

296 - A educação como direito num tempo marcado por múltiplas heterogeneidades

Preciosa Fernandes¹

preciosa@fpce.up.pt

Resumo

Nesta comunicação debatemos a problemática da educação como direito, num tempo em que coabitam deliberações políticas ancoradas quer em princípios de uma educação inclusiva, quer em valores economicistas e de competitividade. Ao mesmo tempo, procuramos explicitar implicações que tal mandato político-educativo introduz na organização dos processos de trabalho dos professores, e tornar visíveis dificuldades com que estes se defrontam no seu dia-a-dia profissional.

Palavras-chave: inclusão, educação com o direito, equidade, indisciplina

Abstract

This paper debates the problematic issue of education as a right in at a time when principles of inclusive education co-exist with political agendas set on economical and competitive values. Additionally, we attempt to bring to light the implications that this kind of educational mandate can introduce in the organization of work processes for teachers and highlight the difficulties that they face in their day-to-day professional lives.

Key words: inclusion, education as a right, equity, unruly

Introdução

A questão da igualdade de oportunidades e do direito de todos à educação é hoje uma questão renascida nos discursos das políticas educativas e curriculares e no debate de académicos, professores e da opinião pública em geral. Com efeito, persistem situações de abandono e de insucesso escolares que levam a que à escola pública continue a ser requerido o cumprimento do princípio de uma *escola democrática* onde todos se sintam reconhecidos e nela se revejam. Neste cenário, os professores convivem diariamente com tensões que os empurram ora para práticas formativas enquadradas pelos princípios da diferenciação pedagógica, ora para processos marcados pela uniformização do ensino e pela homogeneização curricular.

¹ Professora da FPCE UP, membro do CIIE.

A reflexão que aqui trazemos, sendo parte de um estudo realizado no âmbito da dissertação de Doutoramento², procura, a partir de perspectivas teóricas diversas e da voz de professores em exercício de gestão, debater a problemática da *educação como direito*, num tempo em que as múltiplas heterogeneidades em presença na escola e os princípios de uma educação inclusiva esbarram com propósitos políticos aportados a princípios economicistas e a valores de competitividade, corporizados na ideia de excelência académica.

A universalização da educação escolar: fundamentos, perspectivas e marcos

Enquanto acção social institucionalizada, desenvolvida sob a tutela do Estado, a educação escolar obrigatória é um fenómeno relativamente recente e que tem sido associado por um lado, ao movimento político com raiz na Revolução Francesa, no final do século XVIII, no qual se proclamavam princípios de liberdade, igualdade e de fraternidade e, por outro, à revolução científica e técnica e ao evoluir da economia, na sequência da Revolução Industrial, que introduziu a necessidade de aquisição de novos saberes científicos e técnicos. Outras análises mostram, contudo, que em alguns países como, por exemplo, a Prússia e o Japão, o desenvolvimento e o alargamento planeado da educação se fizeram anteriormente à expansão industrial, facto que segundo Araújo (2000:40), na esteira de Green (1990), torna difícil “apoiar a perspectiva de que o papel do Estado na expansão da escola de massas foi guiado, em 1º lugar, pela necessidade económica de uma ordem industrial em expansão”.

A universalização da educação está associada ao dever do Estado em assumir as questões educacionais, de modo a garantir a todos a igualdade de oportunidades no acesso à educação permitindo-lhes beneficiar dos bens sociais e culturais da sociedade. É nesta perspectiva que a educação escolar foi considerada, por um lado, “como algo bom em si mesma” em que “todo o indivíduo tinha o direito de receber educação e de adquirir a realização pessoal” e, por outro, como “um meio essencial de cumprir os fins políticos e de mudar a sociedade” (Lundgren, 1992:87). Tendo em conta este último aspecto Ramirez e Boli (1987) consideram que mais do que responder às necessidades de uma economia industrializada, a escolarização de massas significaria o esforço de se construir um Estado nacional (Estados-Nação), na crença de que esse seria o caminho para a socialização com uma identidade nacional. Popkewitz (1994:54) corrobora esta ideia quando refere que o “Estado supervisiona e certifica (a educação) de forma directa e, ao mesmo tempo, a organização social e epistemológica das escolas produz a disciplina moral, cultural e social da população” (*ibidem*).

