

Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica¹

Rui Canário

Resumo

Neste artigo propõe-se uma análise crítica dos Teip (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Trata-se da mais recente e ambiciosa medida de política educativa, no quadro do “combate à exclusão social”. A análise proposta organiza-se em função de três eixos essenciais: o primeiro situa-se ao nível da política educativa (nível macro) e defende-se a tese de que a exclusão social é, no essencial, um fenómeno estrutural da esfera do mundo do trabalho. Num segundo eixo, situado ao nível (meso) da regulação local das políticas educativas, sustenta-se a necessidade de passar de uma concepção de “território escolar” para uma concepção de “território educativo” que questione a forma escolar. Finalmente, a um nível micro, o do trabalho pedagógico realizado com os alunos, considera-se que a visão desvalorizada dos alunos, por parte, nomeadamente, dos professores, representa o principal ponto crítico da política Teip.

Palavras-chave

Isolamento social. Marginalidade social.

Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (Portugal)
Doutor em Ciências da Educação

Introdução

O primado do combate à exclusão social tem vindo a ser explicitado como uma das principais linhas de orientação estruturantes da acção governativa. Esta perspectiva tem a sua tradução em medidas emblemáticas, no campo das políticas sociais, como é o caso da criação do Rendimento Mínimo Garantido. Também no campo da educação o conceito de exclusão social tem vindo a marcar o discurso recente sobre políticas educativas (NÓVOA; ALVES; CANÁRIO, 1999a).

Dotado de uma considerável ambiguidade e imprecisão, o conceito de exclusão social emerge, nos discursos dos decisores e nos documentos de orientação política, associado e, com frequência, sobreposto aos conceitos de insucesso e abandono escolar. Esta sobreposição exprime a tensão entre as duas dimensões fundamentais das actuais políticas educativas em Portugal: uma dimensão orientada para a *democratização*, que constitui uma resposta ao carácter tardio e inacabado da construção, em Portugal, da escola de massas; uma outra dimensão orientada para a *modernização* que acentua a subordinação das políticas educativas a critérios de racionalidade económica.

A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária² representa, em articulação com os “Currículos Alternativos”, uma das medidas de política educativa que, de forma inequívoca, assumem o objectivo de promover a integração social de populações socialmente mais “fragilizadas”. Como afirmou a Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Maria Benavente, tanto os Teip como os Currículos Alternativos correspondem a “iniciativas eleitas como bandeiras de um trabalho voluntário específico e deliberado contra a exclusão” (JORNAL PÚBLICO, 1999). Como escreveu Saussure “o ponto de vista cria o objecto” e este artigo pretende apresentar um “ponto de vista” sobre os Teip que permita interrogar esta medida de política educativa com base num questionamento teórico que privilegia a análise das relações entre “exclusão social” e “exclusão escolar”. O objectivo principal deste texto, e da actividade de investigação que lhe está subjacente, é o de contribuir para a produção de um olhar crítico e de um acréscimo de lucidez sobre a política de criação dos Teip e sobre os fenómenos sociais que lhe estão associados.

Será, pois, importante esclarecer que a reflexão que a seguir se apresenta não decorre de uma perspectiva de *avaliação* dos Teip. Por outro lado, tem como base uma concepção da investigação que recusa uma relação de *subor-*

dinação funcional aos processos de decisão política, o que se traduz por uma ausência de *normatividade* ao nível das conclusões. Está em causa, fundamentalmente, equacionar um *problema* e não enunciar uma *solução*.

O estudo da relação entre a escola e os fenómenos designados de “exclusão social” corresponde a uma linha de investigação que vem sendo desenvolvida ao longo dos últimos três anos, concretizada em dois projectos de investigação financiados pelo Instituto de Inovação Educacional - IIE (“*Escolas e territórios educativos*” e “*Escolarização em zonas de intervenção prioritária: o ponto de vista das crianças e das famílias*”) e num projecto internacional em curso financiado pela União Europeia (“*Egsie: educational governance and social inclusion and exclusion*”). A reflexão apresentada neste texto tem como referência informação empírica recolhida e tratada no âmbito destes três projectos e organiza-se em torno de três eixos fundamentais de análise.

O primeiro eixo diz respeito às questões de definição e construção desta medida de política educativa, situando-se, portanto, a um nível que podemos designar de nível *macro*. Um segundo eixo de análise (situado a um nível *meso*) refere-se aos processos de regulação local das políticas educativas, numa perspectiva de territorialização. O terceiro eixo de análise (nível *micro*) incide sobre a natureza da relação e modalidades de trabalho pedagógico construídas com os alunos. Estes três níveis da realidade educativa estão, naturalmente, articulados e em interacção. Porém essa articulação é débil, não se traduzindo em constrangimentos de natureza determinista por parte de um nível em relação a outro. Entre os diferentes níveis não são verificáveis relações de causalidade linear o que implica reconhecer a autonomia existente em cada nível de intervenção. Ou seja: as decisões de política educativa (nível *macro*) não condicionam, nem determinam, os processos territorializados de regulação ao nível local, assim como estes não determinam nem condicionam o modo como os professores trabalham com os alunos.

Nesta perspectiva cada um dos níveis considerados corresponde ao espaço de intervenção e responsabilidade de actores individuais e colectivos específicos. O nível *macro*, definição da política educativa, é o espaço de intervenção e responsabilidade dos decisores políticos e da administração; o nível *meso* é o espaço de intervenção e responsabilidade das instituições educativas locais e é este o âmbito possível para a construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino; o terceiro nível é aquele em que o papel e a responsabilidade dos educadores e professores se afirma como decisiva.

Em correspondência com estes três níveis de análise, apresentaremos uma argumentação organizada em torno de três teses principais: a primeira (em relação com a definição da política educativa) defende que a exclusão social constitui um fenómeno, de natureza estrutural, que pertence à esfera do mundo do trabalho que se repercute na escola, mas que não é resolúvel na escola, nem pela escola. A segunda tese, relativa aos processos de regulação a nível local, sustenta a necessidade de ultrapassar uma visão redutora de “territórios” circunscritos às suas dimensões escolares, procedendo-se à construção de territórios “educativos” onde se construam modalidades de interação entre o escolar e o não escolar. Finalmente, a terceira tese identifica a visão desvalorizada dos alunos, por parte dos professores, como o principal ponto crítico da política Teip e o principal obstáculo à construção de práticas educativas de orientação emancipatória relativamente aos “excluídos”.

Exclusão: um fenómeno da esfera do mundo do trabalho

A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenómeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um outro fenómeno, este interno à escola (exclusão escolar), exprime não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenómenos de natureza social cuja origem se situa no mundo do trabalho. As mutações (ou “metamorfoses”) verificadas no mundo do trabalho estão no cerne de fenómenos de dualização social (DUBET; MARTUCELLI, 1998) que configuram o que se convencionou chamar a “nova questão social” (CASTEL, 1995; ROSANVALON, 1995) de que a exclusão constitui o componente central.

A centralidade da crise do mundo do trabalho traduz-se nos países ricos da Europa Ocidental por um fenómeno de desemprego estrutural de massas que se afirma a partir da década de 1970, na sequência dos “choques petrolíferos”. Segundo Rocard (1996) na zona da União Europeia o número total de desempregados ronda os 20 milhões, ultrapassando os 10% da população activa. A gravidade do fenómeno é acentuada pelo seu carácter selectivo (atinge os jovens, as mulheres e os menos qualificados) e persistente, instalando-se o desemprego de longa duração. No caso francês, por exemplo, o desemprego quadruplicou desde 1973 e, somando os milhões de desempregados com

os milhões de contratados a prazo, ou a tempo parcial, Rocard (1996, p. 68) chega à conclusão de que 40% da população assalariada francesa se encontra “numa situação de precaridade, com rendimentos fracos e incertos.” É nesta precaridade crescente dos trabalhadores assalariados que reside o fundamento para o fenómeno que Castel (1995) designa por regresso da “vulnerabilidade de massa” que está no cerne da exclusão social.

É esta “vulnerabilidade de massa” que tende à configuração de uma dualização social polarizada entre os “incluídos” no mercado de trabalho, com rendimentos e níveis de consumo muito elevados e os “excluídos” do mercado de trabalho que sobrevivem com base em políticas sociais de carácter paliativo. Os primeiros tendem a auto segregar-se em condomínios de luxo, protegidos por forças de segurança privadas, enquanto os segundos vivem nos “bairros de exílio” (DUBET; LAPEYRONNIE, 1994) ou simplesmente na rua. Os restantes, integrados no mercado de trabalho, com horizontes marcados pela incerteza, vivem no espectro de vir a integrar o grupo dos excluídos. É esta configuração social que faz do problema da exclusão um problema que está longe de se circunscrever ao grupo dos excluídos e impede que este fenómeno seja equacionado como um “estado”, como um “atributo” individual ou como um mero disfuncionamento social.

