

**ENSINO BÁSICO:
DESTE CAIS NÃO PARTIREMOS**

Joaquim Azevedo
(Abril 1990)

"Quando entrei para o ciclo, ainda me calharam dois amigos na turma, que vinham da 4ª classe, mas como reprovei, voltei a perdê-los outra vez.

Apanhei professores que não me ligaram nada. Um deles dizia-me que eu nem a burro chegava, quanto mais a cavalo".

J.B., 17 anos, 8º ano de escolaridade,
3 reprovações (1).

No momento de arranque da reforma do ensino, à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Assembleia da República, em 1986, e no 30º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos da Criança, este Congresso sobre a Educação Infantil e Básica constitui uma inadiável oportunidade de reflexão acerca dos novos papéis da educação infantil e básica em Portugal. O imperativo do aumento da escolaridade básica universal para nove anos num contexto de mutações socio-culturais e económicas tão vastas e de um aumento apressado das disparidades regionais (AZEVEDO, 1987), motiva e aconselha abordagens cada vez mais abertas do sistema de ensino e do seu impacto no desenvolvimento da sociedade portuguesa.

A própria segmentação das análises que laboratorialmente se produzem sobre o ensino básico obnubila com frequência as componentes sócio-política e económica enquadradoras da evolução do sistema de ensino, impedindo, de algum modo, um cruzamento e uma complexificação que se apresentam cheias de potencialidades.

Creemos que a opacidade que tem rodeado, em Portugal, a realidade do ensino básico, a manter-se, conduzirá tão importante problemática sócio-política para o foro da "intimidade" das questões técnicas, agudizando a sua própria desvalorização social bem como a dos seus principais actores, os professores.

Necessário se torna criar movimentos de desocultação da teleologia e das práticas educativas existentes e prevaletentes no ensino básico como processo conducente ao despertar de outros paradigmas para a escolaridade básica no nosso país. Esses movimentos sociais poderão gerar novas apropriações e mecanismos de revalorização social, cultural e económica do ensino básico por parte dos diferentes grupos e agentes sociais.

A reflexão que aqui se propõe inscreve-se neste esforço de abertura e de autognose de um país que se abalança na modernidade do fim do século baseado nos paradigmas e nas práticas educativas da escola elementar do princípio do século.

Certamente ficaremos longe dos objectivos que nos propomos alcançar mas confiamos contribuir de algum modo para a abertura de novos espaços de debate em ordem a novas políticas e novas práticas educativas.

UMA SOCIEDADE EM APRESSADA MUDANÇA

Uma questão central da actual reforma do ensino é a da reformulação do lugar e do papel da escolaridade básica. A complexidade que subjaz a este enunciado é vasta: por um lado, será necessário re-fazer o actual ensino secundário unificado conquistando-o e transformando-o no 3º ciclo do ensino básico; por outro, haverá que integrar e acolher novos grupos de alunos que, oriundos na sua maioria de meios mais desfavorecidos e culturalmente diversos, farão aumentar a heterogeneidade da composição social da população do ensino básico. Em algumas regiões do país esta absorção no 7º, 8º e 9º anos de escolaridade equivale a fazer ingressar de novo dois terços dos respectivos grupos etários (tendo como referência a universalidade do ensino básico); por último, não será mais possível conciliar os modelos selectivos predominantes no actual ensino básico com os desideratos da nova escolaridade básica tal como a define a Lei de Bases do Sistema Educativo e é hoje comunmente aceite na generalidade dos países.

A reestruturação da escolaridade básica terá, assim, que encarar três domínios principais: as alterações no plano dos destinatários, as mudanças nos domínios dos modelos didáctico-pedagógicos; e a reformulação curricular subsequente. Trata-se muito claramente de construir e aplicar um novo paradigma para o ensino básico em Portugal.

A amplitude desta reestruturação coexiste com a permanência de uma grande ambiguidade em torno do papel da escolaridade básica e universal nas nossas sociedades, marcadas, como nunca, pela mudança e pela incerteza.

Não nos reportamos aos optimismos ingénuos que nela ancoram os fundamentos de uma política de igualdade de oportunidades. A sociologia da educação tem clarificado os estreitos limites em que a escola básica se movimenta. Mas, se é verdade que não se poderá continuar a pedir demasiado à escola, também não é menos certo que grassa uma enorme confusão sobre aquilo que importa exigir que ela possa realmente dar.

O ensino básico é o tempo em que as crianças se preparam para poderem tirar partido do ensino secundário ou dever-se-á secundarizar essa dependência procurando que todos os alunos tenham acesso a uma formação de base capaz de responder às exigências de uma sociedade em acelerada transformação? Sabemos quanto a primeira perspectiva é responsável pelo reforço das concepções unidimensionais do sucesso escolar (LESOURNE, 1988) fundadas sobre aprendizagens unicamente verbo-conceptuais e sobre o armazenamento enciclopédico de informações.