Aliado à institucionalização de um sistema escolar está, portanto, a necessidade de constituição de uma estrutura administrativa que autorize o Estado a agir em nome da sociedade, e a criação de uma escola pública constituída numa concepção de educação *democrática, laica e neutralizadora* da visão moral e religiosa até aí vigente³. Sacristán (2000a:12), na análise que faz da institucionalização da educação escolar, salienta que os

² FERNANDES, Preciosa (2007). O Currículo do Ensino Básico em Portugal na transição para o século XXI: – um mapeamento de discursos políticos, académicos e de “práticos”. Porto: FPCE UP, doc. policopiado.

³ Candeias, A. (2001) refere que “a passagem para a educação estandardizada, estatal e obrigatória, far-se-á de forma lenta durante todo o século XIX e princípio do século XX, e representará o triunfo da noção de Estado-Nação com a substituição progressiva das estratégias individuais e de grupo, decididas em função de interesses concretos na vida das pessoas, por estratégias colectivas, nacionais, decididas por grupos restritos e impostos à generalidade da população em nome do bem da Nação” (*ibidem*:30).

ideais democráticos que lhe estiveram na origem foram enfrentando oposições ao nível pedagógico pois colidiram com concepções “disciplinadoras e repressivas sobre a educação das crianças, o que provocou que a extensão da escolaridade fosse unida à persistência de métodos pouco adequados”. Numa posição também crítica sobre a criação da escola pública Hummel (1979) argumenta que

“foi no século XIX que a escola, promotora do progresso (...), conseguiu adquirir um prestígio incomparável e se tornou uma das mais poderosas instituições, solidamente administradas e cuidadosamente protegida de qualquer ingerência exterior. É este prestígio da escola, da instituição pública, que constituiu, em todos os países do mundo, o maior obstáculo às profundas reformas dos sistemas educativos” (*ibidem*:44).

Na perspectiva de Formosinho (1987:17) “as razões ideológicas, que definiam igualdade como o acesso de todos ao mesmo tipo de educação, (...) conduziram à valorização de pedagogias que permitissem ensinar a muitos como se fossem um só”. É no quadro destas ideias que os domínios da pedagogia e da organização dos processos de ensino-aprendizagem, e a sua inadequação aos diferentes públicos que vão chegando à escola, têm sido apontados como os domínios em que a educação obrigatória, nos princípios que a justificaram de *universal, laica, gratuita e libertadora*, começou a mostrar as suas contradições e a ser entendida como uma imposição pouco atractiva, sobretudo para os estudantes que não conseguem ver o seu carácter emancipatório. Este desajuste da educação aos públicos que a ela passaram a aceder esteve na origem das correntes pedagógicas progressistas do início do século XX, e da sua luta em tentarem que a educação, para além de se constituir numa realidade universal e gratuita, constituísse também uma experiência enriquecedora, vivida e sentida como tal.

Neste enquadramento, Gimeno Sacristán (2000a) chama a atenção para as tensões que têm acompanhado a implementação da escolaridade obrigatória e para o facto de ela ter vindo a assumir diferentes acepções. Começou pela visão de constituir um meio de igualar os que socialmente eram desiguais, na crença de que cultivando o povo mais facilmente ele acederia à sua emancipação, fornecendo-lhes ainda a possibilidade de acederem aos bens culturais e sociais da sociedade; passou por uma visão de um mínimo⁴ de conteúdos básicos (leitura, escrita, história, matemática e ciências) considerados um denominador comum⁵, a que as escolas tinham de atender tendo em conta um programa nacional para a educação (Guttman, 2001), e acedeu à configuração, social e legislativa, de um direito fundamental que esteve na origem do fenómeno da escolarização universal que se foi afirmando mundialmente e ampliando também os seus significados.