Se, na Europa, o desemprego de longa duração emerge como o sintoma mais visível da crise da sociedade salarial moderna, nos EUA, onde as “soluções” de raiz neoliberal foram levadas mais longe, o mais baixo nível estatístico do desemprego tem um preço elevado: generalização do trabalho precário e a tempo parcial, quebra acentuada dos salários reais, crescimento das manchas de pobreza e acréscimo da violência civil. Em termos de resposta aos problemas sociais, a política de “guerra à pobreza”, dos anos de 1960, deu lugar à “guerra aos pobres”. O aumento em flecha da população prisional (com uma sobre representação dos afroamericanos) exprime o que Wacquant (1998) designa por “ascensão do estado penal” que, progressivamente, se substitui ao “estado social”.

Os rápidos progressos tecnológicos das últimas décadas tornaram possíveis níveis elevados de acréscimo de produtividade, associados ao crescimento exponencial do volume global de riquezas produzidas, concomitantes, porém, com conseqüências sociais graves, nomeadamente o agravamento e produção de novas desigualdades (FITOUSHI; ROSANVALON, 1996) que deveriam ser encaradas como a mais séria ameaça à designada “coesão social”. Se o fulcro da “nova questão social”

deve ser procurado nas mutações que atravessam o mundo do trabalho, ela aparece associada a um processo de “espacialização” induzido, nomeadamente, pelas políticas de ordenamento urbano e pelo funcionamento do mercado imobiliário. É assim que, dos dois lados do Atlântico industrializado e rico, zonas urbanas específicas aparecem como “concentrados” de problemas sociais, em que os processos de ruptura ou de “desafiliação” social aparecem com um carácter cumulativo. Nos guettos americanos do centro das cidades (DENTON; MASSEY, 1995), ou nos “bairros de exílio” das periferias urbanas europeias, exprimem-se os mesmos sinais e os mesmos riscos do que Michel Rocard designa por “implosão social”.

A instituição escolar que promoveu o acesso massivo à escolarização, como instrumento de políticas públicas baseadas na “igualdade de oportunidades” está ela também profundamente afectada pela mudanças do seu contexto. As mudanças verificadas no mundo do trabalho que estão na raiz dos fenómenos de exclusão social, decorrem de processos de integração económica supranacional em que o poder financeiro tende a sobrepôr-se aos mecanismos institucionais tradicionais de exercício do poder político no quadro dos Estados nacionais. As mutações sofridas pelo Estado inscrevem-se no processo de transformação do Estado Providência que, no período áureo do fordismo, consubstanciou o compromisso político entre a democracia e o capitalismo.

A crise desse compromisso (SANTOS, 1990; 1998) está associada a um conjunto de fenómenos aparentemente contraditórios: um acesso mais democrático a níveis cada vez mais elevados de escolarização é concomitante com desigualdades sociais mais acentuadas; o progresso tecnológico e o conseqüente aumento de produtividade em vez de gerarem emprego aparecem associados, na Europa, a formas estruturais de desemprego de massas; o aumento exponencial da capacidade de produzir riqueza afirma-se em paralelo com a emergência, no coração dos países ricos, de formas extremas de pobreza. Este quadro é o resultado de um processo de “modernização” e de “progresso” que obriga a reequacionar o papel da educação e da escola.

Com efeito, a escola não é, hoje a mesma escola do período dos “trinta gloriosos”, nem a escola republicana do princípio do século. As mutações sofridas pela instituição escolar podem ser sintetizadas numa fórmula breve: a escola passou de um contexto de *certezas*, para um contexto de *promessas*, inserindo-se, actualmente, num contexto de *incertezas*.

A escola das *certezas* é a escola da primeira metade deste século que a partir de um conjunto de valores intrínsecos e estáveis pôde funcionar como uma “fábrica de cidadãos”, fornecendo ainda uma preparação para a inserção na divisão social do trabalho. Funcionando num registo elitista, a escola constituía para alguns um instrumento de ascensão social, isento de responsabilidades na produção de desigualdades sociais. O período posterior à segunda guerra mundial marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma escola de *certezas* para uma escola de *promessas*. Neste período, a expansão quantitativa dos sistemas escolares coincide com uma atitude optimista que associa “mais escola” a três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade. É o malogro dessas promessas que justifica a passagem da euforia ao desencanto, assinalada a partir dos anos de 1970. A sociologia da educação dos anos de 1970 veio pôr em evidência o efeito reprodutor das desigualdades sociais, desempenhado pelo sistema escolar. Paradoxalmente, a democratização da escola comprometeu-a com a produção de desigualdades sociais e ela deixou de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto (DUBET, 1999), aumentando os níveis de frustração e desencanto que marca a sua entrada numa era de *incertezas*.

É no contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas e crescente desvalorização dos diplomas que é preciso compreender a produção de exclusão relativa, pelo sistema escolar, como algo que lhe é intrínseco. Para cada um o sucesso supõe o insucesso relativo dos concorrentes. A conjugação da crescente raridade dos empregos com a desvalorização dos diplomas escolares torna estes, simultaneamente, imprescindíveis e cada vez menos rentáveis. É esta situação que justifica uma exarcebada sensibilidade a fenómenos de “exclusão escolar”, num contexto em que os diferentes indicadores estatísticos testemunham uma inequívoca democratização do acesso a percursos escolares cada vez mais longos. Isto significa que a utensilagem mental construída para pensar a escola das promessas é hoje anacrónica para pensar a relação entre a escola e a “questão social”.

A educação e a formação têm sido apresentadas como os ingredientes fundamentais para combater o desemprego e portanto a exclusão social. Contudo, a própria evidência empírica da evolução do fenómeno do desemprego mostra a sua ineficácia relativa. A elevação geral do nível de

qualificações não contribui para aumentar a oferta global do volume de emprego, nem define as suas modalidades. Um trabalhador com qualificações elevadas possui vantagens relativas que desaparecem se todos os concorrentes no mercado de trabalho estiverem, nesse capítulo, em igualdade de circunstâncias. É este facto que permite entender como podem ser concomitantes a democratização do acesso à educação, a desvalorização dos diplomas e a raridade dos empregos. Por outro lado, a educação não pode resolver a situação de crescente desemprego e precariedade do trabalho, na medida em que estamos na presença de escolhas sociais deliberadas. Nas sociedades de capitalismo desenvolvido o desemprego deixou de ser encarado como um problema para passar a ser encarado como uma solução que permite “crescer” e “modernizar”, aumentando a competitividade. Nesta perspectiva é nos processos de “modernização” da economia que radicam os mecanismos que transformam as empresas em máquinas de produzir exclusão social.

O debate sobre as políticas de combate à exclusão social, bem como a compreensão da relação ente a escola e este fenómeno, fazem apelo a uma clarificação do conceito que tende a transformar-se num *slogan* frequentemente utilizado com sentidos diversos e até contraditórios. Num recente colóquio realizado em Lisboa duas figuras destacadas do mundo económico e político propuseram duas visões diametralmente opostas. Para o ministro do Trabalho e da Solidariedade Ferro Rodrigues (1998, p. 293) o problema equaciona-se do modo seguinte:

A dimensão dos problemas sociais com que nos defrontamos e as mutações sociais que temos pela frente continuam a exigir que se afirmem no terreno as políticas que multipliquem a capacidade para diminuir a pobreza e a exclusão. [...] Estou perfeitamente convicto que só uma aposta num desenvolvimento económico intenso numa economia moderna e competitiva nos permitirá criar as condições para superar sustentadamente os défices de bem estar e conforto social que marcam, ainda, tão intensamente a nossa sociedade.

Por outro lado, para Silva (1998, p. 277), a questão apresenta-se de modo totalmente diverso:

A exclusão social é um fenómeno estrutural das sociedades industrialmente avançadas contemporâneas e não apenas um acidente explicável por causas ou circunstâncias que tenham a ver com a vida de alguns indivíduos ou grupos.

A exclusão social é um fenómeno gerado pelo próprio sistema económico e sócio-político orientado este, como está, para a eficácia económica, a competitividade e a maximização da rentabilidade do capital financeiro no curto prazo, num horizonte de globalização da economia, forte desenvolvimento tecnológico, capital intensivo e total fluidez dos capitais.

