bem.

O *pano* circula pelas ruas ensoalheiradas, dentro de alcofas carregadas de pão e mercearia e passa de mão em mão, num circuito onde vai encontrando os familiares, os amigos e os vizinhos. Tudo gente conhecida e estimada que o trata bem e o devolve à procedência logo que possa.

---

<sup>1</sup> \_ Comunicação resultante de projecto de investigação denominado *Cartografia Educacional das Freguesias de São Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e Torre de Coelheiros*, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Concurso de Projectos Educativos no país.

A partir do *pano* constroem-se paninhos, autênticas amostras que se disponibilizam a quem delas necessita para aprender. Os paninhos dão-se ou emprestam-se. Se forem emprestados, aprende-se de uma determinada forma; se forem dados, a aprendizagem adquire outra «geometria».

O *pano* vive em Nossa Senhora de Machede, pequena freguesia rural do concelho de Évora. Foi aí que o encontrámos numa tarde quente e abafada do Verão de 2003.

# 1. O Contexto

Nossa Senhora de Machede é uma freguesia rural do concelho de Évora, onde habitam cerca de um milhar de indivíduos. A maioria desta população apresenta uma idade algo avançada e são muitos aqueles(as) que se encontram na situação de pensionistas. O nível de qualificações é baixo.

Quadro 1 \_ Indicadores Estatísticos da Freguesia

área	185,34 km <sup>2</sup>
n.º de habitantes	1180
população presente	1145
famílias clássicas residentes	460

Institucionalmente, a freguesia de Nossa Senhora de Machede apresenta uma apreciável quantidade de entidades, sendo bastante diversificadas as respectivas áreas de actividade, conforme se pode depreender da leitura do quadro 1.

Quadro 2 \_ Caracterização Institucional da Freguesia

<b>Equipamentos e Serviços</b>	<b>Número</b>
<b>1. Serviços e Comércio</b>	<b>18</b>
. Posto de Distribuição de Produtos Alimentares	1
. Lojas	6
. Café	3
. Padaria	2
. Autarquia	1
. Cooperativa	2
. Barbearia	1
. Paróquia	1
. Cabeleireiro(a)	1
<b>2. Actividade Industrial</b>	<b>7</b>
. Oficinas	3
. Construção Civil	2
. Fábricas	1
. Carpintaria	1
<b>3. Transportes e Comunicações</b>	<b>1</b>
. Praça de Táxis	1
<b>5. Educação</b>	<b>4</b>
. Educação Pré-Escolar	1
. Ensino Básico 1.º Ciclo (público)	1
. Ensino Básico Mediatizado (EBM)	1
. Escola de Música	1
<b>6. Saúde e Segurança Social</b>	<b>4</b>
. Centro de Saúde ou Extensão	1
. Posto de Medicamentos	1
. Lar de Idosos	1
. Centro de Dia	1
<b>7. Desporto</b>	<b>2</b>
. Clubes Desportivos	2
<b>8. Cultura e Lazer</b>	<b>5</b>
. Grupos	3
. Associações	2
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>

(Junho de 2003)

O povoamento, apesar de concentrado, como é usual na região alentejana, apresenta a particularidade de se distribuir por uma área

assinalável, com zonas de acentuado declive. Cada habitação possui, normalmente, uma grande área de terreno anexa, de dimensões bastante maiores que os tradicionais quintais. Esta realidade contribui para o facto desta povoação apresentar um grande perímetro urbano.

Uma vez que não existe propriamente um largo ou uma praça que sirva, claramente, de centro urbano – o típico *adro da igreja* – a povoação foi crescendo em vários sentidos, nem sempre confluentes num centro. Este facto, que poderá, eventualmente, assumir alguma importância no estabelecimento das redes locais de comunicação e de vizinhança, concorrerá, certamente para uma forma muito própria de relacionamento humano neste território.

## 2. Os Panos...

É ainda bastante vulgar, nas pequenas aldeias e vilas do Alentejo, a prática de um artesanato têxtil muito próprio de cada local e de cada pessoa que o executa. Nossa Senhora de Machede não é excepção.

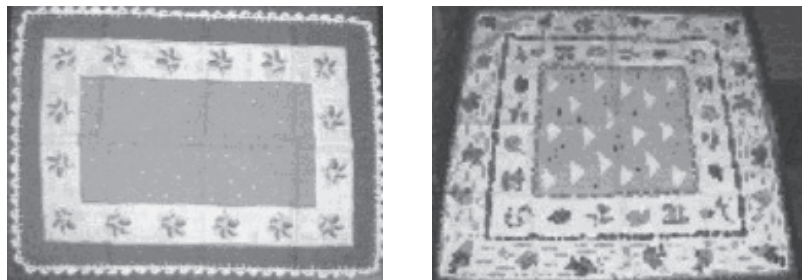
São, normalmente, as mulheres de idades mais avançadas aquelas que mais produzem, resultado, em alguns casos, da maior disponibilidade de tempo ou, em outros casos, de uma maior valorização dos objectos por si próprias produzidos.