Neste processo de universalização da educação escolar, a nível internacional, a criação, em 1945, da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a

⁴ Segundo Gimeno Sacristán (1998:112), “o ‘mínimo’ marca uma norma de qualidade de conhecimentos e aprendizagens básicas para todo o sistema, que precisa de uma política compensatória para os mais desfavorecidos. Evitar esse problema seria situar os mínimos a um nível muito baixo ou esquecer-se de suas implicações sociais, isto é, de que nem todos poderão abordá-los com as mesmas probabilidades de sucesso”. Ora, será esta última versão que importa acautelar tendo em conta que as causas de insucesso escolar podem não ser atribuíveis aos estudantes e localizarem-se, por exemplo, no interior da escola e no modo como esta se organiza, nos climas de aprendizagem que propicia e nas ofertas de formação que oferece.

⁵ Segundo Pires (1993:6), no princípio da escolaridade obrigatória, “as aprendizagens requeridas limitavam-se ao saber ler, escrever, contar e operar as quatro operações fundamentais, e os rudimentos necessários da doutrina e moral cristãs (e) instrumentos mínimos essenciais a um razoável desempenho profissional não especialmente qualificado”.

Ciência e a Cultura), com o objectivo de “assegurar o respeito universal da justiça, da lei, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, de língua ou de religião” (artigo 1º da convenção), abre uma nova reflexão sobre os direitos humanos, em geral, e o direito à educação, em particular. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a consagração, no artigo 26º, do direito de todos à educação constitui um marco importante para a universalização da escolaridade. A criação do Conselho da Europa, em 1949, deu novo impulso na promoção de direitos iguais entre os países membros, no respeito pela diversidade dos povos e na atenção à educação intercultural. Neste mesmo ano, a Declaração dos Direitos da criança contribui para uma melhor especificação de que a educação é um direito específico da infância.

Ainda no plano internacional, a Conferência Mundial sobre *Educação Para Todos* (Jontiem, 1990) constitui um outro marco de referência na consolidação de um conceito amplo de educação básica, agora não confinada ao sentido “básico” de denominador comum e à visão de educação escolar, mas ampliada ao sentido de educação permanente e ao longo da vida (Torres, 2001) e, portanto, enquanto direito universal que permite a satisfação plena das necessidades de aprendizagens dos cidadãos e cidadãs, independentemente da sua idade. A Declaração de Jontiem constituiu “uma tentativa de renovar a visão e o alcance (da) educação básica” (*ibidem*:8). No artigo 1º desta declaração refere-se que a “educação básica é (...) o alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento humano sobre o qual os países podem construir, de maneira sistemática, outros níveis e tipos de educação e capacitação”. Este entendimento de Educação Básica aproxima-se do conceito proposto por Guttman (2001:30) que a concebe como devendo “incluir todas as influências sociais que fazem de nós as pessoas que somos”, sugerindo, assim, um entendimento amplo de educação que vai para além da educação escolar sem, no entanto, deixar de considerar o papel importante que esta tem na formação dos jovens. A este propósito, não podemos deixar de concordar com este autor quando considera que é necessário desmistificar a ideia, muito presente na actualidade, de que o que é importante na escola é o prazer de brincar e com ele considerarmos também que esta é uma ideia sem autor mas que acaba por exercer uma forte influência social na desacreditação da instituição escolar.

No que diz respeito à realidade portuguesa a agenda que tem marcado o debate sobre a escola básica pública e a centralidade que nele têm ocupado os argumentos de que esta não tem vindo a conseguir responder aos propósitos que lhe estiveram na origem tem sobre si centrado a atenção dos decisores políticos e deixado para segundo plano todas as outras vias de educação (não formal/informal)⁶. Esta tendência está, aliás, relacionada com a advertência de Torres (2001:13), quando refere que “a visão ampliada de educação básica acordada em Jontiem (...) não se entranhou nas formulações nem nas acções das políticas e reformas educativas impulsionadas na década de 90”.