Não é difícil verificar que o “remédio” apresentado na primeira citação para combater os problemas sociais é identificado, na segunda citação, como a principal causa da exclusão social, necessariamente gerada pelo “desenvolvimento”, a “modernização” e a “competitividade”. Segundo o primeiro ponto de vista o funcionamento económico aparece naturalizado e portanto inevitável, constituindo os problemas sociais dele decorrentes um preço necessário pelo “progresso”. A resposta a esses problemas é portanto de natureza paliativa e funcionalmente subordinada à racionalidade económica que produz a exclusão. O segundo ponto de vista identifica os problemas sociais como estruturais e consequência de um tipo particular de “prosperidade” marcado pelo seguinte paradoxo: a existência de um “generalizado e profundo mal-estar sócio-político num contexto que é de abundância de meios materiais e de um incrível e inimaginável progresso científico-tecnológico.” (SILVA, 1998, p. 280).

Estas duas maneiras de ver o problema da exclusão social remetem para perspectivas muito diversas quanto ao papel e ao futuro da educação. No primeiro caso, aponta-se para uma aposta na educação entendida de uma forma instrumental e totalmente subordinada a critérios mercantis que conduz a enfatizar a contribuição da educação para o processo de “modernização” através de níveis acrescidos de “eficácia” e de “qualidade”. No segundo caso a educação é, sobretudo, encarada pelo ângulo da legitimidade e da construção do sentido das situações educativas, bem como da sua capacidade de contribuir para dinâmicas emancipatórias e transformadoras da realidade social. Esta função crítica da educação,

emancipatória porque “conscientizadora”, segundo a expressão de Paulo Freire, só é possível se pudermos recolocar o debate sobre a sociedade e a educação no plano dos fins e não dos meios, ou seja no centro do debate filosófico e político.

Construir territórios “escolares” ou territórios “educativos”?

As noções de “território” e de “territorialização” ocupam, hoje, um lugar central nos debates sobre política educativa, por três razões principais: a primeira é o reconhecimento da crescente “ingovernabilidade” dos sistemas escolares; a segunda está relacionada com a difusão das funções de educação e formação, questionando a hegemonia da forma escolar e o monopólio educativo da escola; a terceira razão prende-se com a tendencial globalização, ao nível local, da acção educativa, no quadro de estratégias integradas de desenvolvimento. Se a importância e a pertinência da “territorialização” aparece como quase inquestionável, o principal erro nesta matéria consiste em falar em “territórios educativos”, mas pensar e agir em termos de “territórios escolares” (CANÁRIO, 1996). Ou seja, a construção de políticas e práticas educativas por referência a um território singular (contextualizadas) supõe um questionamento crítico e uma superação da forma escolar e da sua tendencial extraterritorialidade, de modo a que a aprendizagem não seja encarada, quase exclusivamente, num registo didáctico e técnico.

Precisamente um dos pontos críticos da experiência dos Teip é esta ausência de distanciamento em relação à forma escolar que se traduz pela persistência da “ilusão pedagógica” que consiste em dissociar as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que elas se inscrevem. Esta perspectiva redutora manifesta-se no caso dos Teip por três dimensões principais: a primeira diz respeito à definição do problema que justifica a “intervenção prioritária”; a segunda prende-se com o facto de a acção educativa, conduzida ao nível local, permanecer “refém” da forma escolar; a terceira diz respeito à persistência de modalidades de regulação burocrática centralizada, por parte da administração.

A importância das anunciadas finalidades sociais que presidem à política Teip é fortemente relativizada pela existência de uma lógica administrativa que atravessa e estrutura esta medida de política educativa. Desde logo, no documento normativo que cria os Teip (Despacho 147-B/ME/96) estes são definidos como “agrupamentos de escolas”. O sentido desta definição torna-se

mais compreensível à luz das medidas posteriores, no âmbito da gestão e autonomia dos estabelecimentos de ensino, em que o conceito de “agrupamento”, enquanto processo administrativo de reordenamento da rede escolar, emerge como a face mais visível da mais recente “reforma da gestão”.

À dimensão social (e, portanto, “prioritária”) da política Teip sobre põe-se uma dimensão administrativa, consubstanciada no desígnio de racionalizar a rede escolar e reformular os normativos de gestão das escolas. É esta sobreposição que permite compreender as afirmações da Secretária de Estado da Inovação Ana Maria Benavente que, em Maio de 1997, no quadro de uma avaliação muito positiva dos Teip (“ultrapassaram as minhas expectativas”) previa o desaparecimento dos Teip num futuro breve, a partir da sua integração na “territorialização”: “Perdem a designação de intervenção prioritária e deixam de existir como Teip. Passa a haver simplesmente territórios, alguns em zonas difíceis e outros com melhores condições.” (JORNAL PÚBLICO, 1999) As questões relacionadas com a (re)organização administrativa e pedagógica da rede escolar são questões pertinentes. O que aparece como não pertinente é a utilização do conceito de “território educativo” como sinónimo de “território escolar”, de acordo com a definição proposta por Cardí (1993, p. 93):

O território escolar corresponde a uma área que os poderes públicos se esforçam por organizar através de uma carta escolar, isto é, através da criação de uma rede pedagógico-administrativa de estabelecimentos de ensino que devem corresponder às necessidades em educação escolar daquela área.

Estamos em presença da transferência, por parte da administração e para um plano mais global, da leitura que os responsáveis pela política educativa têm vindo a fazer da situação das pequenas escolas situadas em meio rural. O “isolamento” destas escolas em vez de ser encarado como um sintoma da crise profunda do mundo rural, é visto como algo de obsoleto susceptível de ser equacionado como uma questão técnica, interna ao sistema escolar (um problema de “rede”). É uma perspectiva deste tipo que conduz a equacionar em termos “escolares” um problema educativo que se apresenta como um fenómeno social total, a relação entre a escola e processos de exclusão, nas zonas ditas “difíceis”. O

carácter redutor do conceito de “território educativo” presente nesta medida de política educativa manifesta-se, também, no modo como foram definidos, à partida, os territórios alvo de uma intervenção prioritária. O ponto de vista e os critérios adoptados são de natureza administrativa e escolar, sendo que a participação de outros parceiros é remetida para uma fase posterior, sempre dependente da iniciativa das escolas, e com a atribuição de um papel instrumental, relativamente ao funcionamento do sistema escolar. Aqui radicam as principais dificuldades na construção de parcerias educativas a nível local.

Por outro lado, a capacidade de definir, estrategicamente, finalidades e modalidades de acção está estreitamente dependente da capacidade para fazer um diagnóstico da situação em que se pretende intervir. Fazer um diagnóstico supõe a problematização de uma situação, o que implica não só identificar um conjunto de problemas (produzindo “listas avulsas”) mas, sobretudo, produzir compreensão sobre o modo complexo como eles se articulam (não há problemas isolados, mas sim “feixes de problemas”). Ora o diagnóstico que nos é proposto, quer pela administração, quer pelas escolas, relativamente aos diferentes territórios de intervenção, surpreende pela sua uniformidade, marcada por uma visão profundamente negativa, baseada em preconceitos e estereótipos de diferentes naturezas. Nestas zonas (zonas urbanas degradadas) estamos em presença do que Fernandes (1998, p.122) designa por “territórios acossados”, “cercados pelo estereótipo” através de um processo de etiquetagem baseado no duplo mecanismo da “redução cognitiva” e do “evitamento experiencial” que alimenta representações sociais simplistas e ameaçadoras. Esta visão fortemente desvalorizada das zonas de intervenção, e das respectivas populações (as famílias dos alunos), está amplamente documentada no conjunto de relatórios monográficos elaborados por equipas do Instituto de Inovação Educacional - IIE, no final do primeiro ano desta experiência. A título de exemplo um Teip da zona da Grande Lisboa caracterizava assim o seu território:

A área abrangida pelo Teip caracteriza-se pela existência de uma multiplicidade de problemas de natureza sócio económica de que se salienta: a delinquência e a marginalidade (número significativo de ex-alunos presos); desemprego e emprego sazonal; tráfico de droga; prostituição masculina e feminina elevada entre

os jovens que abandonam a escola; atribuição do rendimento mínimo garantido a grande número de famílias; e alunos sem hábitos de higiene. (INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 1999, p. 7)

Este tipo de perspectiva é corroborada pela Comissão Nacional de Coordenação que no seu relatório, relativo ao primeiro ano, verifica que os problemas comuns aos diferentes territórios correspondem, no essencial, a situações externas às escolas “decorrentes de debilidades das comunidades onde se inserem”, e esses problemas são assim sintetizados:

Famílias numerosas; agregados familiares flutuantes; paternidades não assumidas; maus tratos; negligência; delinquência; analfabetismo; baixas expectativas em relação à escola; alheamento das problemáticas escolares; carências alimentares; higiene e saúde precárias; auto-estima reduzida; falta de perspectivas para o futuro; deficiências de comunicação (COMISSÃO NACIONAL DE COORDENAÇÃO, 1999, p. 7)

A consulta da brochura editada pelo IIE para o Encontro Nacional dos Teip, realizado em Novembro de 1999, confirma a persistência deste tipo de auto caracterização, feita ao nível dos diferentes Territórios. Dois exemplos:

O número de famílias em risco social é elevado, as habitações de cerca de 40% dos alunos não possuem condições mínimas de habitabilidade, o desemprego e o analfabetismo (muitas vezes associados a problemas de alcoolismo) estão na base de famílias desestruturadas, que desvalorizam a escolarização e que não facultam o apoio e acompanhamento escolar necessário ao desenvolvimento da criança. Neste contexto facilmente se explicam as situações de insucesso e absentismo, bem como de abandono e exclusão escolar. (INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 1999, p. 87).