Noutros tempos, muitas destas peças constituíam parte importante do enxoval que cada jovem transportava consigo para o matrimónio. A utilidade de outrora, para este tipo de artefactos locais, era maior que a actual e ainda hoje é bastante frequente a presença em muitos dos lares mais tradicionais de várias peças produzidas pelas próprias residentes ou por familiares.

As peças podem dividir-se em dois grandes grupos: aquelas que são produzidas colocando-se o bordado produzido em suportes já existentes (panos, colchas, lençóis) e as chamadas rendas, que não necessitam de qualquer suporte, uma vez que vão sendo tecidas à medida que se vão construindo os padrões e os motivos.

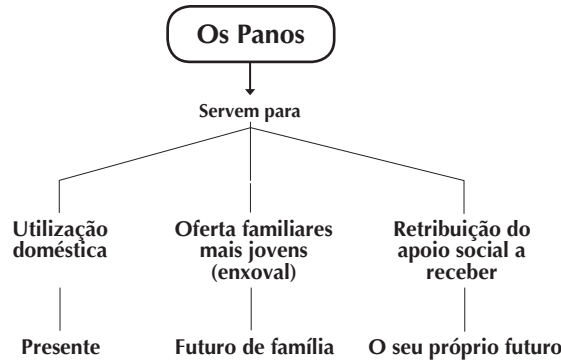
Em Nossa Senhora de Machede existem estes dois grandes grupos de peças. A nossa atenção irá centrar-se sobre um conjunto específico

de peças, que denominámos, genericamente, de panos e paninhos, de que mostramos alguns exemplares nas figuras seguintes.



O *pano* é, normalmente, o resultado da colocação, como orna-mento personalizado, de uma, ou várias, rendas numa base rectan-gular ou quadrada já existente. A peça assim resultante destina-se à utilização doméstica, normalmente na cozinha, ou servirá como elemento de decoração a exhibir numa das paredes da habitação ou em determinadas ocasiões mais festivas.

No entanto, o *pano* pode assumir outras finalidades. Poderá servir como um contributo de uma mãe ou de uma avó para o enxoval de um(a) filho(a) ou de um(a) neto(a). Por último, o pano poderá também servir como um objecto pessoal, que se oferece em sinal de gratidão, a quem proporcionar alguma solidariedade ao seu construtor, na velhice. Estas múltiplas funções do pano encontram-se sintetizadas na figura seguinte:



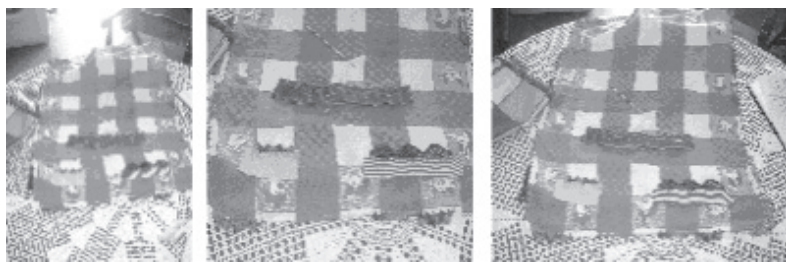
### 3. Ensinando o que se sabe...

Quem sabe construir os *panos* aprendeu com quem já sabia, da mesma maneira que disponibiliza essa mesma aprendizagem a quem ainda não sabe.

Existem uma infinidade de possibilidades de modelos de rendas, com inúmeros motivos e geometrias possíveis. Tal possibilidade permite que sejam infinitas as possibilidades de criar novas rendas e novas formas destas se adaptarem aos suportes já existentes. Nestas circunstâncias, estão criadas as condições para que cada indivíduo possa desenvolver algumas interpretações bastante pessoais, criando, muitas vezes, uma autêntica linha personalizada de objectos têxteis, de natureza artesanal.

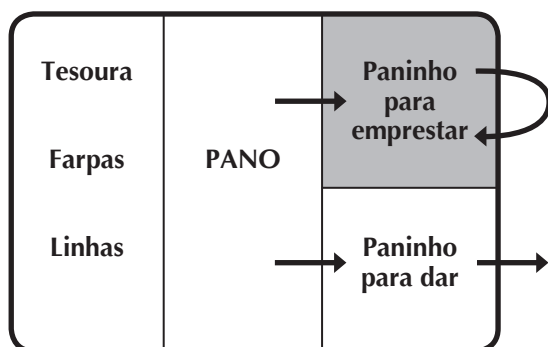
Durante este processo criativo, são desenvolvidos novos padrões e novas geometrias que, normalmente, se partilham. A partilha é materializada através da cedência – temporária ou definitiva – de uma amostra do novo padrão ou da nova geometria. A esta amostra, chamaremos, daqui para diante, *paninho*.