A escola básica deste fim de século está a preparar cidadãos a braços com milhares de novas informações mensais, atónitos perante a velocidade a que nascem novos problemas, que urge contextualizar e que carecem de novas respostas, preocupados em ler os acontecimentos e quase paralizados porque à entrada de um mundo em que grande parte dos saberes que utilizarão permanecem ainda desconhecidos ou mal formulados.

Com a terciarização das sociedades e das economias aumentaram os pré-requisitos para aceder ao exercício das várias profissões, elas próprias a crescer a ritmos insuspeitados. Se faltar a bagagem mínima à entrada do mercado de trabalho falta a base sobre a qual será possível adquirir novas competências. O impasse que o nosso país vive actualmente no seio das políticas de incremento da formação profissional dos activos é bem revelador: não há ponto de apoio para sustentar as aprendizagens especializadas e, assim, fomentar a adaptabilidade (2).

Parece aconselhável, de facto, o investimento numa formação de base suficientemente sólida para todos os cidadãos. Mas que formação de base?

OUTRAS BASES PARA O ENSINO BÁSICO

Nesta ordem de ideias, a escola básica já não é o lugar onde só se aprende a ler, escrever e contar; terá de ser disso mas também de muito mais. Os "saberes instrumentais" devem ser adquiridos com todo o rigor, mas a escolaridade básica de todos os cidadãos é um percurso muito mais vasto que terá de contribuir, entre outros fins, para dar sentido àquelas aquisições e sustentar aquisições complementares ao longo da vida. Assim, as aprendizagens no ensino básico devem privilegiar a autonomia e a auto-formação, como trampolim para fazer face à mobilidade e à obsolescência de grande parte do que se aprende, devem ajudar a lidar com as informações desenvolvendo novas aptidões para pensar e agir sobre elas (muito mais do que cuidar de as transmitir), devem estimular as abordagens teóricas e práticas aos vários problemas pela conjugação de vários saberes favorecendo, assim, a transferência e a aplicabilidade das aprendizagens a novas situações (RIBEIRO, 1989), e devem, ainda, incentivar a pesquisa e o gosto pela aprendizagem permanente, como forma de estar na vida.

Não basta, por exemplo, ensinar a ler, é preciso desenvolver uma capacidade de leitura que interrogue o escrito, que lhe assinale o sentido, que ultrapasse as suas latitudes, sempre de forma activa e crítica. O flagelo do analfabetismo dos adultos de hoje radica, antes de mais, nessa incapacidade para organizar criticar e recriar, enfim, para ler os acontecimentos que se sucedem a ritmos vertiginosos sob os nossos olhos.

As competências básicas já hoje valorizadas por muitos empregadores extravasam os saberes demasiado especializados; solicitam-se atitudes e disposições, capacidade de saber pensar perante problemas novos, saber comunicar e ser criativo face ao trabalho, sentido de responsabilidade e de organização e competências interpessoais (LEVIN, H.M., 1989; FITZGERALD, Louise F., 1886).

O ensino básico já não é a antecâmara da organização taylorista da produção (em que os trabalhadores eram convidados a "deixar a cabeça nos vestiários") até porque esta trilha novos rumos organizacionais bastante mais complexos e fazendo apelos a novos requisitos.

O PARADIGMA DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

Neste contexto, rapidamente descrito, qual o novo ideário para a escolaridade básica?

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada por largo consenso nacional, em 1986, e esteio da reforma do ensino, atribui ao ensino básico o primordial papel de: "Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses, e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social" (Artº 7º-a); "proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional" e); "proporcionar experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afectiva" h) e "a aquisição de atitudes autónomas" i); "fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos" l) e "criar as condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos" o).

Este ideário corresponde às novas exigências sociais acima enunciadas e comporta linhas de orientação perfeitamente adequadas à promoção e desenvolvimento de todos os portugueses pelo acesso à educação, um direito fundamental consagrado na constituição.

Atribui-se à escolaridade básica o papel de proporcionar a aquisição de " conhecimentos basilares" em condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os portugueses. Assegurar uma formação geral comum e universal é um desiderato central da magna carta da educação e do ensino. Ao ensino básico, dentro de boa lógica técnico-funcionalista, atribui a Assembleia da República a função da promoção do desenvolvimento global e harmonioso de todos, pelo fomento dos interesses e aptidões de cada um e no respeito pelas diferenças (artº 3ºd) em ordem à criação de cidadãos activos, críticos e participantes na transformação progressiva do meio social em que estão integrados.

A mortalidade escolar no ensino elementar

Não obstante, que ensino básico temos em Portugal, hoje, no início da década de 90, quatro anos após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e no arranque do que já se chamou "a década da Educação" (3). Quais são os objectivos da escolaridade básica, que teleologia lhe subjaz, implícita ou explícita, que práticas educativas se desenvolvem, que sociedade se forja?

Concerteza não vamos responder cabalmente a estas questões, mas importa aproveitar o ensejo para romper alguma opacidade que rodeia a grave situação do ensino elementar em Portugal, o actual ensino primário.