A maioria dos alunos vive ainda em barracas ou casas camarárias bastante degradadas, rodeados de

problemas que se prendem com as difíceis condições sócio económicas e o baixo nível de escolaridade e desenraizamento cultural de muitas famílias. Num ambiente de multiculturalidade e de convite fácil à marginalidade, à prostituição e ao tráfico de estupefacientes, onde a autoridade familiar é permanentemente questionada, a acção educativa é um desafio à criatividade e à persistência de todos os parceiros deste Território. (INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 1999, p. 105).

Estes diagnósticos adoptam, de modo sistemático, a perspectiva do défice (SOUTA, 1997), enfatizando as debilidades e ignorando eventuais potencialidades ou pontos fortes. Em muitos bairros de maioria imigrante (africana) as famílias estão mais próximas do paradigma tradicional (família alargada, fortes relações de vizinhança) e não do estereótipo da família “desestruturada”. Mas esta maneira de ver conduz a estratégias de acção baseadas em “programas de educação compensatória (‘mais do mesmo’), tornando invisíveis os factores internos que condicionam a situação escolar: “organização escolar, as práticas educativas, os materiais pedagógicos e o currículo oculto.” (SOUTA, 1997, p. 85). Trata-se de um ponto de vista etnocêntrico, em que a acção permanece refém da forma escolar.

Este facto exprime-se basicamente através de uma perspectiva “patologizante” das dificuldades escolares dos alunos, o que induz estratégias de acção de natureza compensatória e curativa (apoios pedagógicos acrescidos, “currículos alternativos”) construídos a partir de uma racionalidade didáctica. Deste ponto de vista, todos os problemas são intrínsecos aos alunos e o que se torna fundamental é proceder à sua despistagem para desencadear mecanismos de compensação. É assim que no relatório, atrás referido, da Comissão Nacional de Coordenação, se assinala como actividade importante “a detecção precoce e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem no ensino pré escolar”.

Os currículos alternativos, cuja bondade intrínseca ninguém defende, representam uma variante mais refinada do modo como a organização escolar historicamente respondeu ao crescimento numérico e à diversidade dos públicos escolares, ou seja, reduzindo a complexidade e tratando um grupo como se fosse apenas uma pessoa, o famoso “aluno médio”. A criação de turmas com “currículos alternativos” obedece a esta lógica de

diferenciar para criar grupos mais homogêneos -como refere Souta (1997), num Teip foi criada uma turma especial só de ciganos-, que está presente, também, nas experiências de criação dos chamados “grupos de nível”. Por outro lado, a ênfase é colocada na articulação “das matérias”, como fundamento principal da cooperação entre redes de escolas, indicia uma perspectiva redutora das potencialidades dessas redes, exprimindo um “fechamento” sobre as dimensões da racionalidade didáctica.

Finalmente, o carácter redutor de “território escolar” está também presente no tipo de relações e controlo que a administração central mantém com as escolas, tributária de uma regulação burocrática e centralizada que seria impossível se estivesse em causa a construção de “territórios educativos”, com parceiros e instituições não escolares. A metodologia centralista e normativa, justificada pelo voluntarismo e a urgência, é congruente com o papel da administração na criação e desenvolvimento dos Centros de Formação das Associações de Escolas ou, mais recentemente, nos procedimentos burocrático-administrativos para promover os “agrupamentos” de escolas. A definição inicial das fronteiras de cada Teip é também exemplificativo do protagonismo centralista da administração.

Os alunos vistos como “o problema”

Os alunos e a sua experiência constituem o principal recurso para organizar e promover situações de aprendizagem ou, pelo contrário, são encarados como o obstáculo principal à acção educativa? A segunda alternativa é a que corresponde melhor ao modo como a escola, historicamente, se constituiu como instituição especializada e hegemónica na socialização metódica das jovens gerações. Durante séculos prevaleceu a ideia de uma *continuidade* entre a aprendizagem e a experiência: aprender significava, portanto, *acumular* experiências. A partir do momento em que a “forma escolar” se tornou o modo de socialização dominante, passou a prevalecer uma concepção de *ruptura* com a experiência como forma de aprender. Esta tendência é tanto mais explícita quanto maior for a distância social e cultural entre a instituição escolar e os seus públicos. Nas zonas ditas “difíceis” (como é o caso dos Teip) a desvalorização dos alunos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem, institui-se como o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma acção educativa. Não há acção educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade, em relação aos aprendentes.

A organização pedagógica escolar tem a sua génese, como refere Barroso (1995, p.79), na passagem de uma relação dual (mestre-aluno) para uma relação mestre-classe em que se pretende “ensinar muitos como se fossem um só”. São as exigências de um “ensino simultâneo” que conduzem à necessidade de adoptar modos de gerir os espaços, os tempos, os modos de agrupamento dos alunos e os saberes disciplinares, susceptíveis de tornar possível a imposição coerciva de “processos uniformes de ensino”. É esta uniformização, que se traduz por um acréscimo de homogeneidade interna, que desarma a instituição escolar para responder de forma pertinente à diversidade crescente dos seus públicos. Ou seja, face a públicos diferenciados a escola responde através de uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar o público escolar. Esta tendencial redução da complexidade interna da escola, e consequente aumento da entropia, tem o seu sinal mais expressivo na referência ao “aluno médio”.

Esta desvalorização da experiência dos aprendentes, como algo de intrínseco à “forma escolar” radica, fundamentalmente, em cinco das suas características:

- a) A ruptura estabelecida entre os processos de aprendizagem e a experiência decorre da tendencial *extraterritorialidade* da acção escolar que, ao abstractar das condições sociais concretas em que se inscreve a acção educativa, cria as condições propícias à sua própria ineficácia, ou seja, para a sua incapacidade para inserir socialmente os resultados da formação;
- b) A segunda característica reside em acentuar a vertente *técnica* da concepção e execução das situações de aprendizagem. A valorização de procedimentos de planificação susceptíveis de eliminar incertezas e favorecer a previsibilidade dos processos de aprendizagem conduz à “invisibilidade” dos efeitos não previstos da formação que são, em muitos casos, os mais ricos e importantes;
- c) Em terceiro lugar de um ponto de vista “escolar” a produção de conhecimento é marcada por um processo de *cumulatividade*, em que a lógica de armazenar e repetir informação se sobrepõe à lógica de produção de saber, isto é de informação original, susceptível de transmissão a outros;
- d) Uma quarta característica reside no facto de, no quadro da “forma escolar”, a prática manter em relação à teoria uma mera relação de *aplicação*. Esta relação unívoca, sequencial e linear entre a teoria e a prática impede, ou dificulta, o desenvolvimento de dispositivos de retroacção

que permitam configurar o ciclo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb e que supõe uma relação dialéctica entre a teoria e a prática: da experiência concreta à observação reflectida, desta à conceptualização abstracta e desta à experimentação activa;

- e) Finalmente, a “forma escolar” é tributária de uma “leitura pela negativa”, em relação aos aprendentes, aos seus saberes e às suas capacidades. As pessoas em situação de aprendizagem são vistas, sobretudo como portadoras de “défices” e de “lacunas” a que a formação, pensada a partir da identificação de “necessidades”, deverá providenciar uma resposta (tecnicamente) adequada. Esta perspectiva torna “invisíveis” os adquiridos experienciais, tornando impossível o seu reconhecimento. Por outro lado, conduz a abdicar de utilizar o mais rico recurso da formação dos sujeitos, a sua própria experiência.