No quadro destas ideias sustenta Meirieu (2006:29) que a educação como direito “converte(u)-se numa fonte de novas desigualdades no que diz respeito às oportunidades das pessoas, famílias, entre países, géneros, raças e grupos sociais”. Corroboramos este

⁶ No que respeita à realidade portuguesa não podemos, contudo, deixar de referir que, com a criação, pelo Dec. Lei nº 387/99 de 28 de Setembro, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), se verificou uma atenção maior à Educação e Formação de Adultos quer através da criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), quer dos Cursos EFA. Lembre-se também que esta Agência foi extinta em 2000 e substituída pela Direcção Geral de Formação Vocacional e que em 2001, através da portaria nº 1082-A/2001, se criou uma rede nacional de Centros de RVCC, que está ainda em fase de expansão.

pensamento e a ideia de que sendo a escolaridade obrigatória uma realidade social, a sua existência ou inexistência produz consequências para as pessoas, nomeadamente ao nível das relações sociais. Isto significa que quem tem acesso à educação “em maior medida e de mais qualidade, tem condições que não são evidenciadas por quem não as tem” (*ibidem*). Este facto parece concorrer para a ideia de que o fenómeno da educação como direito universal, e o modo como se foi institucionalizando no mundo - em que os países que têm mais dinheiro têm mais e melhor educação - tem também contribuído para um maior distanciamento entre os chamados países centrais/desenvolvidos e os periféricos ou semiperiféricos - países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento - e para a configuração de um cenário marcado por novas desigualdades sociais e culturais, no qual as esferas política e económica são determinantes.

Consideramos, pois, que a igualdade entre os seres humanos, sustentada na crença de que o fenómeno da escolarização seria o caminho para a ela aceder, associada ao direito à educação, só poderá alcançar-se se for de novo colocada na agenda política nacional e internacional, agora com novas realidades sociais e culturais de fundo. É nesta linha que Escudero Muñoz (2005:17) sustenta que hoje a “democratização e universalização de uma educação de qualidade para todos (...) só será possível tomando seriamente em conta a singularidade e as necessidades de cada sujeito, seus contextos e condições de vida”. E quando acrescenta ainda que “não basta uma igualdade formal de oportunidades (...), uma igualdade real e efectiva tem que oferecer oportunidades adequadas e diferenciadas para que cada estudante, sejam quais forem os seus pontos de partida, suas necessidades e circunstâncias possa alcançar as aprendizagens escolares essenciais e não somente os mínimos” (*ibidem*). Ora, é este sentido de igualdade real, isto é, de educação *como direito de todos* que parece continuar em causa.

A heterogeneidade da população escolar como obstáculo à consecução da *educação como direito de todos*

Pensar a Educação Básica em plena transição para o século XXI implica, por um lado, como referimos, uma redefinição dos seus pressupostos de base, no quadro da globalização e dos novos cenários sociais, culturais, políticos e económicos que caracterizam as sociedades contemporâneas e, por outro, que se tomem em consideração as especificidades sociais e culturais dos diferentes países, sob pena de se acentuarem as desigualdades entre eles existentes e de fazer emergir novas desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, implica uma reconceptualização do papel da escola pública e da sua missão social tendo em conta a massa populacional que a “habita” e as múltiplas heterogeneidades que a caracterizam. Neste cenário, assegurar a democraticidade de acesso e de sucesso na formação escolar básica a todos/as os/as jovens tem sido o maior obstáculo com que se defrontam os sistemas educativos. O *direito de todos à educação* é, como salientámos, um direito ainda não garantido a todos os jovens em idade de frequência da escolaridade obrigatória. E, neste quadro, sobressai o tópico que relaciona o abandono escolar precoce com o facto de os jovens não gostarem da escola e do que ela lhes oferece, e de apenas valorizarem os espaços de convívio com os pares.

Não estando, ainda, esta relação devidamente estudada ela constitui um argumento forte que em nossa opinião tem legitimado não só o rumo das políticas educativas e curriculares, e que têm preconizado medidas de “mais escola” para alunos que nela não

querem permanecer, como também legitima o discurso de professores que reconhecendo as múltiplas heterogeneidades em presença na escola, apropriaram a naturalidade desse facto, admitindo que “nada conseguem fazer”. Este parece ser o pensamento que atravessa o seguinte excerto de discurso de uma professora/gestora que entrevistámos:

“(os alunos) não se identificam com a escola e com aquilo que ela lhes oferece, ... nós ainda estamos muito longe de ter ofertas que possam satisfazer os interesses de todos, ... porque são todos muito diferentes, há uma multiculturalidade e há muita dificuldade de a escola dar resposta a todos de forma adequada e eles têm que se sujeitar aquilo que a escola oferece e muitas vezes não se identificam,.. e andam desmotivados e não conseguem progredir e (...). Nós por mais que tentemos nunca conseguimos dar resposta à diversidade cultural com que nos deparamos...”⁷.