Calcula-se que dos 700.000 alunos que estão no ensino primário cerca de 190.000 já reprovaram pelo menos uma vez, circunstância que se repete todos os anos. As repetências abrangem 40% dos alunos que frequentam a escola primária, havendo acentuadas disparidades regionais (4).

O número de escolas de uma só sala de aula tem aumentado nesta década atingindo, em 1988, as 3.680, ou seja, perto de 40% do total de escolas primárias (5).

Em 1987, segundo os dados disponíveis do INE, havia muitos milhares de alunos com 11 e mais anos na escola primária. Só com 13 e mais anos o valor atingia os 19.000 (6).

A grave situação do fracasso escolar não se resume a uma constatação estatística. Experimentam-no muitas dezenas de milhar de crianças na maioria das escolas do país. No ensino primário a degradação é tal que se opta por não falar dela na sua crueza: governantes, sindicatos, professores, pais, crianças e adolescentes (7).

O ensino primário e a escola primária são um subproduto do sistema de ensino, algo para esquecer, não vá a consciência colectiva acordar da sua segura e tranquila letargia.

Recolhi um depoimento de uma professora que ilustra bem as situações que se vivem. Mas atenção: não se trata de uma excepção, são muitas centenas as escolas que aqui se podem ver, no essencial, retratadas.

"Concelho de M., nos limites dos distritos do Porto e de Viseu. Ano lectivo de 1989/90. 2º ano da 1ª fase, 13 alunos. Em Dezembro, terceiro mês de aulas, e colocada a terceira professora que, finalmente, aceita ficar, apesar de reconhecer que as crianças se situam em níveis de aprendizagem muito distintos.

- 9 são capazes de ler e escrever frases simples. Destes, 7 frequentam a escola pela 2ª vez e 2 já vão no 4º ano de permanência na escola;

- 3 não reconhecem qualquer significado no impresso. Destes, 2 frequentam a escola pela 2ª vez e um já o faz pela terceira vez;

- 1 aluno era dado como deficiente mental no início do ano e verifiquei que apresenta uma real situação de dificuldade, o estrabismo.

Nenhuma criança denuncia qualquer atraso no desenvolvimento. Porquê então o insucesso? Porquê 3 e 4 anos de frequência na 1ª fase (de 2 anos)?

José, 4º ano de frequência, primeiro filho de uma família de caseiros, pai analfabeto e mãe com a 4ª classe, com tarefas domésticas e rurais diárias e precisas. No primeiro ano, a professora faltou tanto que houve queixas na Delegação Escolar. Além disso, berrava " que até se ouvia na estrada". No segundo ano tem nova professora e deixou de acompanhar o grupo com que inciou a escolaridade. Recomeça a iniciação à leitura e à escrita como se o fizesse pela primeira vez. Esta professora não falta mas fica frequentemente com 60 alunos, pois as outras não aparecem.

No terceiro ano a professora é a mesma mas o José não transita de fase porque "tem má letra e dá muitos erros de ortografia". As informações prosseguem: "é pouco esperto, mas toda a família é assim". A régua anda a qualquer passo pelo ar e a professora defende bem a sua eficácia.

José não bebe vinho, tem um grande sentido de responsabilidade e de trabalho. Afirma "com naturalidade" que é "o burro da casa".

Bruno, 4º ano de frequência, sexto filho de uma família de lavradores. Pai e mãe analfabetos e mal vistos no lugar. Percurso escolar idêntico ao do José, com as mesmas professoras.

Durante os dois primeiros anos não falou na sala de aula. No terceiro ano, uma "profesora de apoio" conseguiu criar um clima de confiança e ouviu-se "a sua voz pela primeira vez". Nesse ano fez a iniciação à leitura e à escrita. Não bebe nem há problemas de alcoolismo na família.

E os outros casos das restantes crianças sucedem-se. Todos vestem a mesma roupagem: mudam de professor quase todos os anos; os professores são de longe, faltam muito e não têm qualquer ligação afectiva àquele meio; as crianças não acompanham o grupo com que iniciam a escolaridade e sentem-se perdidas; não é de modo nenhum aceite a ideia de que possa haver diferentes níveis de aprendizagem numa mesma turma, mantendo-se do Natal até ao ano seguinte todos os atrasados em compasso de espera; as crianças são sujeitas, desde o primeiro ano de escolaridade, a situações muito reais de violência física e psicológica, que se supõe já banida; os miúdos que mais vinho bebem e que são filhos de pais alcoólicos são reconhecidamente "bons alunos".

E termina o depoimento: "É criminosa a impunidade e o total "à vontade" com que tantos professores afirmam que as crianças são atrasadas mentais. A formação dos professores tem de passar por uma séria reflexão sobre os direitos ds crianças e a sua defesa na contexto escolar.

Depoimento da actual professora.
Dezembro de 1989."

Com tantos milhares de excluídos, porque esquecidos e humilhados, a escola elementar portuguesa está em grande parte desajustada tanto nas suas práticas como nos seus objectivos. É a escola do princípio do século aquela com que deparamos no fim do século: um profundo equívoco da sociedade e do Estado português.