O facto de os alunos serem encarados, no quadro da política Teip, como o problema número um com que se defrontam decisores e professores recebe uma confirmação convergente do conjunto, muito diverso, de fontes empíricas a que recorremos. No quadro do Projecto Egsie foram realizadas três dezenas de entrevistas a professores, todas em Zonas Teip, cuja análise (NÓVOA; ALVES; CANÁRIO, 1999) nos permite afirmar o carácter dominante de um discurso sobre os alunos fundado numa visão profundamente negativa e ultra desvalorizada dos públicos escolares. A palavra chave desse discurso é a heterogeneidade. O discurso dos professores estrutura-se em torno da nostalgia da homogeneidade perdida. Para alguns professores, o crescimento exponencial da população escolar, concomitante com a sua crescente diversidade interna, é um dado objectivo cujo carácter negativo é deixado implícito. Mas, para outro grupo as dificuldades e os problemas sentidos são o resultado directo de a escola ser “invadida” por problemas sociais que lhe são exteriores. Alguns exemplos: *“A comunidade onde a escola está inserida é uma comunidade que precisava de ser muito trabalhada, mas só a escola sozinha não conseguirá [...] é um bairro com estratos sociais muito diferentes, muitos problemas de droga, muitos problemas de abandono do lar, os pais muito tempo fora de casa, só regressam à noite. Passe o termo, estão-se borrifando para os filhos”* (Prof. 22, E. Básico) *“Nós aqui apanhamos com imensos miúdos que não sabem estar numa aula, não sabem estar numa rua, não sabem estar em sítio nenhum. [...] alguns deles vêm de uma cultura completamente diferente da nossa [...] eles no fundo reproduzem um bocado em casa os costumes de Cabo Verde e depois [...] é muito difícil integrarem-se na nossa sociedade como ela está organizada”* (Prof. 31, E. Básico).

Para outros entrevistados, de forma explícita o processo de democratização do acesso à escola é identificado como a causa primeira das dificuldades: “O público escolar é cada vez mais diversificado o que tem a ver com a massificação do ensino, no nosso caso concreto com pessoas das ex-colónias que têm vindo para as zonas de habitação social e para planos integrados” (Prof. 2, E. Sec.);

“Os alunos carregam muito grandes problemas para a escola [...] isto é o preço que se tem a pagar, a escola abrange muito mais alunos do que antigamente. Antigamente era só uma determinada classe de alunos e agora não. Isso é positivo também, só que traz essa questão, nós temos cá alunos de muito tipo, não há aquela selecção que era realmente um filtro muito rigoroso [...] e isto agora não pode ser assim. Com a escolaridade obrigatória até ao 9º ano, enfim nós temos que ter cá os alunos até aos 15 anos” (Prof. 10, E. Sec.);

“Esta escola sofreu um processo de alteração muito grande pois, com a obrigatoriedade permanente até aos 15 anos, começaram a chegar cada vez mais alunos africanos à escola, e como esta escola é a mais recente das secundárias da área, logo desde início foi formada por alunos mais difíceis de lidar [...] nós temos ficado sempre com os restos, ou seja, cada vez mais miúdos africanos, cada vez mais velhos. No fundo uma escola com uma maioria africana e também miúdos que vivem em bairros degradados” (Prof. 28, E. Sec.).

Por fim, um outro grupo de entrevistados assinala, lucidamente, a contradição essencial entre a organização escolar e os problemas postos pela heterogeneidade dos alunos. São as exigências de um ensino simultâneo que conduzem a impôr processos uniformes de ensino que conduzem a tratar o público escolar como homogêneo. Esta resposta da instituição escolar que tende a reduzir a complexidade, inerente à diversidade do público escolar, tem o seu sinal mais expressivo na referência ao “aluno médio” que tem estado subjacente ao pensamento e acção pedagógicos (CANÁRIO, 1999). É esta nostalgia da homogeneidade perdida que atravessa o discurso dos professores:

“Há 10-15 anos trabalhava-se para o aluno médio. Toda a intervenção educativa era trabalhada e planificada em função do aluno médio, de modo a que os que tivessem direito a sobressair sobressaíam pela positiva, e depois havia os que estavam na cauda, que estavam sempre no canto. Mas estes meninos que estavam no canto deixaram de ser dois ou três para passarem a ser grupos mais consistentes em termos de número e é preciso dar resposta” (Prof. 1, E. Básico);

“Acho que a heterogeneidade continua a aumentar devido sobretudo a crianças com dificuldades de aprendizagem. Aí a heterogeneidade é acentuada. Antes as turmas eram mais homogêneas [...]. Agora o que noto é que, de facto, as crianças, porque entra tudo para a escola, a escola traz tudo e ao trazer tudo traz as crianças com e sem dificuldade. [...] de

facto as turmas são heterogéneas. Já não há aquela turma homogénea, em que se trabalhava para o mesmo tipo de aluno. Não, isso deixou de existir.” (Prof. 16, E. Básico);

“A nível de Português não há competências de escrita. Não conseguem imaginar um texto. Agora andam aí assim com umas ideiaszinhas muito tristes, sem pés nem cabeça. Matemática, então, os conceitos de cálculo mental, raciocínio, nada! Nunca tive uma classe que eu pudesse dizer: é completamente homogénea, quer em aprendizagem, quer em comportamento, quer em estrato social todo igual. Não, nunca tive. Todos são diferentes.” (Prof. 22, E. Básico).

Esta perspectiva, segundo a qual os alunos (pelos seus atributos pessoais e sociais) constituem “o problema” está presente nos diferentes tipos de documentação empírica por nós consultados, desde os produzidos pela administração, aos “diagnósticos” presentes nos documentos produzidos ao nível dos Territórios, até a documentos de caracterização individual dos alunos. A persistência desta perspectiva é corroborada nas caracterizações, sumárias, feitas por cada Teip e publicadas por ocasião do recente Encontro Nacional dos Teip, realizado em Viseu (INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 1999). Dessa brochura, alguns exemplos elucidativos, relativos a três diferentes Teip:

A Comissão Instaladora da escola realizou um levantamento dos problemas sentidos pelo público-alvo: grande heterogeneidade de níveis sociais e económicos, coexistência de alunos da classe alta e média alta com os da classe baixa e média baixa os quais vivem situações problemáticas de integração social, em bairros degradados e zonas da periferia urbana ainda marcadamente ruralizada com situações económicas complicadas. (INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 1999, p. 85);

As crianças, de origem africana, de um bairro degradado [...] não se encontram na mesma linha de partida da generalidade dos seus colegas de outra origem social. Treinados nos expedientes do bairro, frequentemente sabem muito (demasiado) do lado marginal da vida, mas muito pouco do que seria esperado de uma criança que inicia a sua vida escolar. Desconhecem regras de conduta social e o seu universo vocabular é

extremamente restrito. Este atraso inicial dificilmente consegue ser compensado e o estigma do insucesso transforma-os em “perdedores” (INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 1999, p.109);

Existia um grande número de alunos com comportamentos sociais desorganizados e desajustados na sala de aula, revelando uma certa inadaptação às regras de aprendizagem e do estudo, revelando falta de esforço e de empenhamento pessoal. Por outro lado os alunos apresentavam lacunas significativas nas aquisições básicas: leitura, vocabulário, código sócio-linguístico, cálculo, instrumentos operatórios” (INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 1999, p.113).

Este modo de encarar os alunos conduz, naturalmente, a construir estratégias de acção baseadas numa racionalidade didáctica que enfatiza a importância decisiva dos requisitos prévios à aprendizagem e tende, portanto, a ignorar a questão central da *construção do sentido* e da *relação com o saber*, por parte de quem aprende (os alunos). Assim a “queixa” principal pode resumir-se à ideia de que com estes alunos não é possível trabalhar, antes de se proceder à sua socialização escolar, ou seja de transformar *crianças* em *alunos* (de preferência idênticos). Deste ponto de vista a socialização na escola não coincide com a construção das situações de aprendizagem e a apropriação e produção de saberes, antes as precede. Assim se dissocia a socialização na escola da relação com o saber.