Como parece depreender-se deste depoimento, há uma *naturalização* da multiculturalidade dos estudantes à qual se associa o insucesso escolar, fenómeno que parece ser encarado pela escola como um problema que lhe é exterior. A este propósito, vale a pena ter em conta o que refere Escudero Munõz (2005:12) quando chama a atenção para a ambiguidade “conceptual” do termo insucesso escolar, e que inclui situações ou realidades muito diversas: “baixos rendimentos académicos (...), manifestações de ordem pessoal ou social (comportamentos) que a escola, os professores, as famílias e a sociedade valorizam como inadequadas ou insatisfatórias”. Na mesma linha Bernard Charlot (2000:16) adverte para o facto de esse termo genérico constituir “um modo cómodo” para “designar um conjunto de fenómenos que têm (...) algum parentesco” e que contribuem para um modo de pensar insinuante, vitimizador, patológico e de contágio. Esta visão faz notar a polissemia do conceito e as consequências que daí podem advir, nomeadamente ao nível das propostas políticas, pedagógicas e curriculares.

Como referimos, a problemática do insucesso e do abandono escolar precoce precisa de ser cientificamente aprofundada, ouvindo, particularmente, os e as jovens que “desistem” da escola, as suas preocupações e interesses, de modo a que se compreendam os verdadeiros sentidos do insucesso escolar e possam ser tomadas medidas mais adequadas para o evitar. Na verdade, as visões sobre este fenómeno colocam a centralidade no problema que ele representa para os professores, sobretudo quando os indícios começam por ser expressos em comportamentos de violência e/ou de indisciplina, interpretados como sinais de não valorização “do bom” que a escola lhe oferece e como obstáculos ao “bom funcionamento” da escola.

O fenómeno da indisciplina dos alunos é demasiado complexo e está envolto em múltiplas leituras que induzem para diferentes posicionamentos. Perante situações extremas, a tendência parece ser a de a escola se desculpar, sobre a capa de um discurso que remete para a falta de condições ou para a ausência de autonomia e/ou de enquadramento jurídico para agir, e, em conformidade, recorrer, quase sempre, à penalização. O excerto de um/a professor/a entrevistado/a pode permitir uma ilustração das ideias que acabamos de referir:

⁷ Entrevista 7.

“O caminho é o castigo, não tem outra alternativa..., E é assim que se faz na família para educar os filhos. Mas, que mecanismos tem a escola ao seu alcance para “castigar” os alunos? Nenhum. Porque é assim: o normativo diz que o mais grave é a expulsão e a suspensão até 10 dias. Para este tipo de miúdos isto não funciona...” (E5).

“a indisciplina,.. tem aumentado em escalões etários mais baixos, ... é grave o que se está a passar e não vejo medidas nenhuma ... os normativos que nós temos não nos permitem castigar, entre aspas, os alunos que não cumprem as regras... porque eles têm que cumprir as regras, não há volta a dar porque senão isto não é ensino nenhum, não é educação” (E5).

Com efeito, a *indisciplina* sendo sentida como um fenómeno em crescimento é também utilizada como argumento justificativo para a incapacidade da escola a todos responder e a todos promover sucesso educativo. Ao mesmo tempo, alguns discursos dos/as professores/as entrevistados focando a *indisciplina* como elemento destabilizador do trabalho docente, associam-na à heterogeneidade social e cultural dos alunos:

“há meninos que são muito complicados e esses meninos acabam por ... destabilizar... O que é que tu fazes a um menino quando ele bate em todos os colegas, rouba os colegas, ameaça os professores, ...e tu chama-lo e estás a falar com ele, que tem 14 anos, e perguntas: “O que vais fazer da tua vida? não acabas o 6º ano..., tu qualquer dia vais preso... e ele responde-te ‘qual é o problema? O meu irmão também está preso... Deve estar porreiro’” (E4);

“Se é ensino e educação eles têm que cumprir regras... mas o que eles querem é ser castigados..., e qual é a parte grave dessa penalização: é que eles não podem estar dentro da escola a serem os líderes da violência ... porque eles vêm para aqui para comer e para destabilizar... é isso que eles querem! E a prova é que nós temos miúdos que são castigados com a expulsão 1, 2, 3, 4,5 vezes por ano, portanto, é porque isso não funciona, não é?” (E5).