De facto, a "mortalidade escolar" assenta em práticas selectivas sem qualquer sentido no actual ensino básico, universal, geral e comum, longo de nove anos, (8) estando em profunda contradição com a sociedade democrática e com os princípios consignados pela Assembleia da Republica

A escolaridade básica vai lenta e persistentemente gerando caudais de iletrados e de excluídos que, em maior ou menor grau interiorizam essa exclusão. Vários estudos têm evidenciado quanto o insucesso escolar perturba a auto-estima e gera expectativas de abandono precoce (9) e quanto ele penaliza as crianças oriundas dos meios socio-económicos e das famílias mais desfavorecidas (10):

Os adolescentes e jovens que anualmente abandonam o sistema escolar sem a escolaridade básica de nove anos são mais de 50.000. Não possuem qualquer orientação escolar e profissional sistemática nem adquiriram uma preparação para o trabalho e para o exercício profissional qualificado.

A escola aparece-lhes como o centro de gravidade de uma multiplicidade de frustraões impossíveis de evitar a não ser exactamente pela fuga e pelo abandono. O retrato do potencial "abandonador" da escola é assim descrito por DUPONT e OSSANDON (1987): Tem um fraco rendimento escolar, vive mal a relação educativa, sente a ausência de empatia, tem professores pouco motivados, não se sente bem na sua pele de aluno, não tem confiança em si, veicula consigo perspectivas de fracasso e não se concentra no seu trabalho (11)

Num clima desfavorável, excessivamente centrado na dimensão curricular e cognitiva das aprendizagens (12), norteado pelas práticas selectivas, a escola tem dificuldades em gerar mecanismos de recuperação, afundando-se na rotina das suas próprias incapacidades. A escolaridade básica não serve a generalidade dos cidadãos e vai dando oportunidades essencialmente àqueles que, à partida, já as possuíam. Afirma-se, assim, e em síntese, como uma escolaridade básica que é altamente selectiva e que mais se aproxima da escola das elites do que da escolaridade de massas para que apela o princípio de universalidade que lhe está subjacente (13).

Como ultrapassar este profundo desajustamento? Que nova escolaridade básica promover na reforma em curso? Como passar de uma pedagogia adaptada à formação dos mais aptos para uma pedagogia do sucesso para todos? Como dar um efectivo tempo de desenvolvimento e maturação, aos que experimentam dificuldades na progressão escolar?

Uma coisa é certa: o aprofundamento da democracia em Portugal e o cumprimento das orientações e das metas legalmente consignadas apontam para uma profunda reviravolta nesta escolaridade profundamente desajustada do seu tempo e do dever da sociedade que serve. A modernidade deste país não emergirá sobre a exclusão de grande parte do seu povo do acesso a um benefício social e cultural determinante na participação social dos cidadãos e marcante nas condições de desenvolvimento.

Deste cais não partiremos para as novas aventuras que este fim de século nos está a abrir.

Construir com os actores um novo paradigma

É irrecusável a construção e a aplicação de um novo paradigma. Sem ingenuidades escusadas, é urgente redefinir os fins para que funcionam diariamente tantos milhares de escolas, ajustando as práticas aos princípios tão surdamente repetidos.

A escolaridade básica desempenha um papel importante na socialização das crianças e dos adolescentes e tem a possibilidade de não agravar as desigualdades sociais de partida (14).

Para tal, terá de se alicerçar em práticas de integração e de promoção quotidiana do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, respeitando a diversidade de proveniências e de ritmos de aprendizagem e de progressão escolar. Se a escola for feita para as crianças tem de lhes garantir direitos fundamentais como o do respeito pelas diferenças, condição da existência de oportunidades idênticas para cada um.

Mas não bastará atribuir outros fins à escolaridade básica. Haverá que garantir também outros meios e implantar outras práticas educativas em cada ciclo do novo ensino básico, em cada escola e em cada sala de aula.

O impacto deste esforço de desocultação e a eficiência das decisões políticas só serão reais se se integrarem num processo de mudança que envolva uma matriz complexa, acolhedora de intervenções multidireccionadas (e até contrárias) resultantes quer do funcionamento do subsistema de ensino quer do jogo dos actores.

No seio destes, os professores deverão poder resituar as suas práticas educativas, substituindo, por um lado, intencional e gradualmente, ancestrais conceitos e velhas atitudes e valorizando por outro lado, antigas inquietações e experiências bem sucedidas, movimento este que se deverá gerar no próprio quotidiano escolar, no seu tempo e no seu espaço, mais do que em quaisquer outros.

Antes de arriscarmos alguns contributos gerais para a elaboração desse novo paradigma e dessas novas práticas torna-se oportuno sublinhar a crucial importância do debate público e do envolvimento de todos os actores. Num país com níveis de qualificação de base médios tão baixos e com uma população docente no primeiro ciclo diversa, já envelhecida e, aparentemente, sem motivações para a mudança de atitudes e de disposições, será penosa e epidérmica a reforma que não apostar forte e concretamente na informação e no debate (15) na participação activa dos professores, dos alunos e dos pais.