O *paninho* tem dimensões reduzidas e cumpre, unicamente, um objectivo: a aprendizagem. Constroem-se e cedem-se paninhos para criar condições de aprendizagem para o outro. A(o) vizinha(o), o familiar, a(o) conhecida(o). Alguns destes exemplares são mostrados nas figuras seguintes:



Existe, no entanto, uma particularidade muito interessante na concepção e utilização dos *paninhos*, como bases de aprendizagem. Existem *paninhos* que se cedem, por empréstimo, enquanto outros se cedem definitivamente. Uns e outros são diferentes e induzem diferentes formas de aprender.

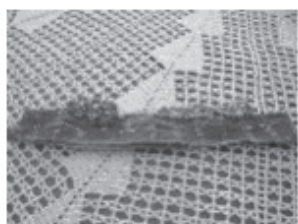




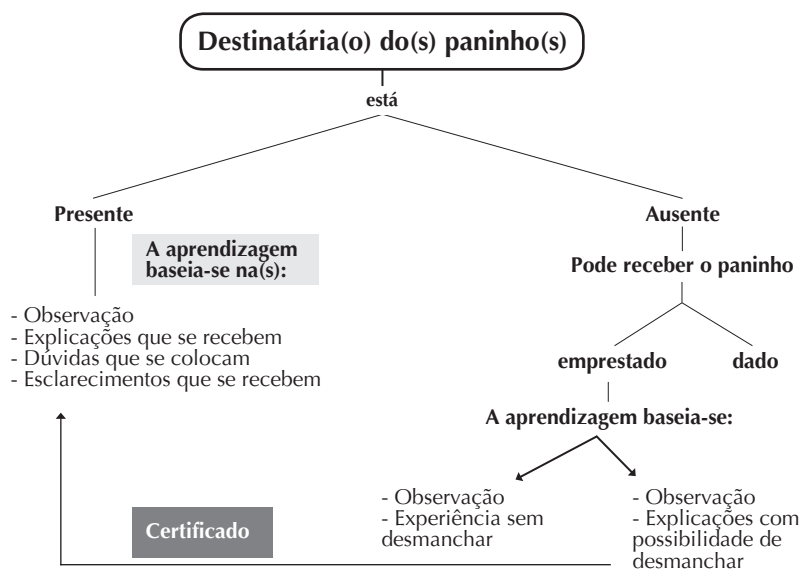
Os *paninhos* que se cedem temporariamente, são construídos de tal forma que não possuem qualquer ponta livre, inviabilizando qualquer possibilidade de a aprendiz proceder à sua desagregação. Estes suportes – que podem ter sido construídos em duplicado ou não – de aprendizagem apenas possibilitam a observação, não sendo susceptíveis de manipulação.

Os *paninhos* que se cedem definitivamente, possuem uma concepção ligeiramente diferente, uma vez que possuem uma ponta solta, por forma a que a aprendiz possa proceder à inversão do seu processo de construção, associando à observação a possibilidade de manipulação (em sentido inverso ao da construção). Normalmente estes suportes são construídos em duplicado, para que a aprendiz disponha sempre de um padrão como base de comparação, enquanto executa o processo inverso de desconstrução

Podemos observar os dois casos, nas duas figuras seguintes:



Podemos sintetizar estas duas possibilidades de aprendizagem, através do diagrama que se apresenta em seguida:



De referir, ainda, que existe um *paninho* que assume, também, a função de memorização das aprendizagens já efectuadas. Na realidade, é frequente que cada indivíduo possua um *paninho* que assuma esta função de arquivo.