Como revelam estes depoimentos, a *indisciplina* surge também relacionada com a ausência de um enquadramento legal que dê maior autoridade ao professor para *castigar*. O pensamento de que o caminho é o “castigo”, por um lado, e, por outro, a centralidade colocada na ideia de fragilidade de um enquadramento legal que autorize os professores a “castigar mais”, reiteram a dificuldade de a escola *responder à diversidade dos alunos* e refuta os princípios teóricos de *educação inclusiva* e de *diferenciação pedagógica* assumidos por quase todos/as os/as entrevistados/as como sendo os guias orientadores da acção educativa.

Eganemo-nos, contudo, se pensamos ser esta uma questão de fácil solução. Como nos lembra Gimeno Sacristán (2000b):

“configurar a cultura comum de um projecto educativo partilhado não é fácil numa sociedade plural e complexa, com as suas diferentes interpretações dos fins da educação, quando coexistem aspirações variadas que reflectam a diversidade das sociedades nas quais se produz uma importante inter-relação entre culturas. A heterogeneidade, a multiculturalidade evidente, unidas no facto de que a educação, por sua vez, cumpra com objectivos básicos variados, e que cada um deles possa encontrar uma expressão concreta nas formas de escolarização muito diversas, dificulta a especificação do projecto geral” (*ibidem*:58).

Perseguindo o ideal de construção de um projecto cultural universal para a educação básica é preciso, contudo, como bem alerta este autor, “arbitrar mecanismos de participação para respeitar a pluralidade, (e) elaborar parâmetros flexíveis” (*ibidem*) defendendo, portanto, um tipo de *ensino compreensivo*, isto é, um modelo no qual “o currículo comum seja apreendido a partir da integração das diferenças” (*ibidem*:59) no sentido da garantia de igualdades.

Ora, tem sido aqui que residem as grandes dificuldades das escolas e dos professores quando confrontados com jovens que não se revêem no actual modelo de escola e se vêem obrigados a nela permanecer até aos 15 anos. Como aludimos, a questão do abandono escolar precoce está directamente relacionada com a dificuldade, expressa por muitos professores, em lidarem com a diversidade que a “*escola para todos* trouxe à escola” representando essa diversidade o maior obstáculo à consecução do *direito de todos à educação*.

No que à realidade portuguesa diz respeito este facto é difícil de equacionar se tivermos em conta que ele ocorre no quadro de uma orientação da política educativa e curricular que difunde princípios e concepções de uma *educação inclusiva e diferenciadora*, de uma *escola como lugar de decisão*, de um *currículo como projecto global de formação*, de *professor como configurador do currículo* e de *aluno como participante activo na sua aprendizagem*. Ao mesmo tempo, essa dificuldade parece colocar-se ao nível dos contextos de acção, uma vez que essas são concepções também advogadas por muitos professores, em geral, e por todos/as os/as professores/as que entrevistámos, como revelam alguns discursos:

“A educação é um direito que deve ser assegurada pelo Estado de modo a garantir que cada um possa ter uma base de formação mais igualitária de cultura, de saberes...um conhecimento que é comum” (E8).

“Somos uma escola integradora ... Contra tudo e contra todos, contra pais e contra a maior parte do corpo docente, implementamos os CEFs e os PIEFs que são respostas a alunos... que estão ao abandono, que não querem prosseguir estudos, que querem uma via mais profissionalizante... temos estas respostas, mas por outro lado é difícil motivar os alunos” (E5);

“Somos uma escola com muitos alunos de ensino especial - talvez esta particularidade tenha contribuído para que as pessoas tenham muita consciência

dos direitos e se transmita até aos pais daqueles alunos ditos sem NEE que os direitos são de todos. Defendemos uma escola pro inclusão, ... porque todos têm direitos” (E6).