Os eventuais (e a todos os títulos recomendáveis) compromissos sociais decorrentes deste processo participativo constituiriam suportes para metas concretas que urge definir. Qual a percentagem de cada grupo etário que queremos fazer chegar ao 9º ano em 1995? E em 1999? Metas e etapas, estas e outras, a percorrer.

Abordaremos de seguida dois movimentos que apontam para um novo fôlego e extensão de muitas práticas já existentes na escolaridade básica: a integração e a participação. (16)

Uma escolaridade para a integração

Uma escolaridade para a integração, escolaridade básica e universal e por isso autónoma, será, antes de mais, a prática quotidiana da valorização pessoal do educando, de cada um dos educandos.

A escola, não vale a pena escamotear a verdade, é difícil para todos, embora seguramente em graus diferentes. Todos precisam de fazer esforços, a exigência de progressão é contínua e a pressão provocada por um trajecto incessantemente ascendente está rodeada de obrigações muito precisas e tende a afunilar-se sempre numa lógica curricular muito limitada e restritiva. Mas, o que é incompatível com a progressão, com a iniciativa própria e a alegria não é tanto a obrigação mas a desvalorização (17)

As crianças e os adolescentes da escola básica precisam que a escola os acolha a todos e a cada um e que lhes crie oportunidades de integração e participação. Estas desenvolver-se-ão necessariamente a ritmos e em condições diferentes. Este princípio elementar e intransponível traduz-se numa primeira e matricial preocupação da escola: respeitar as diferentes progressões nas aprendizagens e nas relações existentes na sala de aula. A avaliação selectiva tem de ser banida das normas para o ensino básico e das práticas dos professores. A avaliação na escola básica é naturalmente formativa e só tem sentido se integrar o erro e avaliar os progressos e as regressões de cada um em relação a si mesmo, no seio dos processos de maturação pessoal.

A aplicação dos modelos universais contradiz o essencial das aquisições da psicologia do desenvolvimento. Já é tempo de actualizar o nosso sistema de ensino.

A pressão do insucesso e o estigma do atraso e do abandono subvertem a dimensão temporal, necessariamente diversa, do desenvolvimento e da progressão nas aprendizagens. Dar tempo ao tempo, outro princípio fecundo para todos progredirem continuamente, embora a ritmos diversos.

Então, a gestão pedagógica, tanto a praticada por cada professor como a realizada pela escola, deve fazer da diferenciação a sua regra habitual e do diálogo o seu lastro permanente.

Como diz Hameline (18) não é com igualdade (ou talvez melhor, com igualização) que se combatem as humilhações quotidianas das nossas escolas. mas sim com fraternidade.

A relação interpessoal professor-aluno reveste-se da maior importância. Ela sustenta a relação educativa da instrução, de socialização e de estimulação (FORMOSINHO, 1987). Só um contexto de aprendizagem favorável pode acolher todos e cada um dos alunos e criar-lhes condições de sucesso. A escola será menos hostil para as culturas dos meios populares e dos meios rurais e para as crianças oriundas de grupos sociais desfavorecidos se fôr mais acolhedora.

Por outro lado, o acompanhamento académico do aluno pode criar novas condições de maturação e de progresso na aprendizagem. Parece haver um consenso razoável em torno da função do Orientador Educativo de Turma (e de Ano) ou do Director de Turma, autêntico elemento charneira entre professores, pais e aluno(s), fomentador do diálogo em ordem à procura dos caminhos mais adequados à pessoa de cada educando.

Até hoje, esta figura tem andado demasiado perdida em tarefas burocráticas e ocupada em acções de tipo disciplinar (19). A mudança tem de ser radical: com melhores condições de trabalho, o Orientador Educativo deve cuidar particularmente de duas áreas da acção educativa: ser o co-gestor dos tempos e das continuidades ao lado do aluno e incrementar o diálogo entre os actores mais directamente intervenientes no processo educativo: alunos, professores e pais.

Quanto ao primeiro domínio enunciado, a co-gestão dos tempos e das condições de aprendizagem e de progressão escolar, deverá ser dada toda a atenção às práticas de avaliação não como mera tecnologia mas porque por elas passa muito do essencial da escolaridade da selecção e da escolaridade da promoção dos cidadãos (20).

Quanto à problemática da gestão das continuidades é necessário atribuir meios para o Orientador Educativo de Turma construir respostas que evitem o: "De repente vi-me sem amigos!" As transições fazem-se quase sempre ao acaso em descontinuidades sucessivas e contribuem para adensar os problemas de integração dos alunos porquanto quebram as relações afectivas estáveis que criam os grupos. Nas mudanças de professor e de ciclo, demasiado abruptas no seio do ensino básico, e na gestão da diversidade de ritmos de desenvolvimento, há um enorme espaço a percorrer na potenciação da formulação das condições de sucesso.

A escola da participação: Alargar a relação educativa aos pais

Quanto ao incremento do diálogo entre os actores mais directamente intervenientes no processo educativo, assume particular relevo o alargamento da relação educativa aos pais.

A participação dos pais na vida escolar, na tradição portuguesa, é escassa e está reduzida a níveis elementares de troca de informação. Ora, até hoje, não tem havido lugar para os pais na tomada de decisões (R.MARQUES-1989); permanecem como telespectadores do palco escolar, autêntico feudo dos professores (21).

Vários estudos têm evidenciado que o rendimento escolar pode melhorar substancialmente com a participação dos pais na escola. Este envolvimento revela-se mesmo mais urgente e simultaneamente com resultados mais imediatos nos casos das famílias de baixo nível socio-económico.

No entanto não basta desfazer a dualidade da relação aluno-professor, abrindo o jogo ao universo dos actores e à complexidade das relações. É necessário também que a escolaridade básica não seja o lugar dos falhanços e da exclusão. Os pais não vão nem irão dirigir-se à instituição social que se lhes apresenta distante e hostil, o lugar da estigmatização social dos falhanços e das diferenças (DIAZ, 1988). Entre esta escola e o próprio meio familiar em ruptura com ela, as crianças insucedidas interiorizam mais fortemente a marginalização.

Poderá haver uma forma, entre outras, de desfazer este ciclo de degradação de uma escolaridade promotora do sucesso de todos: estabelecer a relação triangular aluno-professor-pais por iniciativa própria da escola, aproximando os professores, com particular destaque para o Orientador Educativo de Turma, da realidade familiar e das dificuldades concretas dos alunos. Sair da escola, estabelecer a relação directa com os pais, fomentar a vinda destes à escola, pode constituir um lastro facilitador da própria integração das crianças e dos adolescentes.

Por outro lado, é possível e necessário passar da mera troca de informações -prática habitual- para níveis superiores de participação. Esse será um desafio para as Associações de Pais, para os professores e a direcção das escolas e para o próprio Estado que está a preparar alterações legislativas neste sentido. O novo modelo de administração das escolas parece alinhar decisivamente com esta perspectiva ao elevar a participação dos pais para o plano da direcção das escolas, ao lado dos professores, alunos, pessoal não-docente e agentes locais significativos.

A escola da integração será, assim, certamente também uma escola em que os pais participem no desenvolvimento pessoal e social dos seus filhos, desde a turma às actividades de acompanhamento curricular e à construção dos planos de actividades e dos projectos de escola.

A escola da participação: Fomentar a participação dos alunos

Passar de consumidores a actores é também caminho irrecusável para os próprios alunos.

Uma escola dos alunos e para os alunos é outra das características da escola nova que Portugal tem de construir neste fim de século. A escola não lhes atribui responsabilidades, o exercício da sua participação democrática é limitadíssimo e os espaços e tempos de debate livre são muito escassos. A escola integrada é, na sua essência, dos alunos e para os alunos.

O currículo oculto da escola (manuais escolares, práticas dos professores, relações na sala de aula, etc.) favorece e treina a dependência (B.P. CAMPOS 1989). Os alunos não escolhem nem participam na organização do seu próprio trabalho e os espaços institucionais de participação como as associações de estudantes, limitam-se ao ensino secundário e são vistos essencialmente como ocasiões de convívio e de estabelecimento de contactos.

A escola dos consumidores é uma escola falhada que tem educado para a passividade, para o individualismo e para a competitividade. A participação dos alunos impõe-se, antes de mais, nas aulas, nos processos de aprendizagem e na avaliação, na ocupação dos tempos livres, na gestão do tempo escolar, na organização quer de visitas quer de actividades de complemento curricular e ainda de debates assíduos, ocasiões de abertura ao mundo e de confronto entre pontos de vista diferentes.

A experiência da Escola Cultural (22) que se consubstancia na realização de actividades extra-curriculares e de clubes escolares tem demonstrado quanto pode mudar no ambiente escolar com a participação activa e alegre dos alunos. Este projecto e a extensão, a médio prazo, das actividades transdisciplinares da Área-Escola (23) constituem importantes espaços de alargamento da participação dos alunos

As Assembleias de Alunos podem constituir também importantes espaços de desenvolvimento e de aprendizagem da democracia. Todas as formas de participação serão certamente poucas para fomentar uma escola dos alunos e para os alunos.

A escola não pode recusar aquilo que eles amam. E para essa escola, eles contribuirão melhor que ninguém.

NOTAS:

(1) Testemunho de um aluno recolhido no livro "Percursores Escolares, estratégias de vida, códigos de conduta" de Ana Maria Bettencourt e Ramiro Marques, GEP-ME, 1987.

(2) Alguns exemplos do baixo nível de instrução da população activa portuguesa: na Região do Norte a população activa é de 1 milhão e 445 mil indivíduos: destes 330 mil não têm a 4ª classe e mais de 1 milhão não possui mais do que os 6 anos de escolaridade. Só cerca de 400 mil possui uma escolaridade igual ou superior à escolaridade obrigatória de 6 anos (dados de 1981). Registe-se que na região do Norte se concentra 96,1% de população activa. Na Construção Civil, a Região do Norte apresenta 86% dos activos sem a escolaridade de 6 anos, no sector do Comércio esse valor desce para 70% e na Indústria Transformadora para 79% do emprego.

De 1981 para 1990 sabe-se que as transformações não foram muito acentuadas.

(3) Vide discursos do Ministério da Educação, Eng. Roberto Carneiro, p. ex.: "... A década de 90 tem de ser a Década da Educação, volvidas que estão tantas décadas de oportunidades perdidas e de desprezo pelo capital mais sólido ao nosso dospel. Terá de ser a década da consolidação da esperança e da crença na capacidade provada de vencer dos portugueses". - Porto, 06/11/89.

(4) Nos primeiros 60 concelhos abrangidos na lançamento do PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, os níveis de reprovação eram superiores a 45% na 1ª fase e os 35% na 2ª fase, como foi publicamente anunciado. Metade desses concelhos (30) pertencem à Região do Norte, que abrange 84 dos 275 municípios do continente.

(5) Em 1983, havia 2.927 escolas primárias de uma sala (29% do total) e, em 1988, o seu número aumentou para 3.680, total de 9.732 (38%). Neste total de escolas, 928 são frequentadas por 10 ou menos alunos. Esta situação atinge particularmente os concelhos e os distritos do interior e do sul do país.

(6) Alunos matriculados no ensino primário segundo a idade, em 1986/87: 10 anos - 76.011, 11 anos - 44.664, 12 anos - 26.249, 13 anos - 15.550, 14 e mais anos - 3.867. É de salientar que muitos dos alunos de 10 anos já cumprem uma repetência. (dados do INE - Estatísticas da Educação)

(7) Entre os governantes, os professores, os jornalistas e quem hoje lê habitualmente os jornais existem poucos daqueles que reprovaram 2 e 3 vezes, que foram humilhados pela escola, abandonados pelos professores e que dela saíram bem cedo. Estes não têm voz, não redigem jornais, não acedem regularmente ao ecrã mágico, não são fazedores de opinião nem querem badalar o seu insucesso.

A opacidade que nos rodeia nesta matéria, como noutras, não é fruto do acaso.

O PIPSE foi até hoje a acção mais concertada para atacar este cancro social mas os seus resultados são ainda manifestamente limitados embora em alguns casos muitos positivos.

(8) A escolaridade universal obrigatória de 9 anos foi consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86. A obrigatoriedade aplica-se pela primeira vez aos alunos matriculados no 1º ano de escolaridade no ano lectivo de 1987/88. Estes atingirão o 9º ano em 1996.

(9) Veja-se, por exemplo os estudos de M.C. Alves Pinto, J. O. Formosinho, (1986) Identidade individual do jovem e sucesso escolar, B.P. Campos, Projectos escolares e profissionais dos jovens (1985).

(10) Neste caso vejam-se, por exemplo: Cristobal J. Jimenez (1988), Condicion socioeconómica de la familia e rendimientos escolares de sus hijos al término de la EGB, in Revista de Educacion, 287, ou ainda o estudo português da António Santo (1988) sobre A escolaridade e a Inserção no Mundo do trabalho. Estudo longitudinal no Concelho da Vila Real, CCRN, Porto.

(11) POL DUPONT & M. OSSANDON, Prévenir L'abandon Scolaire, in Revue Francaise de Pédagogie, nº 81, Paris 1987.

(12) Vários estudos têm revelado este centramento na dimensão cognitiva das aprendizagens. A experiência todos os dias no-lo evidencia à saciedade.

(13) António Ferro dizia, em 1933: "Considero mais urgente a constituição de vastas élites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas élites enquadrando as massas".

(14) Por opção não se desenvolve aqui uma temática decisiva neste âmbito: a do processo de desenvolvimento das crianças do nascimento até aos 6 anos. A educação pré-escolar constitui um momento privilegiado de socialização e de igualização de oportunidades. Entre a educação pré-escolar e o ensino básico não deverá haver rupturas tão profundas como hoje há, assegurando-se assim, também aqui, a continuidade do desenvolvimento das crianças.

(15) A informação e o debate deveriam assumir características tanto de vulgarização contínua e presencial das principais medidas inovadoras como de acompanhamento permanente através de processos leves de auscultação dos actores.

(16) A valorização das práticas educativas de promoção do sucesso escolar e educativo deverá ser uma base e uma constante neste duplo movimento de recentramento do ensino básico.

(17) G. SNYDERS, La joie à l'école, PUF, Paris, 1986

(18) Citado por G. SNYDERS, ibidem.

(19) É sobretudo após o 6º ano de escolaridade que os alunos se apercebem que existe um Director do Turma pois é a partir daí que se vão avolumando os casos de "disciplina". Além de mudarem quase todos os anos de turma têm uma acção pedagógica escassa e deixam nos alunos um travo desagradável: "Nunca senti a acção dele porque não era um aluno indisciplinado".