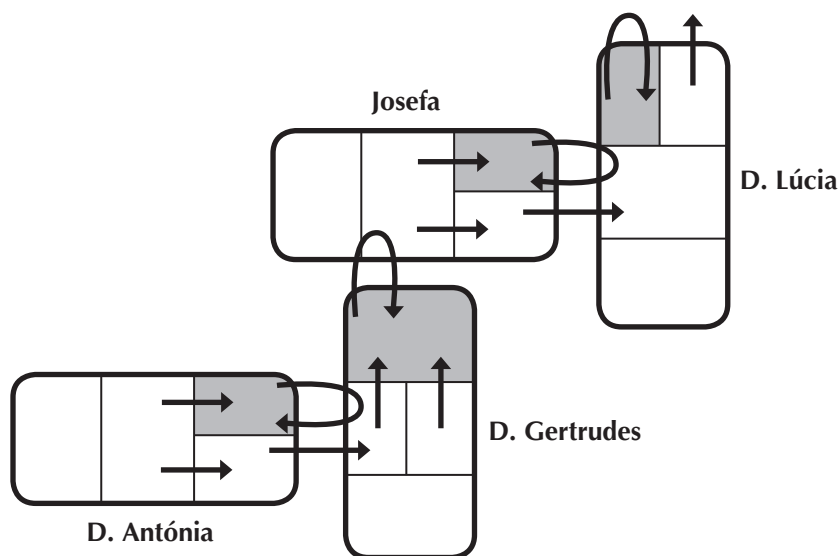
Da recolha de informação que realizámos, podemos concluir que, em Nossa Senhora de Machede, existe um interessante mecanismo comunitário de aprendizagem, em torno desta forma de artesanato artístico. A aprendizagem pode ocorrer com o aprendiz junto ao indivíduo que ensina ou pode acontecer à distância. Neste último caso, o processo de aprendizagem depende da possibilidade de manipulação do respectivo suporte – o *paninho*.

Com base na informação que recolhemos e nas observações que realizámos, poderemos concluir que existem três possibilidades de aprendizagem:

- **a aprendizagem presencial** – que se concretiza num determinado ambiente relacional, no qual participam, simultaneamente, dois ou mais indivíduos. Nestas circunstâncias, há uma maior liberdade de percursos, sendo possível a observação da prática, a experimentação e o esclarecimento de dúvidas;

- **a aprendizagem não presencial contemplativa** – que se concretiza num ambiente de aprendizagem normalmente solitário, com base num suporte alheio que não é passível de manipulação e que deverá ser devolvido exactamente como se recebeu, para que possa ser enviado para outra aprendiz. O processo de aprendizagem baseia-se na observação contemplativa;
- **a aprendizagem não presencial operativa** – que se concretiza num ambiente de aprendizagem também solitário, com base num suporte que se pode manipular e que possui, simultaneamente, a possibilidade de observação directa ou inversa – que se verifica quando se manipula a amostra, desagregando-a –. Nestas condições pode ocorrer acumulação de experiências parcelares bem sucedidas.

Do resultado deste processo comunitário de aprendizagem também se pode concluir da existência de um acervo de amostras (*panos e paninhos*). Cada indivíduo possui, normalmente, um conjunto de amostras suas que poderá disponibilizar, enquanto vai recebendo outras amostras com as quais vai aprendendo novos padrões e geometrias. Estas trocas geram um movimento contínuo de partilha de bases de aprendizagem e assumem-se como uma autêntica plataforma comunitária de aprendizagem. Podemos traduzir esta plataforma comunitária de aprendizagem na figura seguinte:



## Concluindo...

A realidade que conhecemos em Nossa Senhora de Machede não será, certamente, muito diferente da que existirá noutras pequenas localidades do interior português. Nesta freguesia – possuidora de um contexto geográfico caracterizado por uma determinada circunstância territorial e um determinado «microclima comunitário» – edificou-se este processo bastante particular de aprender. A proximidade e os fortes laços familiares e de vizinhança serão, eventualmente, factores determinantes no estabelecimento deste exemplo de aprendizagem de natureza comunitária.

Esta aprendizagem, que acabámos de apresentar, revela alguns aspectos interessantes:

- cada indivíduo possui um sistema próprio de registo das aprendizagens realizadas (um *pano*), que é pessoal e intransmissível;
- ocorre, sistemática, comunitária e voluntariamente, a partilha das novas aprendizagens, através de suportes próprios que são construídos especificamente para esse fim (os *paninhos*);
- não existe um *paninho* liderante ou uma fonte liderante de distribuição de *paninhos*, facto que pressupõe a existência de uma rede homogénea e igualitária de aprendizagem;
- a aprendizagem faz-se, de preferência, através da imitação de padrões e geometrias que se vão conhecendo;

Muito existirá, certamente, por revelar relativamente a este exemplo comunitário de aprendizagem. No entanto, certamente também muito aprendemos com esta capacidade popular de construir mecanismos altamente eficientes e solidários de aprendizagem.

Aprender não é um comportamento exclusivo dos ambientes escolares. Muito pelo contrário. Basta-nos olhar com atenção para a realidade para podermos identificar exemplos fabulosos de como as comunidades humanas, menos próximas das oportunidades de acesso aos ambientes formais e escolares de aprendizagem, foram desenvolvendo processo complexos, mas extraordinariamente bem adaptados, aos contextos geográficos e territoriais, de aprenderem.

## Referências Bibliográficas

INE (2001). *Censos 2001: resultados definitivos: XIV recenseamento geral da população: IV recenseamento geral da habitação*. Lisboa: Editor Instituto Nacional de Estatística.