Desalienar o trabalho escolar

A educação concebida como um processo permanente que se confunde com o ciclo vital remete para uma concepção inacabada do ser humano que, segundo os termos de Charlot (1997), está sujeito desde que nasce, à “obrigação de aprender”, e em que a educação é entendida como uma “produção de si, por si”, o que apela a que ele “se utilize a si próprio como um recurso”. Esta centralidade do sujeito no processo de aprendizagem implica uma perspectiva da produção de saber que se situa nos antípodas da concepção cumulativa, molecular e transmissiva própria da forma escolar tradicional. O questionamento crítico e a tendencial superação da forma escolar constituem o caminho necessário para modificar a natureza do trabalho escolar.

Numa escola do 1º ciclo, de um Teip da periferia urbana de Lisboa, foram realizadas entrevistas a crianças sobre o modo como era por elas vivida a realização dos “trabalhos de casa”. À pergunta “gostas de fazer os trabalhos de casa” uma das crianças respondeu “mais ou menos”. Interrogada sobre a razão, esclareceu “porque faz doer o braço!”. Esta resposta simples configura uma relação com o trabalho escolar vivido como extrínseco aos sujeitos que não têm controle sobre as finalidades, os modos de organização, ou o produto do seu trabalho. É esta exterioridade que corresponde ao conceito de alienação do trabalho. O carácter emancipatório e transformador da educação supõe que o trabalho de construção do saber possa ser vivido como uma “obra”, ou seja, como expressão de si. É este o significado do desígnio de fazer das crianças produtoras de saber.

A alienação que pesa sobre o trabalho escolar dos alunos é de natureza idêntica à que se faz sentir sobre os professores cuja perda de controle sobre os fins e as modalidades de exercício da sua profissão está na raiz dos fenómenos do designado “mal estar docente”. As mutações sofridas nas últimas décadas pela instituição escolar geraram factores de ambiguidade e de contradição que estruturam a situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional docente tem de ser compreendida à luz destas mutações e no quadro do desmoronamento “das crenças fundadoras dos sistemas escolares” (NÓVOA, 1998). É neste quadro que pode interpretar-se a ideologia por um lado “defensiva”, por outro lado “nostálgica” que marca o discurso dos professores sobre as condições de exercício da sua profissão.

A situação e a natureza do trabalho desenvolvido, nas escolas, pelos professores e pelos alunos, estão inextricavelmente ligados. Formam um sistema que só em conjunto pode mudar. A “desalienação” do trabalho escolar dos alunos não é possível sem a correspondente “desalienação” do trabalho dos professores. As zonas “difíceis”, marcadas pelo fenómeno da designada “exclusão social”, na medida em que correspondem a situações limite, representam analisadores privilegiados destes mecanismos de “alienação” e das suas possibilidades de superação.

Debate

Quais são as pistas de investigação abertas pelo trabalho que o senhor apresentou, em termos de escola?

A primeira pista de investigação é que talvez uma das portas de entrada mais importante para nós produzirmos hoje conhecimento sobre escola é o modo como é construída a relação com o saber e o modo como é construído ou não um sentido positivo para as instituições escolares. Este é um aspecto cultural que só é possível pô-lo em evidência se nós olharmos para a atividade educativa do lado do aprender e não do ensinar, o que significa investigar dando uma particular importância ao ponto de vista dos atores, sejam eles professores ou alunos.

Durante décadas, a investigação sobre a escola foi dominada e é ainda hoje dominada por uma visão que privilegia o que está ao nível macro, preocupando-se com o que faz o Governo, o que diz a reforma, o que diz a legislação, como são os manuais, que recursos tem a escola. E temos privilegiado pouco os estudos sobre as instituições educativas a partir do modo como elas são subjetivamente vivenciadas pelos alunos e pelos professores.

Terceira questão, é preciso dar menos importância às grandes visões com base em estatísticas e valorizar singularidades das instituições e dos processos numa mesma escola. Nas escolas aqui mencionadas, nem todos os alunos têm sucesso, portanto cada aluno é um caso, cada aluno corresponde a uma biografia que é singular. As mesmas situações não têm os mesmos resultados com todas as pessoas, nós precisamos perceber quais são os mecanismos que estão na origem destas singularidades.

Finalmente, os educadores e os professores e sociólogos da educação têm de inverter o ponto de vista a partir do qual interrogam as escolas e as instituições escolares e o ponto de vista que tem sido privilegiado é o do saber. Quais são os problemas que os alunos vêm nas escolas e como é que nós respondemos a esses problemas? Por exemplo, como é que nós resolvemos o problema da indisciplina? Como é que nós resolvemos o problema da desatenção? Como é que nós resolvemos o problema dos pais não colaborarem com a escola? Como é que nós resolvemos o problema dos alunos não serem pontuais?

Tudo isso é construído a partir do ponto de vista da escola e nós podemos e devemos privilegiar o ponto de vista contrário, pois são problemas criados aos alunos pela instituição escolar. Então vamos nos colocar na pele de uma criança cigana que vai pra uma escola que tem uma língua oficial que não é a língua dela. Esta, além de não ser valorizada, é reprimida, na escola não querem que ele fale na sua língua. Outro exemplo é de uma criança cigana da qual exigem que cumpra horários e que planifi-

que suas tarefas de uma forma que está em total contradição com o modo como é gerido o tempo na comunidade cigana.

Portanto, essa perspectiva muda radicalmente nossa maneira de identificar problemas e de construir objetos de investigação e, nesse momento, é uma pista de investigação que está a ser muito desenvolvida na Europa, que é explorar o ponto de vista das crianças. Concomitantemente, o campo da educação de adultos vai explorar este ponto de vista e utilizar a abordagem biográfica como instrumento para compreender os percursos educativos das pessoas, portanto, compreender os processos educativos e a partir do curso que as pessoas realizam e não a partir da ação da instituição.

Por que o senhor afirma que a escola perdeu o prazo de validade?

Quando eu digo que a escola perdeu o prazo de validade, é no sentido de que a escola foi inventada há dois séculos. A escola, tal como conhecemos hoje, corresponde a uma maneira de pensar o aprender e a uma organização que são obsoletas. As escolas que existiam na pré modernidade funcionavam de uma maneira diferente. Se olharmos para as representações na pintura, vemos que o professor tinha uma relação direta com o aluno. O mestre dava lição ao aluno individualmente, enquanto os outros faziam as coisas mais variadas. Toda a relação pedagógica era entre o pedagogo e o aluno, portanto, era uma relação individualizada.

Como é que foi possível criar uma escola de massas? Teve que se inventar uma maneira de uma pessoa poder ensinar muitos ao mesmo tempo, como se fossem só um. Essa é a base da organização escolar, mas esta organização escolar que nós constantemente reproduzimos, como processo de transmissão de informação, não corresponde à maneira como nós hoje sabemos que as pessoas aprendem. Como é que nós aprendemos? Ninguém aprende a não ser pela pesquisa, é assim que os bebês aprendem a falar e aprendem a andar, é através da pesquisa, da tentativa e erro, explorando o mundo que há à sua volta, a partir das perguntas, isto é, os bebês aprendem da mesma maneira que os cientistas de física nuclear. E na escola como se aprende? Pela memorização, não é por problemas, mas por respostas, na escola desvaloriza-se o erro, ora, sem erro não há aprendizagem.

A escola funciona sob uma lógica que é totalmente contrária a esta, por exemplo toda gente aprende por interação com os fatos, como é que nós aprendemos a cozinhar? Aprendemos por investigação e por tentativa e erro, provando a comida e fazendo testes e perguntando às outras pessoas,

por imitação e vendo, aprendendo com uma pessoa mais experiente, também é assim que todas as equipas de cientistas trabalham, os analistas simbólicos, por exemplo os arquitetos resolvem problemas complexos em equipas e trocando permanentemente informações.

O que se faz na escola? Proíbe-se o copiar e proíbe-se a comparação, cada um só pode fazer o seu trabalho. Como é que eu faço para escrever um artigo? Como faz qualquer outra pessoa, rodeio-me de livros, identifico e selecciono a informação que preciso. Não ponho os livros à parte, para poder escrever, numa folha em branco, um artigo, a partir do zero. O contrário do que se faz num exame, em que o aluno não pode copiar. Nós fazemos uma naturalização da escola e ela é-nos de tal modo familiar que nós achamos normal e, portanto, apesar de ser exatamente ao contrário do modo como as pessoas aprendem.

É nesse sentido que, cada vez mais, o ponto de referência para pensar a educação escolar é a educação não escolar, é o modo informal como nós aprendemos, é por isso que pode ser extremamente útil, do ponto de vista das ciências da educação, estudarmos os processos educativos que são inerentes ao funcionamento de uma comunidade rural. A escola tem toda vantagem em conhecer esses processos e aproveitar deles para organizar as situações de educação deliberada.