Cita-se um trabalho de J. O FORMOSINHO referido em "A Educação Moral e Cívica na Lei de Bases do Sistema Educativo", CRSE, 1988.

(20) Adivinhamos quanta insegurança pode gerar a alteração das práticas selectivas nas salas de aula do ensino básico, sobretudo no primeiro ciclo. Nelas assentam grande parte dos professores o seu poder e a sua legitimidade disciplinar. A mudança que urge é complexa envolvendo a própria redefinição do papel social dos professores.

Por outro lado, queremos deixar muito claro que rejeitamos o sucesso administrativo como via de promoção do desenvolvimento das crianças. Muitos outros caminhos estão ao alcance de todos.

(21) Refere-se aqui um interessante estudo de RAMIRO MARQUES (1989) : "Obstáculos ao Relacionamento das Escolas com os Pais", revista da ESE de Santarém.

(22) Escola Cultural designa um projecto educativo desenvolvido actualmente nas escolas portuguesas e que visa a ocupação livre e criativa do tempo livre dos alunos, através da animação de "clubes escolares".

O projecto envolve em 1989/90 76 escolas, com 1031 clubes escolares e abrange cerca de 100.000 alunos. Acabam de ser publicados dois relatórios de avaliação que apontam para o papel muito positivo desta experiência pedagógica.

(23) O D.L. que orienta a reforma curricular (D.L. 286/89 de 29 de Agosto) cria a "Área Escola" como área curricular não disciplinar com a duração anual de 95 a 110 horas que compete à escola gerir. Nela se compreendem as actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos.

Esta área poderá constituir um novo espaço de autonomia e de adequação do ensino aos contextos escolares diversos, melhorando assim as práticas educativas.

BIBLIOGRAFIA

ADLER, Mortimer J. (1987), The Paideia Proposal. An Educational Manifesto, New York, Macmillan P. C.

AZEVEDO, Joaquim (1987), A Escola C+S de Lordelo-Paredes, Da Escola Curricular à Escola cultural: relatório de Seminário, CRSE, GEP-ME, Lisboa.

AZEVEDO, Joaquim e AZEVEDO, José Maria (1987) - Estudo das Disparidades Regionais no Acesso aos Benefícios da Educação nas Regiões do Norte, CCRN, Porto

BETTENCOURT, A. M. e MARQUES, R. (1987), Percursos Escolares. Estratégias de Vida. Códigos de conduta, GEP-ME, Lisboa.

CAMPOS, B. Paiva (1989), Desenvolvimento Psicológico e Formação Pessoal e Social na Escola, Porto (policopiado).

CEPCEP (1987), Perfil cultural desejável do diplomado do Ensino Secundário, GEP-ME, Lisboa.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1987), Da Escola Curricular à Escola Cultural: Relatório de Seminário, GEP-ME, Lisboa.

CORREIA, M. A. Pinto (1988), A Escola Serve para Educar?, GEP-ME, Lisboa.

DUPONT, P. e OSSANDOM, M. (1987), Prévenir l'abandon scolaire, Revue Française de Pédagogie, nº 81, 17-30.

DIAZ, Violette (1988), L'école et la famille, in En Touter Lettre, nº especial, Paris

FITZGERALD, Louise F. (1986), Monograph on the Essential Relation between Education and Work, in Journal of Vocational Behavior, 28, USA - California

FORMOSINHO, João (1987), organizar a Escola para o Sucesso Educativo, Medidas que Promovam o Sucesso Educativo, CRSE, GEP-ME, 105-128.

FORMOSINHO, J. Oliveira (1988), A Educação Moral e Cívica na Lei de Bases do Sistema Educativo, CRSE, Braga (policopiado).

LEI Nº 46/86, 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo

LESOURNE, Jacques (1988), Education e Societé, Les Défis de l'an 2000, Ed. la Découverte et le Monde, Paris

LEVIN, H.M. e RUMBERGER, R.W. (1989), Éducation, travail et emploi dans les pays développés: situation et défis pour l'avenir, in Perspectives, Vol. XIX, nº 2, Paris

MARQUES, Ramiro (1989), Obstáculos ao Relacionamento das Escolas com os pais, Revista da Escola Superior de Educação de Santarém, nº , 43-59.

PEDRO, M. E. S. e CASTANHEIRA, Carmen (1989), Progresso Escolar no Ensino Básico. um Estudo Comparativo, GEP-ME, Lisboa.

PINTO, Conceição A. (1987), Dimensão Social e regional das disparidades na sobrevivência e sucesso escolares em Portugal, Medidas que Promovam o Sucesso Educativo, CRSE, GEP-ME, 63-102

Pour une meilleure réussite scolaire, guide des actions d'accompagnement (1988), in En Toutes Lettres, nº especial, Paris

RIBEIRO, Carrilho (1889), Reflexão sobre a Reforma Educativa, Texto Editora, Lisboa

SNYDERS, G. (1986), La joie á l'école, PUF, Paris