Apesar das contradições que identificámos em muitos discursos dos/as professores/as, a defesa do princípio da Educação *como direito de todos* constitui um traço forte desses discursos e são vários os motivos alegados. Por um lado, expressam-se argumentos de ordem legal no pressuposto de que eles garantam que a educação escolar constitua o meio para alcançar uma base *igualitária de formação para todos*, por outro, decorrente desse enquadramento jurídico, explicitam-se razões que alimentam a crença de a Educação constituir um meio de ascensão social. Em paralelo situam-se fundamentos que fazem apologia de uma escola *inclusiva* e de processos de ensino-aprendizagem orientados por princípios de *diferenciação pedagógica* e outros que aportados à ideia de uma *escola integradora* defendem a definição de percursos alternativos de Educação e Formação, como é o caso dos Cursos de Educação Formação (CEFs) e o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF⁸). Mas, se, à primeira vista, estas respostas alternativas da educação escolar podem, por alguns/mas, ser interpretadas como vias para alcançar o sentido de uma *Educação Democrática*, trazendo “de novo” à escola uma franja de alunos que dela se afastou, para outros, parecem significar a existência de mais um problema para a escola. Este espírito atravessa o pensamento do seguinte excerto:

“Os professores não querem construir currículos adaptados para os alunos: este ano houve uma medida que era uma variante do Despacho n.º 22/SEEI/96... era uma hipótese de a escola construir um currículo mais concreto, mais perto de um determinado n.º de alunos e nós ainda tentamos fazer isso mas deparamos logo com 1 situação: não se conseguiu reunir um núcleo de professores interessados. Porque as pessoas começaram logo a pensar que iam ficar com os alunos mais complicados...” (E4).

As concepções teóricas que alguns/mas professores/as defendem diluem-se quando contrapostas com a realidade e com os problemas com que se defrontam nos quotidianos escolares. De entre esses, a *diversidade sócio-cultural dos alunos* - que surge associada à *indisciplina* -, parece constituir o maior de todos. Nesta ordem de ideias, o entendimento teórico da *Educação como direito* e a defesa de uma *Educação democrática* e de *formação para a diversidade* parece figurar um sentido retórico de difícil alcance na prática. Ou seja, os princípios teóricos, abstractamente assumidos, são confrontados na prática com realidades adversas às quais os professores sentem dificuldade em responder, como sejam os alunos que não “gostam da escola” e que assumem um comportamento de protesto permanente, que acaba por desembocar em atitudes de *indisciplina*.

Perante este cenário, conforme revelam algumas/uns entrevistadas/os, começa a emergir nos discursos dos professores um espírito de questionamento do sentido *do Direito à educação*, questionamento esse que é feito por referência ao que consideram ser o *Direito dos outros, dos que gostam da escola e dos que querem aprender* e que são

⁸ O Programa Integrado de Educação Formação (PIEF) foi criado no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) pelo Despacho Conjunto n.º 882/99 de 28 de Setembro, revogado pelo Despacho Conjunto n.º 9/2002 de 6 de Dezembro e rectificado pelo Despacho Conjunto n.º 948/2003 de 26 de Setembro.

vistos pelos/as entrevistados/as como estando a ser prejudicados pelos que revelam comportamentos de oposição à escola. A manifestação deste questionamento do *Direito dos outros à educação* é expressa em ideias como:

“Quando na turma tu tens um aluno que sistematicamente destrói as aulas e que tu não consegues motivar, os professores perguntam-nos muito: o que é que os outros 23 ou 24 têm culpa disso? E porque é que hão-de sistematicamente ser prejudicados?” (E4);

“os bons alunos ... são seriamente prejudicados e isto é muito importante, é uma questão a que nós também não conseguimos dar resposta” (E5);

Estes pedaços de discursos figuram, como salientámos, um sentido retórico de *Educação inclusiva* e revelam, efectivamente, a dificuldade que existe em materializar princípios teóricos assentes na diferenciação pedagógica e na inclusão:

“A escola vive um momento de grande ambiguidade entre atender à dimensão social e ao mecanismo de avaliação instituídos de forma igual para todas as escolas... Os maus resultados escolares são factor de desânimo dos professores” (E5).