Há uma história que é real, de um grupo que entrou para marinha e ia fazer a recruta. Uma das coisas que na recruta da marinha é um bom hábito, é que todas as pessoas saibam nadar, e está previsto na instituição militar, que elas tenham aulas de natação que começam por ser dadas fora da piscina. Eu aprendi a nadar assim, numa piscina em Lisboa, em que nos ensinaram fora da piscina a fazer movimentos e só depois íamos para dentro da piscina. Era um processo analítico, primeiro fiz movimentos com os braços depois com as pernas. É um processo escolar de aprender, que ao invés de ser por resolução de problemas, é de uma forma analítica, por acumulação de informação, da mesma maneira que se aprende o alfabeto de letra a letra. Havia no grupo de recrutas um indivíduo que era campeão de natação, era um sportista que praticava natação e tinha vários títulos. Então ele achou que podia ser dispensado daquela disciplina que era natação e foi falar com o oficial, o sargento que era responsável. O sargento que quer fazer a mesma coisa para todos, é essa a lógica da escola, olhou para ele e disse: “bom talvez você saiba nadar bem dentro da água, mas fora da água não sabe, não”.

A escola obedece a esta lógica e é nesse sentido que o prazo de validade da escola está chegando ao fim ou já chegou.

A formação de professores traz alguns desafios, quando se coloca que o professor tem o papel também de ensinar, o que é fundamental sob o ponto de vista do aluno e dos que estão na escola. Mas como trabalhar ao mesmo tempo o papel do professor, que é o papel de ensinar?

Não quero que fique a idéia que estou desvalorizando o papel do professor e nem sequer o papel da informação, são coisas diferentes. Do ponto de vista cognitivo, nós não aprendemos sem ter informação, isto é, os nossos órgãos sensoriais captam constantemente a informação do exterior. Se imaginarmos uma pessoa que fique privada de seus órgãos sensoriais, não tem informação nenhuma, não existe como ser humano e não há saber e nem há aprendizagem sem a informação. A informação é exterior à pessoa e suscetível a ser quantificada. Eu posso quantificar a informação contida num computador, por exemplo numa disquete e, portanto, posso quantificar a informação contida num texto, contando o número de caracteres e transformando em *bytes*, que é a maneira de quantificar a informação.

A informação é exterior ao sujeito, mas essa informação só é apropriada pelo sujeito em função da sua experiência pessoal e esse nível é o nível do conhecimento. Isto é, eu vivi ao longo de minha vida um determinado tipo de experiência e articulei essas experiências com informações e conhecimentos, e criei um tipo de conhecimento que, ao contrário da informação, não é quantificável nem é suscetível de ser transmitido. Eu não posso transmitir a ninguém o meu conhecimento sobre o amor, a solidão, a morte de uma pessoa, isso é intransmissível. E posso transformar o meu conhecimento em saber quando produzo uma informação para outra pessoa, então o saber é uma coisa produzida pelo sujeito que é comunicado a outro. Por exemplo: um artigo quando é lido, contém uma informação para alguns, mas para mim que escrevo é um saber, é uma coisa que eu escrevi que é comunicável e que resulta não só da informação que eu tenho como do meu conhecimento. Portanto, todo processo de aprendizagem supõe estes três níveis: o nível da informação, o nível do conhecimento e o nível do saber.

O que é que faz a escola? A escola só privilegia a informação e funciona segundo uma lógica de aquisição de informações, do ponto de vista dos educadores, o que ela tem que pôr em evidência e ajudar a fazer sobre cada professor formador é fazer evoluir os dispositivos educativos basea-

dos na informação para os dispositivos educativos baseados na produção dos saberes. E temos isto na escola? Sim, é o exemplo da pedagogia Freinet, que é baseada na produção dos textos dos alunos.

Um ponto de entrada para alterar o funcionamento da escola e a relação com o saber é instituir permanentemente a produção escrita como eixo da atividade escolar. Produção escrita original não é cópia, não é ditado, é um texto que tem sentido e corresponde a uma pesquisa, pode ser um texto literário. Portanto, aí é que está um salto qualitativo: integrar num mesmo dispositivo estes três níveis, o nível da informação, o nível do conhecimento que é o nível da subjetividade e o nível da produção do saber. Uma escola que não seja uma máquina de repetir informações é uma escola onde os alunos e as pessoas produzam coisas originais, que não se limitam a repetir o que está nos manuais. Os programas também têm informações estruturadas que vêm de fora. A ação do formador não deve ser prescritiva no sentido de dizer o que se faz, como é que se faz e quando se faz.

Parece-me que um ponto essencial para transformar a escola é a relação com o saber. Saber é o incentivo de produção escrita, autônoma e criativa para os alunos. Isto não significa eliminar os processos tradicionais, por exemplo, não é errado fazer cópias e ditados. Numa escola onde os alunos produzem textos com o auxílio do uso do gravador, eles levam gravadores para casa, para entrevistar o avô, a avó, tios a mãe etc., e quando eles chegam na escola e precisam passar da fita para o papel, eles estão fazendo um ditado, e depois de escrever vão corrigir os erros de ortografia. O papel do professor é identificar os erros e ensiná-los como é que se escreve aquelas palavras. Assim, faz-se ditado, simplesmente faz-se isso num contexto de trabalho que tem sentido no ponto de vista social e que é pertinente. Quando o aluno está copiando a entrevista do avô para fazer um jornal de parede, é preciso que esse jornal seja legível. Isto quer dizer que estas várias dimensões do trabalho escolar não são incompatíveis, por isso é que aqueles dilemas entre a pedagogia ativa e não ativa são falsos, colocam uma dicotomia falsa. Para o professor, praticar uma pedagogia ativa, ele deixa de ensinar ou deixa de dar informações? Não, isso seria absurdo. O que é absurdo é que o trabalho seja 95% dar informações. Agora fazer um trabalho diferente não significa eliminar as informações, assim como fazer textos criativos não significa eliminar cópias, ditados e treinos. Portanto, estas dicotomias simples que nós utilizamos não fazem sentido.

O que eu diria é que o papel do professor não é ensinar, o papel do professor é criar situações em que as pessoas possam aprender e dessa missão faz parte: organizar o trabalho, supervisionar, dar apoio, dar informações. Podemos chamar essas atitudes de ensinar. Entendo ensinar como uma atividade que visa possibilitar a aprendizagem. Esta é, sempre, uma coisa interna ao sujeito e que não se faz só com informação.

Quando nós aprendemos coisas registramos a informação, memorizamos a informação e processamos essa informação e ela está sujeita a desvalorizar-se, esquecemos dela e fazemos confusões, vai desaparecendo a informação, portanto não serve para nada, senão for relacionada com outra informação, dando origem àquilo que nós chamamos de conhecimento, e à possibilidade de construir saberes.

Como é que intelectuais portugueses têm enfrentando os desafios de serem investigadores e serem chamados a formular, acompanhar ou avaliar políticas públicas, particularmente essas questões desveladas pela investigação em relação às políticas, como se têm pensado e atuado nessas parcerias?

Os professores de ciências da educação em Portugal são semelhantes aos do Brasil, porque são formadores de professores, são investigadores e são professores de licenciatura. Estão numa situação em que, por vezes, há algum equilíbrio instável entre a sua relação com as escolas e os professores e a intervenção no terreno e, por outro lado, a ligação com o poder político e o nível de decisão.

Em Portugal, e não só em Portugal, pelo que conheço na França também existe situação semelhante, aquilo que tem sido mais freqüente é que a comunidade científica das ciências da educação está, de algum modo, subordinada instrumentalmente à decisão política e, portanto, os professores dessa área e investigadores tendem a serem utilizados e se deixam utilizar como *experts*. Estão comprometidos com a própria definição das políticas e, ao fazê-lo, colocam-se numa relação de exterioridade, digamos assim, com os professores do mesmo terreno. Mas não acho errado que os investigadores tenham ou dêem contribuição para a análise e para a promoção das políticas, a dificuldade é encontrar um caminho que seja de independência, e que permita, e esse parece que é o principal problema, construir uma relação que seja fecunda com aqueles que são objetos de investigação. É uma questão epistemológica e também uma questão política porque é uma relação de poder. Para resolver este problema, eu pergun-

to: quando produzo o saber, por exemplo, este livro, o conhecimento é devolvido a quem? E como é que esse conhecimento pode ser apreciado? O que eu julgo é que as escolas de Ciências da Educação, Universidades e Departamentos têm que procurar formas de relacionar-se de uma maneira fértil com educadores que estão no terreno, com as escolas, com os professores e com os alunos e, portanto, transformar o seu conhecimento em pistas de intervenção que possam ser apropriadas e que não se destinem exclusivamente ao poder político.

Pessoalmente, como é que eu tenho feito isso? Como é que eu tenho procurado superar essa contradição? Ligando-me diretamente, quer pela investigação quer pela intervenção, a movimentos de carácter social e a projetos que não são projetos que dependem do ministério. Por exemplo, estou ligado ao Instituto das Comunidades Educativas, que é uma associação de professores, em âmbito nacional, e que desenvolve, por exemplo, o projeto das escolas rurais, que é um movimento de defesa da manutenção, junto das comunidades ciganas, do projeto “Nómada”, um projeto que tenta congregar várias entidades para uma ação integrada junto à comunidade ciganas, onde elas se encontram e, portanto, desenvolvem atividades educativas nas feiras, que é onde estão os ciganos.

Eu procuro, por exemplo, estar disponível, em Portugal, para responder sempre que possível positivamente aos pedidos que me são dirigidos pelas próprias escolas e não dar prioridade, por exemplo, a palestras, conferências, encontros exclusivamente para universitários ou organizados pelos ministérios. Uma outra maneira de tentar superar positivamente este problema é nos colocarmos do ponto de vista que compreende a produção do conhecimento no campo das ciências da educação, assim como no campo das ciências sociais em geral, como um processo comprometido do ponto de vista político no sentido mais amplo do termo.

Na verdade, não há uma solução, não se pode dizer às escolas nem aos educadores como é que eles devem proceder, mas pode-se produzir um conhecimento que torne as pessoas mais habilitadas a analisar criticamente aquilo que fazem e escolher entre várias opções possíveis.

Portanto, o papel da investigação em educação, ao meu ver, é produzir ou tentar produzir um acréscimo de lucidez, que é exatamente o contrário de dar um cardápio com receitas. Eu acho que a investigação em ciências de educação e a intervenção em temas de promoção de educadores deverá orientar-se por um distanciamento, relativamente, à função do *expert*. Nós

não devemos ser fundamentalmente técnicos ao serviço da concepção e execução política. Não devemos confundir o papel de professor dos professores, ensinando-os a ensinar e não devemos produzir um conhecimento que é inapropriável pelas próprias escolas. Vou-lhes dar um exemplo: Este é um livro (CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLO, C. *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa, 2001) que é um relatório de investigação construído com todos os requisitos de investigação académica, com citações, gráficos etc. Portanto, tem um público que é sobretudo um público mais estudioso, mas esse outro livro (CANÁRIO, R., SANTOS, I. *Educação, inovação e local*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 2002. Cadernos ICE) é construído numa perspectiva totalmente diferente, ou seja, recolhido de experiências desenvolvidas em escolas rurais que foram escolhidas como casos que podem servir de inspiração para outros educadores.

Nota

- 1 A versão original deste artigo foi publicada na Revista de Educação, Lisboa, v. IX, n. 1, p. 125-135, 2000 o qual serviu de base à conferência realizada em Florianópolis, em 24 de junho de 2003, ora publicada na Perspectiva.
- 2 A equipe de investigação do projecto “Escolas e Territórios Educativos” (1997/1998) é constituída por Rui Canário, Natália Alves e Clara Rolo; a equipe de investigação do projecto “Escolarização em zonas de intervenção prioritária: o ponto de vista das crianças e das famílias” (1998/1999) integra Rui Canário, Fátima Cruz, Irene Santos, Natália Alves e Clara Rolo; a equipe portuguesa do Projecto EGSIE é formada por António Nóvoa, Natália Alves e Rui Canário.

Referências

- BARROSO, J. Organização pedagógica e disciplina escolar: uma abordagem sócio-histórica. *Colóquio, Educação e Sociedade*, v.10, p. 75-98, 1995.
- CANÁRIO, R. Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, Lisboa, v. IX, n. 1, p. 125-135, 2000.

- CANÁRIO, R. Un projet pour les écoles isolées. *Revue Internationale d'Education*, v. 10, p. 111-120, 1996.
- _____. Aprendizagem, experiência e currículo. *Ensinus*, v.13, p. 2-5, 1998.
- _____. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999.
- _____; ALVES, N.; ROLO, C. *Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a igualdade de oportunidades e a luta contra a exclusão*. Lisboa, 1999. A publicar.
- CARDI, F. Territoires scolaires et espaces de formation. In: CHARLOT, B. (Coord.). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: A. Colin, 1994.
- CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Fayard, 1995.
- CHARLOT, B. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.
- DUBET, F. *Pourquoi changer l'école?* Paris: Textuel, 1999.
- _____; LAPEYRONNIE, D. *Les quartiers d'exil*. Paris: Seuil, 1994.
- _____; _____. *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Seuil, 1998.
- FERNANDES, L. *O sítio das drogas: etnografia das drogas numa periferia urbana*. Lisboa: Editorial Notícias, 1998.
- FERRO RODRIGUES, E. Integração e exclusão social: Portugal e as duas Europas da Europa. In: PORTUGAL na transição do milénio. Lisboa: Fim de Século, 1998. p. 289-302.
- FITOUSI, J. P.; ROSANVALLON, P. *Le nouvel âge des inégalités*. Paris: Seuil, 1996.
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (IIE). *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: IIE, 1999. Encontro Nacional de 29 e 30 de novembro.
- JORNAL PÚBLICO, Lisboa, 31 maio 1999.
- MASSEY, D.; DENTON, N. *American apartheid*. Paris: Descartes & Cie, 1995.
- NÓVOA, A. *Histoire et comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, 1998.

- NÓVOA, A.; ALVES, N.; CANÁRIO, R. *Portugal: discursos sobre política educativa num contexto de incerteza*. Lisboa: [s.n.], 1999a. (pol.).
_____; _____. *Governance of education: teachers' viewpoint. Interviews with portuguese teachers*. Lisboa, 1999b. A publicar.
- ROCARD, M. *Les moyens d'en sortir*. Paris: Seuil, 1996.
- ROSANVALLON, P. *La nouvelle question social: repenser l'état-providence*. Paris: Seuil, 1995.
- SANTOS, B. S. *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento, 1990.
- SANTOS, B. S. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- SILVA, M. Integração e exclusão social: Portugal e as duas Europas da Europa. In: PORTUGAL na transição do milénio. Lisboa: Fim de Século, 1998.
- SOUTA, L. *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições, 1997.
- WACQUANT, L. L'ascension de l'état pénal en amérique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 124, p. 7-26, 1998.

Educational territories and priority intervention policies: a critical analysis

Abstract

This article conducts a critical analysis of the Priority Educational Territories for Intervention (TEIP). It involves the most recent and ambitious educational policy aimed at “combating social exclusion”. The proposed analysis focuses on three main issues: the first is at the level of educational policy (the macro level) and defends the thesis that social exclusion is a structural phenomenon related to the field of labor. A second concerns the (middle) level of local educational policies, and defends the need to shift from the concept of the “school territory” to a concept of “educational territory” that is capable of questioning the school model. Finally, at a micro level, the pedagogical work conducted with students, we consider that the perspective that reduces the importance of students represents the main problem with the (Teip) policy.

Key words

Social isolation. Social marginality.

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, Lisboa
Rua: Guiomar Torrêsão, 57, 2º direito
1500-340 - Lisboa - Portugal
E-mail: rui.f.canario@netcabo.pt

Territoires éducatifs et politiques d'intervention prioritaire: une analyse critique

Résumé

Dans cet article nous proposons une analyse critique des Teip (Territoires Éducatifs d'Intervention Prioritaire). Il s'agit de la plus récente et la plus ambitieuse mesure de politique éducative, dans le cadre du “combat contre l'exclusion sociale”. Cette analyse est organisée autour de trois axes: le premier axe se situe au niveau (macro) des politiques éducatives et on y soutient la thèse d'après laquelle l'exclusion sociale est un phénomène structurel qui appartient à la sphère du monde du travail. Un deuxième axe (meso) se situe au niveau de la régulation locale des politiques éducatives et on y défend qu'il faut évoluer d'une conception de “territoire scolaire” vers une conception de “territoire éducatif”, susceptible de remettre en question la forme scolaire. Finalement, à un niveau micro, celui du travail pédagogique réalisé avec les élèves, on considère que la vision dévalorisée des élèves, de la part des enseignants représente le principal point critique de la politique Teip.

Mots-clés

Isolement social. Marginalité sociale.

Recebido em:15/04/2004
Aprovado em:20/05/2004