“as pessoas queixam-se que no meio de uma turma de 28 ou 30 alunos têm um ou dois alunos que “dão cabo de tudo”, estragam as aulas e colocam-nos sistematicamente a questão: o que fazer com eles?” (E4).

O pensamento presente nestes excertos é bem ilustrativo das tensões que atravessam as práticas escolares e que, como se foi mostrando através dos argumentos dos/as professores/as entrevistados/as, parecem colidir com os princípios e concepções teóricas de Educação que defendem.

Apontamento final

Como ideia síntese desta comunicação, e assumindo, porventura, o risco de não acolhermos “crentes para a nossa causa”, defendemos, no quadro dos princípios da *aprendizagem ao longo da vida*⁹ uma concepção de educação que coloca ao mesmo nível (valorizando) os saberes aprendidos na escola e os que se adquirem fora dela. Estamos, deste modo, a considerar que o reconhecimento das experiências e saberes adquiridos fora da escola poderá ser um caminho de abertura para a *inclusão* de grupos de alunos que não aceitam a gramática actual da escola e que provavelmente são ricos de experiências e portadores de saberes vários que podem ser reconhecidos como válidos para o seu percurso de aprendizagem. Conciliar estas diferentes esferas de obtenção de saberes

⁹ A emergência deste conceito está associada ao Relatório da Comissão de Educação e Adultos, em 1919, e consagra-se em 1972, com o famoso Relatório, *Aprender a Ser*, da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, presidido por Edgar Faure.

(formal e não formal) – atribuindo-lhes igual valor – parece ser o grande desafio com que se defrontarão os sistemas educativos, num futuro próximo. Como referimos inicialmente, os sistemas educativos têm funcionado pretensamente na base de pressupostos de uma *educação inclusiva* mas, na prática, continuam a adoptar um padrão tradicional de escola, e a valorizar um currículo cuja matriz essencialmente disciplinar, ainda que, em retórica, se tenham vindo a veicular a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada. Em relação à realidade portuguesa esta tem sido a orientação que melhor a caracteriza. E no que toca ao insucesso e abandono escolar, as soluções têm sido, como salientámos, de “mais escola” – quer através de aulas de apoio e/ou de compensação (e, mais recentemente também, as aulas de substituição), quer de propostas curriculares alternativas – fazendo crer que este será o caminho para a consecução *do direito de todos à educação*, princípio que o sistema continua a perseguir. Na verdade, ainda que os dados apontem para uma tendência decrescente das taxas de retenção e de desistência no Ensino Básico, sobretudo a partir do ano de 1998/99, eles revelam também estarmos ainda longe de ter ultrapassado esse fenómeno¹⁰.

¹⁰ <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/114.html>.

Referências bibliográficas

- Araújo, H.C. (2000). *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século 1870-1933*. Lisboa: IIE
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED.
- Formosinho, J. (1987). "O Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único", in *O Sucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- Gimeno Sacristán (1998). *O currículo Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed. (1ª edição de 1991).
- Gimeno Sacristán (2000a). *A educação obrigatória*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán (2000b). "Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas", in PACHECO, José Augusto (org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp.47-65.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política del a educación*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Green, A. (1990). *Education and State Fomation*. Londres: MacMillan
- Hummel, C. (1979). *A educação de hoje face ao mundo de amanhã*. Lisboa: Edições António Ramos.
- Lundgren U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Meirieu, P. (2006). *Escolheremos a escola pública para as nossas crianças*. Porto: Edições ASA.
- Muñoz, J.E. (2005). "Valores institucionales del a escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar", in MUÑOZ, Juan ESCUDERO, e al (2005). *Sistema educativo e democracia. Alternativas para um sistema escolar democrático*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, pp. 9-36.
- Pires, E. L. (1993). *Escolas Básicas integradas como centros locais de educação básica*. Lisboa: SPCE
- Popkewitz, T. (1994). *Sociologia Política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Ramirez, F. e Boli, J. (1987). "The political construction of Mass Schooling: European origins and worldwide institutionalisation", *Sociology of Education*, nº 60, pp. 2-17.
- Torres, R. Mª (2001). *Educação para Todos. A tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTMED.