



**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

*A DIMENSÃO EUROPEIA DA EDUCAÇÃO  
(DES)CONSTRUÇÕES AO NÍVEL DO PROJECTO EDUCATIVO E DO  
CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO  
UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO*

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação na área de Administração Educacional**

**Por**

**Nuno Miguel da Silva Fraga**

**Sob a orientação de**

**Prof. Doutora Jesus Maria Sousa**

**Funchal 2009**









**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

*A DIMENSÃO EUROPEIA DA EDUCAÇÃO  
(DES)CONSTRUÇÕES AO NÍVEL DO PROJECTO EDUCATIVO E DO CURRÍCULO DO  
ENSINO SECUNDÁRIO  
UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO*

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre  
em Ciências da Educação na área de Administração Educacional**

**Por**

**Nuno Miguel da Silva Fraga**

**Sob a orientação de**

**Prof. Doutora Jesus Maria Sousa**



Ao meu pai e à minha mãe.



## Agradecimentos

“(…) deverá amar a sua solidão e carregar o sofrimento que a acompanha com lamentos melódiosos. Pois aqueles que lhe são próximos estão distantes. (...) E se o próximo parece distante é porque a sua solidão toca já nas estrelas e é desmedida.” (Rilke, 2008, p. 39).

Sem dúvida que aquilo que hoje partilho convosco foi uma caminhada diferente... ousei mergulhar em mundos que desconhecia; ousei abraçar novas fronteiras em busca de respostas, de sentidos que para mim encontravam-se descompassados, distantes; indiferentes, quiçá.

Ousei, no silêncio, descobrir uma Europa de ruídos.

Ousei, na solidão, mergulhar na multidão da Europa.

E fui audaz em acreditar que também aqui, numa Europa afortunada, também seria possível educar pelo e para o sorriso... explorei e descrevi utopias, pelo menos é assim que ainda continuo a conceber a tão aclamada educação para a cidadania... porto de abrigo de uma Europa, nacionalmente encantada!

Mas aqui e acolá consegui tocar em algumas estrelas, aquelas que na solidão vivida, foram luz numa caminhada nem sempre tão feliz; a elas o meu sincero obrigado:

Um obrigado especial à Professora Jesus Maria Sousa pelos momentos de partilha e pela orientação desta investigação.

Um obrigado também aos Professores e colegas do mestrado; pela confiança; pelo atrevimento; pela ousadia e pelas partilhas.

Um obrigado às escolas, aqui retratadas pelos seus Projectos Educativos.

Um obrigado aos meus alunos; em particular àqueles que assumiram o compromisso da aprendizagem; àqueles que honestamente souberam cativar, que ousaram ser sinceros no sorriso; àqueles cuja lembrança, será certamente eterna. Vocês sabem quem são!

Um obrigado ainda para todos aqueles cujo brilho melodizou a realização deste trabalho; a todos aqueles que ousam ser honestos em educação!





## Resumo

Defendemos a ideia de que factores como a globalização e a europeização, aliados a constantes critérios de convergência, cuja fuga se torna sinónimo de fracasso e distanciamento face a uma Europa que se pretende competitiva, apelam a um redesenhar das acções quer sociais como educativas. Esta investigação visa explorar e descrever os processos que ao nível das escolas de ensino secundário público do Concelho do Funchal consubstanciam a dimensão europeia da educação.

A partir de um estudo de caso múltiplo recorremos à análise documental dos Projectos Educativos de Escola, bem como de dezoito Programas de disciplinas e das orientações para as áreas curriculares não disciplinares, focalizando a interpretação da Europa na acção da escola por intermédio das noções chave, dos temas e tópicos relativos à dimensão europeia da educação, segundo a Recomendação n.º R (83) 4 e a Resolução n.º 1 do Conselho da Europa.

Concluiu-se que a dimensão europeia da educação é vivenciada nas escolas analisadas, pela variedade de actividades que exploram daquela dimensão, muito embora a visão educativa que o texto dos Projectos contempla não seja, na maioria dos casos, directa no propósito de valorização da dimensão europeia da educação. É uma questão formal que importa ser rectificadas para que dentro deste discurso haja uma maior congruência entre a teoria e a prática.

Já ao nível dos currículos verificou-se que é pela transversalidade da educação para a cidadania que a dimensão europeia da educação se personifica. Todavia, destacámos os Programas Nacionais em que a Europa é revisitada sob os temas e tópicos que a norma europeia recomenda, concluindo-se que pelas áreas ou domínios de referência subjacentes à visão geral do desenvolvimento dos conteúdos programáticos, há uma valorização de temáticas como a preservação da diversidade cultural e geográfica da Europa; o pluralismo linguístico e a riqueza sociocultural que daí advém; as alterações climáticas e o posicionamento da política comum europeia para as questões ambientais; a história e evolução da Europa e suas instituições, como ainda, a valorização de grandes temas como a consciencialização dos jovens para a cidadania europeia activa, sob os pilares da tolerância, solidariedade, cooperação, paz e democracia.



## Abstract

Sharing the idea that factors like globalization and europeization allied to constant convergence criteria, where escape from them becomes synonym with failure and distance regarding a Europe that is intended to be competitive, call to a redesign of social and educative actions, we intend with the current research to explore and to describe the processes that regarding the public secondary schools of Funchal consubstantiate the European dimension of education.

Starting from a multiple case study we take use of a documental analysis of the School Educative Projects, and eighteen subject Programs and the orientations for the non disciplinary curricular areas, focusing on the interpretation of Europe in the school action through key-notions, themes and topics regarding the European dimension of education according to the Recommendation n.º R (83) 4 and the Resolution n.º 1 of the Council of Europe.

It was concluded that the European dimension of education is experienced in the analyzed schools, through a variety of activities that explore that dimension, although if the educative vision the Projects text contemplates is not, in most cases, direct to the proposal of valorization of the European dimension of education. It is a formal question that has to be rectified to make sure that inside this discourse we can have a bigger congruency between theory and practice.

Regarding the curricula, it was verified that it is through the transversal aspect of education for citizenship that the European dimension of education is personified. However, we highlight the National Programs where Europe is revisited under the themes and topics that the European norm recommends, concluding that through the reference areas underlying the general vision of the development of Program contents, there is a valorization of themes like preservation of the cultural and geographic diversity of Europe and its institutions, as well as the valorization of big themes like awareness of the younger people to active European citizenship, under the pillars of tolerance, solidarity, cooperation, peace and democracy.



## Résumé

Il s'agit de défendre l'idée que des facteurs comme la globalisation et l'eupéanisation, alliés à de constants critères de convergences - dont la fuite est le synonyme d'échec et de distanciation face à une Europe que se prétend compétitive – appellent à une redéfinition des actions tant sociales qu'éducatives. Cette recherche tend à explorer et décrire les processus qui, au niveau des écoles publiques de l'enseignement secondaire de la commune de Funchal, renforcent la dimension européenne de l'éducation.

A partir d'une étude de cas multiple, nous avons recouru à l'analyse documentaire de projets éducatifs scolaires (*Projectos Educativos de Escola*), de dix-huit Programmes de disciplines scientifiques et non-scientifiques, en mettant l'accent sur l'interprétation que fait l'Europe de l'action scolaire - par l'intermédiaire de notions clef – sur des thèmes et des questions relatifs à la dimension de l'éducation, selon la Recommandation n° R (83) 4 et la Résolution n° 1 du Conseil de l'Europe.

On constate également que la dimension européenne de l'éducation est vécue dans les écoles en question, à travers diverses activités qui s'y rapportent, bien que la vision éducative que le texte des Projets tend à définir, ne soit pas, dans la majorité des cas, explicite quant à son évaluation. Il s'agit là d'un point formel essentiel qui doit être rectifié afin d'harmoniser le discours et trouver un équilibre entre la théorie et la pratique.

Concernant les curricula, on observe déjà que c'est par la transversalité de l'éducation pour la citoyenneté que la dimension européenne de l'éducation se matérialise. Néanmoins, nous avons sélectionnés les Programmes nationaux où l'Europe est revisitée selon les orientations que la norme européenne recommande, concluant qu'à travers les matières ou les domaines de référence sous-jacents à la vision générale du développement des contenus des programmes, il y a une valorisation des thématiques comme la préservation de la diversité culturelle et géographique de l'Europe; le pluralisme linguistique et la richesse socioculturelle qui en découle; les changements climatiques et le positionnement de la politique commune européenne pour les questions environnementales; l'histoire et l'évolution de l'Europe et ses institutions, de même que la valorisation de grands thèmes comme la prise de conscience des jeunes pour une citoyenneté européenne active, reposant sur les fondations de la tolérance, de la solidarité, de la coopération, de la paix et de la démocratie.



## Resumen

Compartiendo la idea de que factores como la globalización y la europeización aliados a constantes criterios de convergencia, cuya fuga se convierte en sinónimo de fracaso y distanciamiento frente a una Europa que se pretende competitiva, apelan a un nuevo diseño de las acciones sociales y educativas, pretendemos con esta investigación explorar y describir los procesos que al nivel de las escuelas secundarias públicas de Funchal consubstancian la dimensión europea de la educación.

A partir de un estudio de caso múltiple recurrimos a un análisis documental de los Proyectos Educativos de las Escuelas, así como de dieciocho Programas de asignaturas y de las orientaciones para las áreas curriculares no disciplinarias, focalizando la interpretación de Europa en la acción de la escuela a través de las nociones clave, de los temas y tópicos relacionados con la dimensión europea de la educación según la Recomendación n.º R (83) 4 y la Resolución n.º 1 del Consejo de Europa.

Se concluyó que la dimensión europea de la educación es vivenciada en las escuelas analizadas, por la variedad de actividades que exploran de aquella dimensión, aunque la visión educativa que el texto de los Proyectos contempla no sea, en la mayoría de los casos, directa en el propósito de valorización de la dimensión europea de la educación. Es una cuestión formal que importa que sea rectificadas para que dentro de este discurso haya una mayor congruencia entre la teoría y la práctica.

Ya al nivel de los currícula se verificó que es por la transversalidad de la educación para la ciudadanía que la dimensión europea de la educación se personifica. Todavía, destacamos los Programas Nacionales en que Europa es revisitada bajo los temas y tópicos que la norma europea recomienda, concluyéndose que por las áreas o dominios de referencia subyacentes a la visión general del desarrollo de los contenidos programáticos, hay una valorización de temáticas como la preservación de la diversidad cultural y geográfica de Europa; el pluralismo lingüístico y la riqueza sociocultural que de ahí advienen; las alteraciones climáticas y el posicionamiento de la política común europea para las cuestiones ambientales; la historia y evolución de Europa y sus instituciones, como todavía, la valorización de grandes temas como la toma de conciencia por parte de los jóvenes para la ciudadanía europea activa, bajo los pilares de la tolerancia, solidaridad, cooperación, paz y democracia.





## Lista de Siglas

**PALOP:** Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

**OCDE:** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PIB:** Produto Interno Bruto

**CPLP:** Comunidades dos Países de Língua Portuguesa

**CEE:** Comunidade Económica Europeia

**CCC:** Conselho da Cooperação Cultural

**CDCC:** Comité Director da Cooperação Cultural

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**PROALV:** Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida

**AEP:** Abandono Escolar Precoce

**Eurostat:** Gabinete de Estatísticas da União Europeia

**UE:** União Europeia

**LBSE:** Lei de Bases do Sistema Educativo

**PECO:** Países da Europa Central e Oriental

**GEPE:** Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

**CECA:** Comunidade Europeia do Carvão e do Aço

**TEIP:** Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

**ME:** Ministério da Educação

**PEE:** Projecto Educativo de Escola

**PE:** Projecto Educativo

**NTIC:** Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

**LEADER:** Ligação entre acções de desenvolvimento da economia rural

**ONG:** Organização não governamental

**DEE:** Dimensão Europeia da Educação



## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>27</b>
<b>PRIMEIRA PARTE: GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>29</b>
<b>Capítulo 1 - Globalização e Educação: perpendicularidades inevitáveis.....</b>	<b>31</b>
Principais falácias da Globalização .....	34
Globalização de alta e baixa intensidades e a via rápida entre ambas.....	38
Processos de globalização: hegemonia e contra-hegemonia .....	44
Algures entre uma Cultura Educacional Mundial Comum e uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação .....	45
Portugal e a política educativa num contexto globalizante .....	50
Formas de transnacionalização da política educativa.....	55
Identidades: dominâncias e recessividades? O tempo e o espaço da identidade europeia e da identidade nacional.....	64
<b>Capítulo 2 - A dimensão europeia da educação: entre a utopia e a acção.....</b>	<b>71</b>
Análise conceptual.....	72
Nos trilhos da História.....	75
A dimensão europeia da educação: possíveis alinhamentos .....	87
A dimensão europeia da educação no sistema jurídico-normativo nacional: documentos de referência .....	90
A construção e desenvolvimento da dimensão europeia da educação através de Programas Comunitários .....	94
A dimensão europeia da educação: percursos alternativos de acolhimento.....	103
<i>Primeiro momento de (des)construção .....</i>	<i>109</i>
<i>Segundo momento de (des)construção.....</i>	<i>119</i>
<b>Capítulo 3 - (Des)construindo o Projecto Educativo de Escola .....</b>	<b>125</b>
O Projecto Educativo de Escola: um niilismo no discurso da descentralização mitigada e da responsabilização das escolas.....	131
Gestão de Projectos em Educação: entre o pensar e o agir. ....	138
<i>Visão, Missão e Valores.....</i>	<i>144</i>
<i>Análise SWOT: uma introdução.....</i>	<i>147</i>
Planificação e desenvolvimento curricular: entre o currículo e a programação.....	151
<b>SEGUNDA PARTE: O ESTUDO EXPLORATÓRIO.....</b>	<b>157</b>
<b>Capítulo 4 - Apresentação do estudo e opções metodológicas .....</b>	<b>159</b>

Metodologia .....	160
Técnicas de recolha de dados.....	169
Técnicas de análise e interpretação de dados.....	177

## Capítulo 5 - A promoção da dimensão europeia da educação no Ensino Secundário

### Português..... 181

#### O Impacto no Currículo ..... 181

*Programa de Inglês do 10.º, 11.º e 12.º anos ..... 182*

*Programa de Espanhol do 10.º, 11.º e 12.º anos..... 185*

*Programa de Francês do 10.º, 11.º e 12.º anos..... 187*

*Programa de Alemão do 10.º, 11.º e 12.º anos..... 188*

*Programa de Ciência Política do 12.º ano..... 190*

*Programa de Direito do 12.º ano ..... 192*

*Programa de Economia C do 12.º ano..... 194*

*Programa de Filosofia do 10.º e 11.º anos..... 196*

*Programa de Filosofia A do 12.º ano..... 199*

*Programa de Geografia A do 10.º e 11.º anos ..... 200*

*Programa de Geografia C do 12.º ano..... 204*

*Programa de História A do 10.º, 11.º e 12.º anos ..... 205*

*Programa de Sociologia do 12.º ano..... 208*

*Programa de Latim A do 10.º e 11.º anos ..... 210*

*Programa de Latim B do 12.º ano..... 211*

*Programa de Grego do 12.º ano ..... 211*

*Programa de Português do 10.º, 11.º e 12.º anos ..... 212*

*Programa de Clássicos da Literatura do 12.º ano..... 214*

*Orientações para a Área de Projecto dos Cursos Científico-Humanísticos e para o Projecto tecnológico dos Cursos Tecnológicos do 12.º ano ..... 215*

*Uma pausa, para sintetizar (des)construções – 1.º momento ..... 218*

#### O Impacto nas Escolas..... 223

*Projecto Educativo da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco..... 223*

*Projecto Educativo da Escola Secundária Francisco Franco ..... 226*

*Projecto Educativo da Escola Secundária Jaime Moniz ..... 229*

*Projecto Educativo da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva ..... 232*

*Projecto Educativo da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de São Roque ..... 234*

*Uma pausa, para sintetizar (des)construções – 2.º momento ..... 237*

### Conclusão geral ..... 239

<b>Bibliografia</b> .....	<b>243</b>
Legislação .....	254
Programas .....	257
Orientações .....	259
<b>Índice de Anexos</b> .....	<b>261</b>
Anexo 1 .....	263
<i>Análise Documental aos Programas Nacionais e às Orientações para as Áreas Curriculares Não     Disciplinares</i> .....	263
Anexo 2 .....	265
<i>Análise Documental aos Projectos Educativos de Escola</i> .....	265
Anexo 3 .....	267
<i>CD Multimédia – Portefólio sobre a dimensão europeia da educação</i> .....	267

## Índice de Gráficos

<b>GRÁFICO 1:</b> TAXA DE ANALFABETISMO EM PORTUGAL. A PARTIR DE TEODORO & ANÍBAL (2008B). .....	31
<b>GRÁFICO 2:</b> DESPESAS PÚBLICAS COM A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL. A PARTIR DE TEODORO (2001). .....	32

## Índice de Tabelas

<b>TABELA 1:</b> A VISÃO DO PROGRAMA SOCRATES II.....	95
<b>TABELA 2:</b> OBJECTIVOS DO PROGRAMA SOCRATES II .....	95
<b>TABELA 3:</b> PRINCIPAIS ACÇÕES DO PROGRAMA SOCRATES II .....	97
<b>TABELA 4:</b> SUBPROGRAMAS DO PROGRAMA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (PROALV).....	99
<b>TABELA 5:</b> CARACTERIZAÇÃO DO SUBPROGRAMA COMENIUS (PROALV).....	101
<b>TABELA 6:</b> ACÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DO SUBPROGRAMA COMENIUS (PROALV).....	102
<b>TABELA 7:</b> OBJECTIVO ESTRATÉGICO 1 - AUMENTAR A QUALIDADE DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO.....	107
<b>TABELA 8:</b> OBJECTIVO ESTRATÉGICO 2 - FACILITAR O ACESSO DE TODOS À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO.....	108
<b>TABELA 9:</b> OBJECTIVO ESTRATÉGICO 3 - ABRIR AO MUNDO EXTERIOR A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO .....	108
<b>TABELA 10:</b> PRIMEIRO MOMENTO DE (DES)CONSTRUÇÃO - OBJECTIVOS CONCRETOS E INDICADORES DE REFERÊNCIA .....	109
<b>TABELA 11:</b> POSSÍVEIS INSTRUMENTOS QUE CONSUBSTANCIAM OS PERCURSOS ALTERNATIVOS DE ACOLHIMENTO.....	119
<b>TABELA 12:</b> MISSÃO DOS PERCURSOS ALTERNATIVOS DE ACOLHIMENTO .....	123
<b>TABELA 13:</b> ANÁLISE SWOT .....	148
<b>TABELA 14:</b> MATRIZ DA ANÁLISE SWOT. A PARTIR DE ALLOUCHE & SCHMIDT (1999) E CARAPETO & FONSECA (2006) .....	149
<b>TABELA 15:</b> RELEVANT SITUATIONS FOR DIFFERENT STRATEGIES. (YIN, 2003, p. 5).....	163
<b>TABELA 16:</b> CASE STUDY TACTICS FOR FOUR DESIGN TESTS. A PARTIR DE YIN (2003, p. 34).....	169
<b>TABELA 17:</b> MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS. (DECRETO-LEI 272/2007 DE 26 DE JULHO, P. 4786) .....	173
<b>TABELA 18:</b> MATRIZ CURRICULAR DO CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE LÍNGUAS E HUMANIDADES. (DECRETO-LEI 272/2007 DE 26 DE JULHO, P. 4788) .....	174
<b>TABELA 19:</b> INDICADORES E SUB-INDICADORES PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL DA DIMENSÃO EUROPEIA DA EDUCAÇÃO .	179



## Índice de Figuras

<b>FIGURA 1:</b> PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA TGS DE BERTALANFFY. A PARTIR DE CHIAVENATO (2004, p. 474). .....	42
<b>FIGURA 2:</b> PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO. A PARTIR DE (SANTOS, 2005). .....	44
<b>FIGURA 3:</b> CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA A CEMC. A PARTIR DE DALE (2004, p. 440). .....	47
<b>FIGURA 4:</b> CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO SEGUNDO A AGEE. A PARTIR DE DALE (2004, p. 439) .....	48
<b>FIGURA 5:</b> SÍNTESE DAS CONSIDERAÇÕES VEICULADAS PELA AGEE E PELA CEMC. A PARTIR DE DALE (2004). .....	49
<b>FIGURA 6:</b> VISÕES DA ESCOLA.....	55
<b>FIGURA 7:</b> OBJECTIVOS FUTUROS CONCRETOS DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .....	106
<b>FIGURA 8:</b> EUROSTAT YEARBOOK 2008. DADOS RELATIVOS A 2006.....	110
<b>FIGURA 9:</b> MELHORAR A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO – INDICADORES PRINCIPAIS .....	113
<b>FIGURA 10:</b> MODERNIZAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR – INDICADORES PRINCIPAIS .....	114
<b>FIGURA 11:</b> FACTORES QUE ESTÃO NA BASE DO ABANDONO ESCOLAR. A PARTIR DE JORGE (2007). .....	117
<b>FIGURA 12:</b> ECLIPSE IDENTITÁRIO .....	137
<b>FIGURA 13:</b> DIMENSÕES DA IDENTIDADE ESCOLAR.....	137
<b>FIGURA 14:</b> A ESCOLA ENTRE AS VIAS CONSERVADORA E INOVADORA. A PARTIR DE CORTESÃO, LEITE & PACHECO (2002) .....	141
<b>FIGURA 15:</b> CARACTERÍSTICAS DA METODOLOGIA DO TRABALHO POR PROJECTO, A PARTIR DE CORTESÃO, LEITE & PACHECO (2002). .....	142
<b>FIGURA 16:</b> FINALIDADE DA ÁREA DE PROJECTO, A PARTIR DE CORTESÃO, LEITE & PACHECO (2002).....	143
<b>FIGURA 17:</b> CICLO VITAL PARA A CONCRETIZAÇÃO DA VISÃO E MISSÃO DA ESCOLA .....	147
<b>FIGURA 18:</b> CONDIÇÕES PARA A FUNCIONALIDADE DOS PROGRAMAS. A PARTIR DE ZABALZA (2003, PP. 13-14).....	153
<b>FIGURA 19:</b> A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA ATRAVÉS DA PROGRAMAÇÃO. A PARTIR DE ZABALZA (2003). .....	155
<b>FIGURA 20:</b> CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS EFICAZES. A PARTIR DE WULF & SCHAVE (1984); ZABALZA (2003). .....	155
<b>FIGURA 21:</b> UM ENQUADRAMENTO PARA A ANÁLISE EM EDUCAÇÃO COMPARADA. ADAPTADO DE BRAY & THOMAS (2007) .....	160
<b>FIGURA 22:</b> TIPOS DE ESTUDOS DE CASOS. ADAPTADO DE YIN (2003).....	165
<b>FIGURA 23:</b> CASE STUDY METHOD. (YIN, 2003, P. 50). .....	167
<b>FIGURA 24:</b> COMPONENTS OF DATA ANALYSIS: INTERACTIVE MODEL. (MILES & HUBERMAN, 1994, P. 12). .....	178





## Introdução

Embalado pelo discurso político destes últimos anos em torno do Tratado de Lisboa e daqueles que são os pressupostos de uma Europa que se pretende afirmar no século XXI como um continente próspero em valores fundamentais como a democracia, a tolerância, a paz e a liberdade, na construção de uma economia que se pretende a mais sustentável e competitiva do mundo, mas onde a maioria dos cidadãos europeus desconhecem, na realidade, em que consiste a Europa, onde números da Comissão Europeia<sup>1</sup> indicam que 49% discorda em parte/totalmente da existência de uma identidade cultural europeia partilhada por todos os europeus e em que 41% dos cidadãos não se sentem nada satisfeitos com o funcionamento da democracia na União Europeia, ousei interrogar as dinâmicas exercidas na escola e sobre a escola, no sentido de ver consubstanciada a dimensão europeia da educação.

Tendo em conta a escola enquanto aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1974), e encarando-a como um sistema que se quer aberto e convergente com os compromissos de uma sociedade cada vez mais global, seria curioso, entender, como é vivida, essencialmente ao nível da norma, porque foram analisados Projectos Educativos e Currículos, a intensidade das noções chave, dos temas e tópicos de análise considerados por normativos do Conselho da Europa, como aqueles eixos que permitem sensibilizar e alinhar as práticas educativas com o discurso europeu.

Importa ousar desmistificar, no macrossistema que é a Administração Educacional, a Europa na escola! Consciente da pertinência do tema e das linhas de pesquisa em Administração Educacional do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, de que faço parte integrante da equipa, recorri a uma postura transversal relativa ao posicionamento face àquelas linhas, focalizando o estudo de caso múltiplo, aqui apresentado, na descrição e exploração da dimensão europeia da educação, que, se entenda, se perpendiculariza com a cultura da escola; cultura que é veiculada pelo Projecto Educativo enquanto documento identitário daquele espaço onde se ambiciona fecundar aprendizagens de um Currículo que, enquanto norma, irrompe do poder central; da administração centralizada do sistema educativo português.

O trabalho aqui exposto estrutura-se em duas partes. A Primeira Parte designada por *Globalização e Educação*, explora num primeiro capítulo as principais falácias e processos de

---

<sup>1</sup> Cf. [http://ec.europa.eu/publications/booklets/eu\\_documentation/05/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/publications/booklets/eu_documentation/05/index_en.htm)

hegemonia e contra-hegemonia da globalização, bem como estabelece um enquadramento da política educativa de Portugal num contexto cada vez mais globalizado e disserta sobre as dominâncias e recessividades em torno das identidades europeia e nacional.

No segundo capítulo, procedemos à análise conceptual da dimensão europeia da educação, alinhando os seus princípios com as actividades escolares, tentando enquadrar, a partir das ofertas europeias, diferentes percursos de acolhimento para uma escola que, em grande parte, peca por ser pouco motivadora e estimulante.

De seguida, abordamos, num terceiro capítulo, a problemática do Projecto Educativo de Escola e novas formas de gestão daquele documento identitário, por intermédio da definição de uma Visão, Missão e Valores para a escola, alinhada com os princípios estratégicos que emanam de uma análise SWOT. Estruturámos, ainda, algumas considerações em torno da planificação e do desenvolvimento curricular, no sentido de potenciar a acção local da escola numa relação simbiótica com o meio que a envolve, numa perspectiva de convergência com critérios globais.

A Segunda Parte do trabalho, intitulada por *O Estudo Exploratório*, apresenta, sob a capa do capítulo 4, a metodologia utilizada para a realização da investigação e demais opções metodológicas. No capítulo 5, designado de “Promoção da dimensão europeia da educação no ensino secundário português”, expomos os dois contextos de análise da investigação: primeiro, apresentamos os impactos daquela dimensão ao nível do Currículo, para depois analisá-lo ao nível do Projecto Educativo. Para cada forma de impacto, e para facilitar a compreensão do tema, elaboramos duas pausas, ou seja, dois momentos específicos de (des)construção, onde sintetizamos os aspectos chave da dimensão europeia da educação naqueles nichos de análise.

Por último, redigimos uma conclusão geral do trabalho, onde focamos alguns dos aspectos essenciais a reter desta investigação, o que por si só não invalida uma leitura atenta e esperamos que agradável da dissertação sobre a dimensão europeia da educação.

## **PRIMEIRA PARTE: GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO**

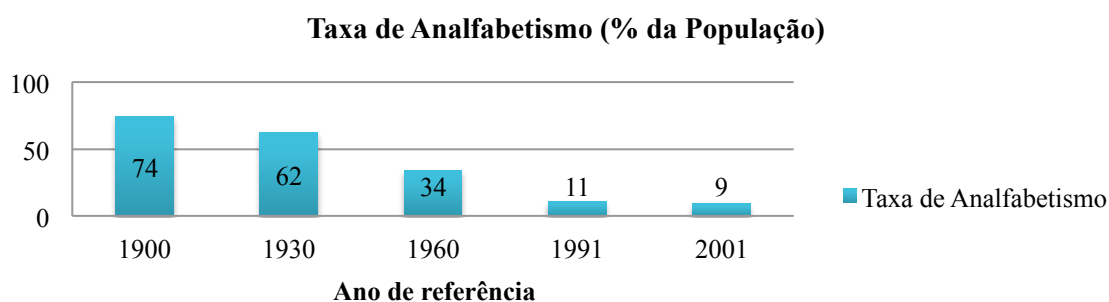


## Capítulo 1 - Globalização e Educação: perpendicularidades inevitáveis

A escola, entendida como fenómeno global, comporta as suas raízes no modelo arquitectado no espaço europeu, universalizando-se paulatinamente, através dos diversos contextos da economia-mundo capitalista. (Teodoro, 2008).

Consolidado entre os séculos XVI e XVIII, é neste último que se assiste a rupturas importantes no campo educativo. É o surgimento da escola de massas “enquanto artefacto ocidental [e] cujas origens são fortemente identificadas com a revolução francesa.” (Stoer & Cortesão, 2005, p. 391). O Estado ocupa o lugar cimeiro de controlo da educação, até então preenchido pela Igreja, tornando-se no motor de expansão da escola, sendo que no século XIX “a escola é transformada num elemento de central homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, em suma, de afirmação do Estado-Nação” (Teodoro, 2008, p. 20).

Mas Portugal se, por um lado, mostrava-se pioneiro pelo facto de o Estado arregar a responsabilidade e o controlo do sistema de ensino, com um conjunto de reformas que inspiravam países terceiros do espaço europeu no final do século XVIII<sup>2</sup>, por outro, tornava-se periférico, nos resultados, nomeadamente ao nível das taxas de analfabetismo, facto agudizado no começo do século XX, quando países do Sul da Europa, como Espanha, Itália e Grécia, combatiam satisfatoriamente os atrasos nas taxas de analfabetismo.



**Gráfico 1:** Taxa de Analfabetismo em Portugal. A partir de Teodoro & Aníbal (2008b).

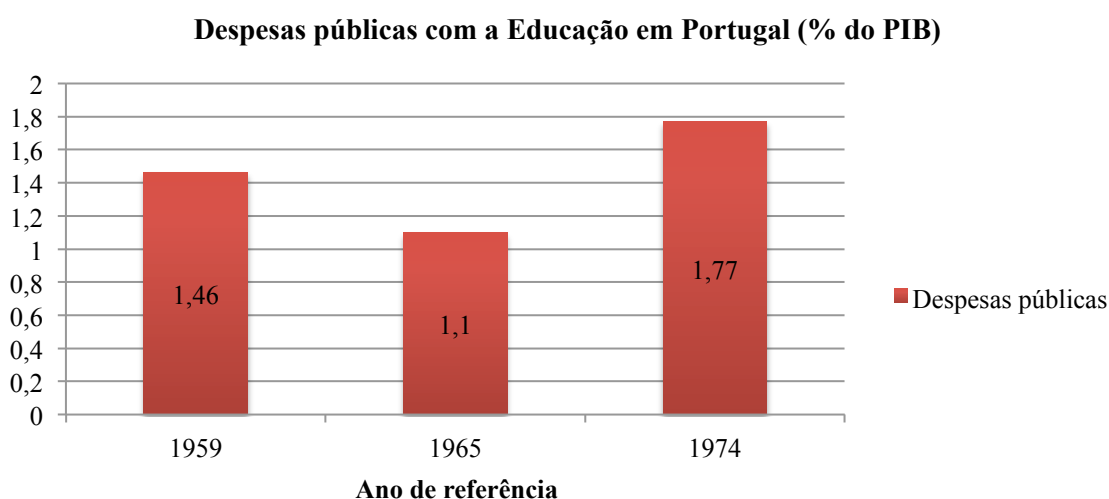
<sup>2</sup> “Os primeiros ensaios de uma, ainda que incipiente, rede de ensino estatizado gratuito, tiveram lugar no início da segunda metade de Setecentos, com a criação de aulas de Gramática Latina, Grego e Retórica (28 de Junho de 1759), correspondentes ao ensino preparatório para os estudos maiores, hoje, chamado ensino secundário, seguidas da criação de escolas de ler, escrever e contar, ou seja, o ensino básico (6 de Novembro de 1772). Foram também criadas aulas de Filosofia inseridas no mesmo ensino preparatório. Aos professores daquelas aulas e aos mestres destas escolas é atribuído o estatuto de funcionários do Estado.” (Eurydice, 2007, p. 16).



Estávamos perante um redimensionar da instituição escolar. A sua expansão através dos mais diversos grupos sociais levou à consolidação de modelos de organização escolar e pedagógica, dirigidos a um todo (grupo de alunos) que se considerava homogêneo e acrítico. Todavia, a simbiose estabelecida entre Estado e Educação acabou por criar uma forte dependência do segundo à ideologia do primeiro.

“A expansão da escolarização de massas em Portugal pode ser considerada como um processo típico de construção retórica da educação: uma significativa precocidade no plano legislativo e no discurso político sobre o papel da escola na modernidade e uma continuada denegação de recursos para o incremento da escolarização.” (Teodoro & Aníbal, 2008b, p. 107).

Veja-se, a título de exemplo, o investimento em educação em Portugal no período compreendido entre os anos 50 e 60; momentos cruciais para o desenvolvimento dos sistemas educativos, muito impulsionados pelas movimentações do pós-guerra, mas que num Portugal, nortado por uma ideologia de “Deus, Pátria e Família”, poucos efeitos surtiram. Se a Educação<sup>3</sup> possibilita a rebelião, a revolta ou simplesmente o despertar dos sentidos, melhor seria, para a época, que o povo permanecesse alheio do quão prazenteiro é saber ler, escrever, mas sobretudo cultivar um espírito crítico e reactivo.



**Gráfico 2:** Despesas públicas com a Educação em Portugal. A partir de Teodoro (2001).

Assiste-se a uma defesa dos valores estatais, a um primado da sociedade sobre o indivíduo, no dizer de Émile Durkheim, que consubstancia um Estado que se revê na imagem de um polvo,

---

<sup>3</sup> Entenda-se neste contexto aquela Educação que nasce pelo e para o sorriso. Aquela Educação que permeia a construção saudável de redes de comunicação. Aquela Educação que não se fecha na mestria de alguns, mas que abraça o potencial de todos. Aquela Educação que se revê na filosofia da inclusão.

cujos tentáculos, as escolas, estruturadas sob a égide de um modelo centralizado, hierarquizado e padronizado, depositam no tecido social, através da formação das suas crianças e jovens, uma cultura adulterada e degradada no deambular de uma estratificação social.

“(…) se a educação pode fomentar e melhorar ou não a cultura, pode com certeza adulterá-la e degradá-la. Pois, não há dúvida de que, em nosso impulso precipitado para educar a todos, estamos baixando nossos padrões, e abandonando mais e mais o estudo daqueles assuntos pelos quais é transmitido o essencial da nossa cultura – daquela parte que é transmissível pela educação.” (Eliot, 1988, p.134-135).

Certo é que foi na senda de um modelo escolar para todos que a instituição escola foi se desenvolvendo. As dinâmicas no seu interior organizaram-se sob a lógica do *top-down* mostrando-se alinhadas com o malthusianismo. O ensino de elites permitia esta associação. Mas os temíveis anos 60, da massificação escolar, depressa mostraram que a estrutura pronto-a-vestir da escola não se coadunava com uma imensurabilidade de alunos, cujo totem era a heterogeneidade.

A equação que dali se retira é que a imagem que se constrói para a escola é fruto das novas dimensões emergentes de sociedade e do que daqui se pretende para a educação. O currículo é prescrito por estas considerações. Converte-se num arranjo do Estado para a propagação dos seus valores e crenças. “Todos sabemos que o currículo, enquanto núcleo central do ensino, não é de forma alguma politicamente descomprometido. (...) o currículo (...) acaba por ser um mecanismo de normalização, padronização e homogeneização da diversidade.” (Sousa, 2007, pp. 239-240).

Depressa a escola se tornava num espaço promotor de exclusão social. Jamais podemos sonhar em abraçar os outros de igual forma. A nossa diferença obriga o outro a modelar a sua atitude, a sua forma de potenciar as marcas da inclusão. Mas é nesse jogo de adaptabilidades que a escola tem que percorrer, enquanto sistema social que não deve permanecer imóvel face à mutação do contexto social que a envolve.

“A cultura operária e a camponesa não encontra lugar no conteúdo e na prática escolares. Daí a ruptura entre a cultura escolar e a cultura da família popular. A cultura veiculada pela tradição oral, e que possui expressões específicas nas diferentes regiões do país, está ausente dos programas das instituições educativas ou concebida como simples folclore.” (Unesco, 1982, p. 58).

## Principais falácias da Globalização

Situemo-nos, entretanto, nas falsas ideias em torno da globalização. Pela vastidão deste sistema, importa estarmos vigilantes para muitas das falácias que nos são oferecidas ou por discursos pouco credíveis, ou por verdades convenientes a um neoliberalismo avassalador.

Em Scocuglia (2008), encontramos três das principais falácias que, por tão difundidas, tendem a consolidar-se enquanto ideologias. São elas:

1) A globalização é um processo histórico recente, como que fruto das novas tecnologias da informação e comunicação. Errado! Não poderíamos falar em processos de globalização já nos séculos XV e XVI com os contributos de Vasco da Gama, Cristóvão Colombo, Pedro Álvares Cabral ou mesmo a Companhia de Jesus?

“A globalização (...) não é recente, não é novidade histórica, parecendo muito mais uma nova tentativa de sobrevida do capitalismo, fundada na exacerbação da sua expansibilidade económico-financeira facilitada pelas redes info-comerciais maximizadas.” (Scocuglia, 2008, p. 40).

Mais um modismo, que por endeusamento histórico facilmente se torna mito... e bem sabemos como é difícil derrubarmos os mitos!

“Louco, sim, louco, porque quis minha grandeza  
Qual a Sorte a não dá.  
Não coube em mim minha certeza;  
Por isso onde o areal está  
Ficou meu ser que houve, não o que há.

Minha loucura, outros que me a tomem  
Com o que nela ia.  
Sem a loucura que é o homem  
Mais que a besta sadia,  
Cadáver adiado que procria?” (Pessoa, s/d).

Saibamos, todavia, aceitar a *loucura* como desafio necessário à renovação de um país que, preso por mentalidades saudosistas, dificilmente se erguerá neste tempo e neste espaço de clara globalização. É esta a visão que se deseja para qualquer projecto educativo que tenha por alicerce a emancipação.

2) A globalização é um processo irreversível, imutável e inexorável. “Assenta-se na premissa de que o capitalismo é a única via mundial (...) que não há outras opções, que a “história acabou” e o neoliberalismo é a solução.” (ibid.). É um fechamento claro ao posicionamento

de Paulo Freire e à urgente necessidade de produção imbricada de um processo dialógico impulsionador de alternativas, de novas esferas de acção.

“(…) penso que deveríamos entender “diálogo” não como técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica de manipulação, em vez de iluminação. (...) O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [Não nos esqueçamos que] conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais.” (Freire & Shor, 1987, pp. 64-65).

**3)** Face à força da corrente globalizante, o antídoto é abandonar as amarrações e conformar-se com a ideologia corrente: “não há nada a fazer senão aderirmos “aos vencedores” (...) que convergem e desaguam na “globalização” hegemônica, definitiva e fatal.” (Scocuglia, 2008, p. 40). Não nos esqueçamos dos feitos grandiosos de um Portugal-Prometeu. Mas, também, não nos deixemos ficar condenados no espaço a uma periferia que aglutina comodismos em detrimento de vontades. Toda a acção educativa emancipadora faz de cada um de nós, seres imortais, pois o conhecimento que partilhamos é chama que não se apaga, é essência que transborda o local. Mas só transborda aquele que reconhece que chegou a hora. Uma partida em falso é meio caminho para a derrota. Ensinar é acima de tudo aprender. Tal como outrora fomos capazes de ultrapassar o Olimpo, reconheçamos que hoje, Portugal aspira por uma renovação semelhante:

“Cessem do sábio Grego e do Troiano  
As navegações grandes que fizeram;  
Cale-se de Alexandro e de Trajano  
A fama das vitórias que tiveram;  
Que eu canto o peito ilustre Lusitano,  
A quem Neptuno e Marte obedeceram.  
Cesse tudo o que a Musa antiga canta,  
Que outro valor mais alto se alevanta.” (Camões, 2002, p. 1).

Mas não queremos de forma alguma que o leitor se distancie do propósito deste capítulo. É nosso intento expor a relação existente entre Globalização e Educação e para isso muito contribuíram as organizações internacionais com enfoque na educação.

Com a criação de um vasto grupo de organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas - ONU (1945), o Conselho da Europa<sup>4</sup> (1949), o Fundo Monetário Internacional – FMI (1945), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1945), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE (1961), e a Comissão Europeia (1958<sup>5</sup>), apenas a título de exemplo, incutiram um forte impulso na internacionalização das políticas educativas.

Desde então, assiste-se a uma crescente dependência das políticas educativas das regiões periféricas face ao sistema criado pelas organizações internacionais. Veja-se o grau de importância atribuído pelos Estados-Membros ao programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) ou à edição do *Education at a Glance* pela OCDE.

“O projecto de desenvolvimento encetado após a Segunda Guerra Mundial teve no Estado-nação o seu espaço privilegiado. Esse projecto, onde a *modernização* era assumida como ideal universal, oferecia uma perspectiva optimista para o desenvolvimento económico nacional, assentando em programas de assistência, de carácter *bi* ou *multilateral*, normalmente conduzidos pelas organizações internacionais entretanto criadas.” (Teodoro, 2008, p. 24)

Contudo, as teorias do capital humano<sup>6</sup> invadiam o microsistema social. A subsistência da identidade de cada escola rivalizava com os ideais tipo da sociedade, cujo capitalismo era o maestro. A educação ganhava uma obrigatoriedade ditada pelos pressupostos do desenvolvimento e progresso económicos, associados a uma visão progressista da sociedade. A escola de massas expandia-se como um agregado de formas ideológicas e organizacionais.

“A “globalização” é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com

---

4 Desde 22 de Setembro de 1976 que Portugal é Estado-membro do Conselho da Europa. O décimo nono a integrar esta organização política.

5 A 25 de Março de 1957 é assinado em Roma o Tratado da CEE entrando em vigor a 1 de Janeiro de 1958; tratado esse que institui a Comunidade Europeia. A Secção 3 do Tratado escreve as atribuições e competências da Comissão. Para acesso ao Tratado consultar [http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/12002E/htm/C\\_2002325PT.003301.html](http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/12002E/htm/C_2002325PT.003301.html). Todavia é a partir de 2004 que a Comissão dispõe de um comissário por Estado-Membro.

6 “Os indivíduos apercebem-se das vantagens materiais e simbólicas decorrentes e inerentes a maiores níveis de qualificação (...) levando-os a investir em educação em virtude dos ganhos futuros (...). Esta forma de equacionar a relação economia-educação atingiu um sucesso considerável nos anos 60/70, com o desenvolvimento da teoria do capital humano. (...) Para a teoria do capital humano, o maior nível de qualificação académica será acompanhado de uma maior capacidade para produzir de forma mais rápida, segura e eficiente.” (Cabrito, 2002, p. 22). Todavia, a natureza multidimensional da relação economia-educação veio mostrar a fragilidade desta teoria abrindo espaço para novas formas de correlacionar estes dois sistemas sociais, nomeadamente as teorias da selecção ou comumente designadas por teorias do sinal onde “o diploma académico funcionaria (...) como o cartão de visita, o sinal que os candidatos a um emprego podem apresentar no processo de selecção e de recrutamento.” (Cabrito, 2002, p. 27).

uma política mundial, e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação.” (Dale, 2004, p. 424).

Acreditar que os ditames do progresso e do desenvolvimento estão sucumbidos ao espaço intra fronteiriço é condenar *a priori* a subsistência de uma política educativa que, (pseudo) transformada, debruça-se no apelo às diferenças, na valorização das heterogeneidades. Tal facto foi vivenciado na década de 80 onde esteve em foco a volatilidade dos mercados, o baixo crescimento do Produto Interno Bruto e uma crise económica generalizada. “O desenvolvimento deixa de ser um projecto capaz de ser conduzido no quadro do Estado-nação, na base dos tradicionais estímulos ao mercado nacional, para depender cada vez mais do mercado mundial.” (Teodoro, 2008, p. 25).

Estamos claramente perante um projecto de desenvolvimento global, diga-se Globalização, situado no prolongamento do sistema mundial (Giddens, 2007) ou no dizer de Immanuel Wallerstein “we are located in an age of transition, transition not merely of a few backward countries who need to catch up with the spirit of globalization, but a transition in which the entire capitalist world-system will be transformed into something else.” (Wallerstein, 1999).

O que se verifica é que a Globalização tende a construir-se a partir de uma estratégia de liberalização e de um conjunto de postulados da teoria neoclássica do capital humano associados às vantagens competitivas, corolário de um aumento da qualificação da mão-de-obra face aos apelos emergentes de uma maior, eficaz e eficiente produção. Tal verifica-se no panorama das políticas educativas.

“A educação escolar era um instrumento de preparação e formação da mão-de-obra necessária ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. (...) havia que assegurar a integração socioprofissional de todos os indivíduos e, por outro, especializá-los em função dos lugares que iriam ocupar na nova divisão do trabalho, em conformidade com as exigências da sociedade industrial.” (Azevedo, 2007, p. 49).

Como afirma Roger Dale, é a partir da reconfiguração do Estado-nação e do estabelecimento das suas linhas de acção em torno dos critérios que permeiam maior competitividade, na tentativa de colocar no plano transnacional o potencial nacional, que a administração educacional vê reconstruído o seu legado jurídico-normativo. Para tal, aceitamos a proposta de reconfiguração da administração educacional veiculada por Carlos Estêvão:

“Torna-se (...) essencial enriquecer a agenda académica da administração educacional (...) por uma perspectivação mais dialéctica e política entre estrutura, estratégia, cultura e sistema (...) pela valorização cosmopolita das dimensões intercultural,

interdisciplinar, comparativa, contextual e global, ao lado de metas de manutenção e defesa da democracia e liberdades básicas, direitos humanos, cooperação internacional, paz e justiça social.” (Estêvão, 2002, p. 32).

Tal facto não mostra que nesta relação dual entre o nacional e o transnacional haja uma perda da supremacia no âmbito da definição da política educativa, pois a globalização não é sinónimo de imposição, mas sim uma construção supranacional (veja-se a importância atribuída pelos Estados aos relatórios dos grandes organismos internacionais supramencionados) e por outro lado, os efeitos das orientações oriundas do projecto de desenvolvimento global são indirectos na acção educativa dos Estados, agindo essencialmente como mediadoras da planificação e do desenvolvimento da política para a educação.

Desde 1992, com a publicação do *Education at a Glance* que indicadores como taxas de qualificação educativa, diferenças de género, taxas de conclusão do Ensino Secundário, despesas com educação, investimento na educação, qualificações do pessoal docente, avaliação das escolas e avaliação externa das aprendizagens, entre outros, têm condicionado claramente a acção da política educativa dos Estados-Membros da União Europeia.

Não nos esqueçamos que a profecia remete-nos a caminhar numa Europa que se deve tornar “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”. (Comissão Europeia, 2001, p. 4).

É nesta correlação entre o nacional, o europeu e o global, dependentemente do projecto de mediação e seu espaço de proliferação, que dança o espaço local, o território e a região intranacional enraizada num discurso demagógico de descentralização educativa e presença assídua de um espaço centralizado desconcentrado.

Infelizmente e “numa perspectiva muito pragmática, mas redutora do papel da educação, admitir-se-á que a escola tem a função de veicular saberes, cuja importância é mais validada pelo empregador do que pelo professor.” (Pacheco & Vieira, 2006, p. 123).

## **Globalização de alta e baixa intensidades e a via rápida entre ambas**

Importa esclarecer, na linha de Boaventura Sousa Santos, os graus de intensidade da globalização, uma vez que está esclarecido o facto deste projecto de desenvolvimento global ser uma influência indirecta na planificação e no desenvolvimento curricular e administrativo.

Certo é que nas práticas a médio e longo prazo temos vindo a notar alterações significativas nas políticas de educação em Portugal face a essas (pseudo) exigências, ou contratempos globais, tais como a transformação do Ensino Superior pelo Processo de Bolonha a nível europeu.

Este autor define globalização “como conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais.” (Santos, 2005, p. 90). Assiste-se constantemente a fenómenos dominantes, globalizados e a fenómenos dominados, localizados. “A desterritorialização, desvinculação local e transformação expansiva, por um lado, e a reterritorialização, revinculação local e transformação desintegradora e reactiva, por outro, são duas faces da mesma moeda, a globalização.” (Ibid.).

Verifica-se, contudo, que nem todo o processo de globalização é obrigatoriamente conduzido por auto-estradas de transformação. Há muitas vezes atrito nacional, por cultura, economia, ideologia, poder, mentalidade (não propriamente nesta ordem) que traça, para a mediação indirecta do projecto de desenvolvimento global no espaço nacional, rotas mais densas, dilatadas, paradoxais e rochosas que desaceleram a rápida acção da política global do sistema educativo mundial.

É nesta linha que abraçamos o pensamento de Santos ao distinguir o âmbito e a natureza dos processos de globalização em duas vias: globalização de alta intensidade - “para processos rápidos, intensos e relativamente monocausais de globalização” e globalização de baixa intensidade - “para os processos mais lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade.” (Ibid., p. 91).

Posto isto, constata-se que os processos de construção, assimilação e adaptação das políticas educativas arquitectadas no âmbito do Estado-nação, condicionadas não só por força de uma identidade nacional constitucional, como por dinâmica dos movimentos sociais e políticos internos, força a enquadrarmos a educação no seio de uma globalização de baixa intensidade, como nos sugere Teodoro (2008).

Saibamos, no entanto, que entre dinâmicas de baixa e alta intensidade existe um percurso através do qual este índice aumenta. O pacto de estabilidade que o discurso europeu veicula em torno da administração educacional, num horizonte a médio prazo de convergência de políticas educativas, sugere que a intensidade dos processos e acções que se avizinham, nomeadamente no âmbito da aplicação dos objectivos estratégicos para a potenciação dos



sistemas educativos europeus, ou até mesmo, as questões em torno do desenvolvimento eficaz<sup>7</sup> e eficiente<sup>8</sup> do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, aja sorrateiramente e de forma quiçá coerciva (pela revogação de apoios), *nivelando por cima* a globalização que até então se entendia como de baixa intensidade.

Não esqueçamos que “a globalização de baixa intensidade tende a dominar em situações em que as trocas são menos desiguais, ou seja, em que as diferenças de poder (entre países, interesses, actores ou práticas por detrás de concepções alternativas de globalização) são pequenas”. (Santos, 2005, p. 93).

Que a apneia dos países da semiperiferia e das regiões da ultraperiferia nos desígnios da política educativa não contribua para um *empowerment*<sup>9</sup> forçado daqueles que ao centro teimam a criar acções laterais de sobrevivência. É facto que “a globalização de alta intensidade tende a dominar em situações em que as trocas são muito desiguais e as diferenças de poder são grandes.” (Ibid.). Esperamos que toda a turbulência que a questão produz seja promotora de novos espaços de acção, ou que reconfigure a acção daqueles que hoje vigoram, pois o discurso envelheceu por demagogia e a acção de tão rotineira calejou uma máquina já de si massificada e tão pouco prazenteira.

“O processo de globalização pode assim ser visto, quer como altamente destrutivo de equilíbrios e identidades insubstituíveis, quer como a inauguração de uma nova era de solidariedade global ou até mesmo cósmica” (Ibid., p. 98). Que cada um de nós, no seu subsistema e campo de acção, saiba vivenciar uma cidadania activa. Mais do que esperar milagres de baixa, alta e, porque não, mediana intensidade, é necessário quebrarmos o comodismo crescente das nossas gentes. Agir é, também, exercer uma reflexão crítica condutora e promotora de ideias que pela inovação pedagógica que comportam, possam (des)construir sistemas enraizados de pensamentos e práticas.

Importa estarmos conscientes da revisão da literatura em torno dos processos de globalização. É uma temática, que como previamente se compreende, é extremamente vasta e complexa. Os “estudos sobre os processos de globalização mostra-nos que estamos perante um fenómeno

---

7 A “eficácia é uma medida do alcance de resultados, ou seja, a capacidade de atingir objectivos e alcançar resultados. Em termos globais, significa a capacidade de uma organização satisfazer necessidades do ambiente ou mercado. Relaciona-se com os fins alcançados.” (Chiavenato, 2004, p. 183).

8 A “eficiência é uma relação entre custos e benefícios, entre entradas e saídas, ou seja, a relação entre o que é conseguido e o que pode ser conseguido. Significa fazer correctamente as coisas e enfatizar os meios pelos quais elas são executadas. Relaciona-se com os meios, isto é, com os métodos utilizados.” (Ibid.).

9 A partir do enquadramento de Freire, P. & Shor, I. (1987), entende-se por empowerment: 1) dar poder a...; 2) activação da potencialidade criativa; 3) desenvolvimento da actividade criativa do indivíduo; 4) dinamização e potenciação do sujeito.

multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo.” (Santos, 2005, p. 32).

Todavia, das diversas abordagens em torno dos processos de globalização económica, social, política, cultural e, porque não, educacional, na esteira de um sistema educativo mundial (mesmo que sustentado por uma actividade esotérica), é generalizada a posição de que a globalização não é um artefacto genuíno.

Toda a globalização procede de um localismo. Contudo, segundo Santos (2005), o debate actual em torno da questão da existência de uma ou mais formas de globalização parece concluído para um vasto número de autores que revêem na globalização capitalista neoliberal, a única forma de globalização.

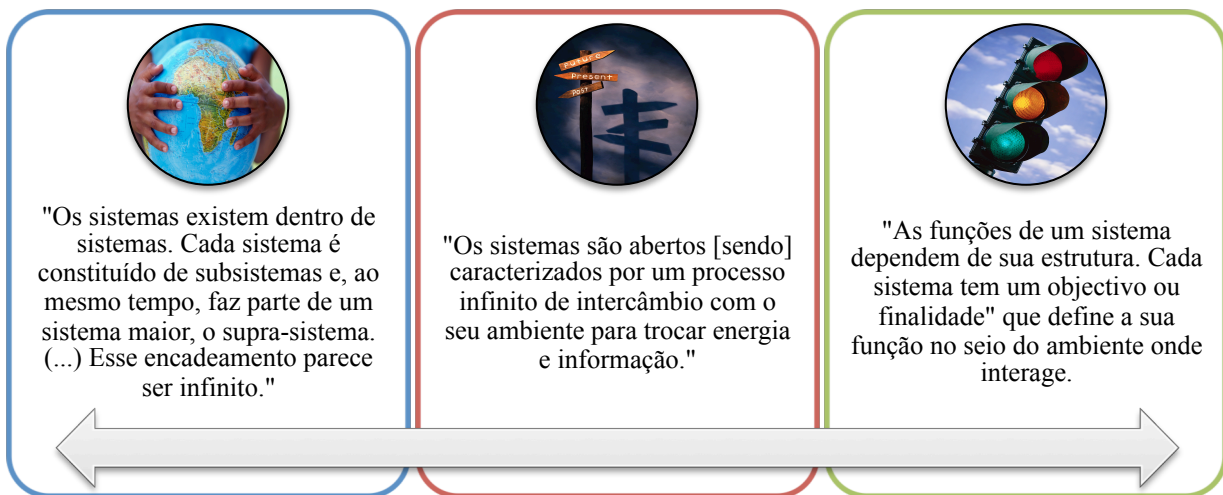
Mas, nesta lógica que tanto pode empobrecer como enriquecer o sistema, a verdade é que as economias locais e comunitárias tendem a ganhar novo fôlego enquanto contextos emergentes eficazes face à globalização. “Segundo esta concepção, numa economia e numa cultura cada vez mais desterritorializada, a resposta contra os seus malefícios não pode deixar de ser a reterritorialização, a redescoberta ou a invenção de actividades produtivas de proximidade.” (Ibid., p. 77).

No contexto escola é a oportunidade de vivenciar-se uma autonomia significativa, pelo empenho e brio na construção de um Projecto Educativo de Escola, promotor da identidade daquele espaço, onde se fecundam as aprendizagens e as relações necessárias à prática de uma cidadania activa, interventiva, e esclarecedora. Urge converter a escola num verdadeiro espaço de emancipação!

Importa não ficar endeusado pela alternativa da localização. O Estado e em particular a Escola são sistemas abertos. Necessitam de estabelecer trocas com o meio, mesmo que este se situe para além das linhas fronteiriças de uma identidade nacional.

Façamos, entretanto, uma contextualização da Teoria Geral de Sistemas com o intuito de vermos esclarecida a analogia entre escola e sistemas abertos.

Segundo Ludwig von Bertalanffy (1976), um sistema consiste num conjunto de unidades em mútua relação. A sua visão do mundo choca com a ideia da divisão arbitrária dos saberes e com a construção de fronteiras impenetráveis, ou unicamente circunscritas ao seu espaço, ao seu contexto. Desenvolve, neste sentido, a Teoria Geral dos Sistemas (TGS) alicerçada em três pressupostos básicos:



**Figura 1:** Pressupostos básicos da TGS de Bertalanffy. A partir de Chiavenato (2004, p. 474).

A escola enquanto sistema aberto compete com outros sistemas. É uma das contingências de qualquer sistema aberto. Esta relação acarreta perda de energias, exaustão, desorganização e desintegração do sistema. Trata-se de um processo entrópico, nefasto para qualquer organização, quando se verifica que a perda é maior do que a sua capacidade de manutenção. É neste preciso momento que o sistema necessita de gerar uma entropia negativa, ou seja, de tornar-se proactivo face ao ambiente, com o objectivo de obter novas reservas de energia e informação. A finalidade tende para uma nova fase de adaptabilidade ao meio, para um estado homeostático.

Nesta lógica, o desejável é a produção de trabalho cooperativo, para que o sistema, em momentos entrópicos acelerados, dada a conjuntura do supra-sistema, não reveja a sua acção condenada. As escolas necessitam de uma rede de sinergias adequada. E neste prisma importa que a sua estrutura interna saiba articular-se correctamente e detenha a plasticidade necessária para mover-se no seio das mutações políticas e curriculares do sistema educativo.

Enquanto a escola *nivelar por baixo* a sua capacidade de emancipação, condena duplamente o seu espaço autónomico, por duas razões essenciais: por um lado, dissipa o seu potencial interno e eclipsa a sua identidade, por outro, sujeita-se aos processos hegemónicos de globalização, que por intermédio da política educativa, minam a sua acção.

Não nos opomos, contudo, a determinados globalismos localizados no contexto escola, como a promoção crítica da dimensão europeia da educação, que mais adiante apresentamos, mas estamos convictos de que por mais nefasta que possa ser a acção externa, logo do meio, sobre o sistema escola, maior será a dificuldade de travar esse desgaste se o seu meio interno não permanecer sistemicamente estruturado. Uma escola sem uma visão delineada, sem um

projecto praticável não pode jamais ambicionar uma dinâmica e uma acção integradoras. Importa, portanto, valorizar o espaço local.

Este acarinhar de uma localização consiste no “conjunto de iniciativas que visam criar ou manter espaços de sociabilidade de pequena escala, comunitários, assentes em relações face-a-face, orientados, para a auto-sustentabilidade e regidos por lógicas cooperativas e participativas.” (Santos, 2005, p. 77). Uma espécie de micro-habitat definido nas relações veiculadas e no processo dialógico subjacente, numa acção jamais isolacionista na senda do sistema global que o envolve.

“As sociedades contemporâneas atravessam um período de mudanças profundas (...) onde o espaço-tempo nacional tem vindo a perder, paulatinamente desde os anos 70, a primazia em relação à crescente importância dos espaços-tempos global e local.” (Teodoro, 2008, p. 32).

Considere-se, desta feita, a escola micro-habitat de relações, de tempos e espaços mutantes, emparelhados com uma sociedade em transformação. Escola que, agindo localmente, num contexto preciso e concreto, forja (um idealismo necessário) um pensamento global por bem da sua sobrevivência e adaptação aos impulsos globalizantes. “O paradigma da localização não implica necessariamente a recusa de resistências globais ou translocais. Põe, no entanto, o acento tónico na promoção das sociabilidades locais.” (Santos, 2005, p. 78).

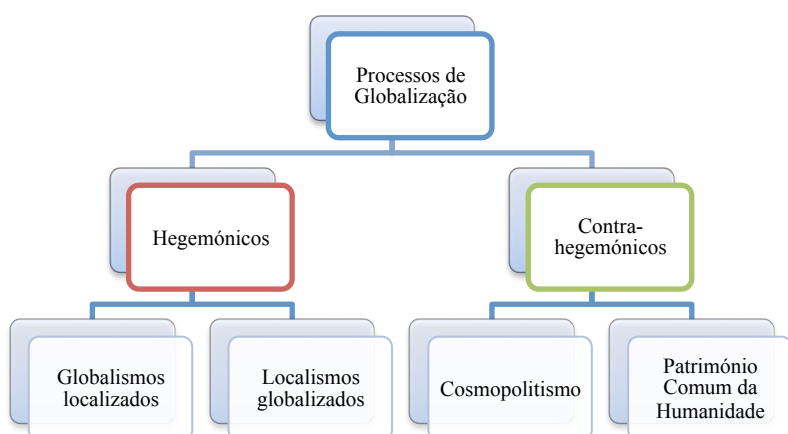
Esta *não recusa* transporta uma visão dos processos transnacionais, da economia, da cultura, da política e da educação: a linha que separa as questões de concepção quer do global, quer do local é extremamente ténue. O quociente entre dinâmicas de desterritorialização e territorialização traduz-se no enriquecimento adaptado de políticas, projectos e acções onde “o local e o global são cada vez mais os dois lados da mesma moeda. (...) [Assim], a globalização contra-hegemónica é tão importante quanto a localização contra-hegemónica.” (Ibid., p. 79). Urge criar espaços saudáveis de acção que desenvolvam o movimento do local contra-hegemónico globalmente.

“(…) no campo das práticas sociais e culturais transnacionais, a transformação contra-hegemónica consiste na construção do multiculturalismo emancipatório, ou seja, na construção democrática de regras de reconhecimento recíproco entre identidades e entre culturas distintas. [Como resultado somos confrontados com formas polissémicas de partilha, como identidades duais e híbridas,] mas todas elas devem orientar-se pela seguinte pauta trans-identitária e transcultural: temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (Ibid., p. 80).

## Processos de globalização: hegemonia e contra-hegemonia

Façamos um *zoom* às questões em torno dos processos de globalização hegemónica e contra-hegemónica. No primeiro, encontramos duas formas de expressão dessa hegemonia: o localismo globalizado e o globalismo localizado, globalizações *de cima para baixo*. Estes dois processos “fazem prever uma maior homogeneidade e coerência interna.” (Ibid., p. 81).

São exemplos de localismos globalizados a difusão mundial da língua inglesa, a acção das multinacionais, o *fast food* e música norte-americanas. São fenómenos locais, globalizados com êxito. Por seu turno, os globalismos localizados expressam-se pelo impacto de práticas e imperativos transnacionais na acção do local, que na maioria das vezes é obrigado a reestruturar-se face à necessidade premente de responder aos desafios do global, associados largamente a critérios de competitividade e convergência, numa lógica de benchmarking<sup>10</sup>.



**Figura 2:** Processos de Globalização. A partir de (Santos, 2005).

vida localmente constituídos.” (Ibid., p. 80).

São modos de produção da globalização contra-hegemónica que se alinham numa estrutura interna fragmentada dada a extrema aplicação local das suas iniciativas. Parece, largas vezes, que carecem de uma concertação interna e externa mais fasciculada.

“O cosmopolitismo constitui uma antítese das formas predominantes de hegemonia enquanto oportunidades de organizações transnacionais de Estados-nação, de regiões,

<sup>10</sup> O conceito “foi introduzido em 1979 pela Xerox, como um processo contínuo de avaliar produtos, serviços e práticas dos concorrentes mais fortes e daquelas empresas que são reconhecidas como líderes empresariais. (...) A meta é definir objectivos de gestão e legitimá-los por meio de comparações externas.” (Chiavenato, 2004, p. 588).

No segundo, nos processos de globalização contra-hegemónica, enquadram-se o cosmopolitismo e o património comum da humanidade, são as ditas globalizações *de baixo para cima*. “Tais iniciativas [encontram-se] enraizadas no *espírito do lugar*, na especificidade dos contextos, dos actores e dos horizontes de

de classes ou grupos sociais que explorariam as contradições do sistema mundial imposto, interagindo na defesa de seus interesses comuns.” (Scocuglia, 2008, p. 43).

São exemplos de cosmopolitismo redes feministas e ecológicas, Fóruns Mundiais, Organizações não-governamentais, movimentos científicos, entre outros. Já o património comum da humanidade corresponde ao leque de temas de interesse e lógicas identitárias globais, onde se inserem os projectos e/ou acções em torno de temáticas como o desenvolvimento sustentável da Terra, a preservação da floresta, a protecção dos oceanos e espécies em vias de extinção, entre outras.

Mas aqui, no seio do património comum da humanidade, facilmente se cria uma cultura demagógica, assente num discurso eleitoralista, ou simplesmente assente no uso do poder na linha de Max Weber: probabilidade de um indivíduo, num círculo social, cumprir a sua própria vontade apesar da oposição.

“Fácil é observar que, concomitante à expansão contra-hegemónica, têm ocorrido fortes resistências que vão do combate às organizações como o Greenpeace à não assinatura do tratado de Kyoto pelos Estados Unidos, passando inclusive pelas acções do Vaticano e do Governo Bush contra a liberdade sexual ou os avanços científicos no campo das células-tronco.” (Scocuglia, 2008, p. 43).

Temos insistido na partilha da ideia de que a escola, microcosmo social, é um sistema aberto. As suas lógicas de acção estão condicionadas pelo ambiente que a envolve. É um alvo fácil da ideologia do espaço que a cerca. Mas a sua estrutura, mesmo que hierarquizada, expressa uma brecha de autonomia, de espaço vital à vivência de uma identidade sistémica, que mediada pela política educativa, não sucumbe aos desígnios do global de forma cega e irreflectida. Falamos do Projecto Educativo de Escola, que será alvo da nossa abordagem em secções posteriores.

## **Algures entre uma Cultura Educacional Mundial Comum e uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação**

Frisamos, contudo, a ideia de escola enquanto sistema aberto, porque, na senda dos processos hegemónicos de globalização, importa reflectir nas implicações que estes depositam no âmbito da construção da política educativa e curricular. Em Dale (2004) encontramos um dos mais importantes trabalhos sobre a relação entre globalização e educação. Analisa duas possíveis abordagens que se debruçam sobre esta dualidade. Temos, por um lado, a Cultura

Educacional Mundial Comum (CEMC) desenvolvida por John Meyer e colaboradores e, por outro, a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), assente nos trabalhos de Roger Dale.

“A globalização, na medida em que pode afectar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que é que pode ser afectado e como é que esse efeito acontece.” (Dale, 2004, p. 425).

Para isso, Dale regista que para estudarmos os efeitos da globalização no campo da educação, a teoria que aí se cria necessita de ser específica na forma como descreve a natureza da globalização; ser esclarecedora nos termos avocados para definir educação e, por fim, ser minuciosa na forma como expressa os efeitos da globalização na educação, seja por acções directas ou indirectas. Espera-se averiguar quais as alterações que desta imbricação, podem resultar, uma vez que se trata de um processo, em nosso entender, claramente simbiótico.

Partindo da distinção que Dale efectua entre as duas abordagens supracitadas, deparamo-nos com o seguinte conjunto de ideias síntese: a abordagem definida como Cultura Educacional Mundial Comum afirma, na sua essência, “que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos.” (Ibid.).

A globalização é assumida como um agrupamento específico de valores oriundos de uma cultura ocidental, que circunscreve os demais subsistemas de uma sociedade. “A globalização se refere à presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões.” (Ibid., p. 436).

Os institucionalistas mundiais, precursores da CEMC, defendem a ideia de que o Estado-nação e as demais instituições são muitíssimo influenciados pela ideologia do espaço dominante, diga-se, pela ideologia do mundo ocidental. Os Estados tornam-se como mediadores de uma política global, viabilizada e ampliada pela própria acção desses mesmos Estados no espaço Nação. Pela CEMC os Estados não são vistos “como criações nacionais autónomas e únicas”, muito pelo contrário, vêem “as suas políticas moldadas por normas e cultura universais.” (Ibid., pp. 426-427).

Estamos perante o domínio de uma macrosociedade (os pressupostos Globais) sobre uma microsociedade (os pressupostos Nacionais). É o Estado a provar o veneno da sua estrutura que internamente centraliza toda a acção educativa nos órgãos ministeriais. Neste prisma, ele próprio é confrontado com a centralização da sua acção nos desígnios de uma política global.

Por exemplo, a OCDE converte-se para o Estado naquilo que a *5 de Outubro* é para a Escola: um conjunto de utopias, umas mais realizáveis do que outras, haja financiamento, pessoas, uma boa dose de motivação e muito sentido nas acções que se apregoam.

“Para a educação esta abordagem sublinha que, longe de serem autonomamente construídas a um nível nacional, as políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de, ideologias, valores e culturas de nível mundial.” (Ibid., p. 429). Tenta-se validar a equação:



**Figura 3:** Concepção de Educação para a CEMC. A partir de Dale (2004, p. 440).

Confrontamo-nos com uma abordagem que se veste dos processos de globalização hegemónica. A educação de massas é, aqui, vislumbrada como método científico, como modelo racionalizado de produção e desenvolvimento social. Contudo, reforça-se em corolário que as lógicas de acção educacionais e curriculares são mediadas por forças supranacionais. Este “isomorfismo [acontece na ausência de uma reflexão crítica acerca das idiosincrasias, não considerando] as distinções políticas, económicas e culturais de cada nação.” (Scocuglia, 2008, p. 44).

“A definição de conhecimento legítimo para ser ensinado nas escolas e a selecção e organização hierárquica desses corpos de conhecimento são assim claramente prescritos externamente. No cerne da prescrição está o discurso ‘racional’ sobre como é que a socialização de crianças em várias áreas disciplinares está ligada à auto-realização do indivíduo e, em última análise, à construção de uma sociedade ideal.” (Dale, 2004, p. 435).

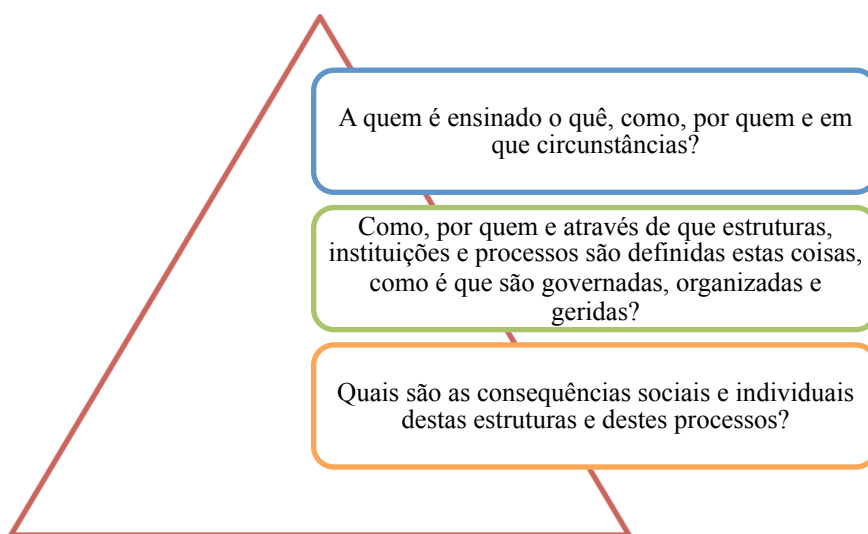
Em contrapartida, a abordagem denominada por Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, visiona “a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos.” (Ibid., p. 426).

A AGEE enquadra a globalização no seio de um conjunto de mecanismos coligados com a política e a economia que condicionam toda a acção de uma organização. É a via ideal, no



entender do mundo capitalista, para manter a sua ideologia em expansão. A adesão aos seus pressupostos é veiculada por pressões económicas, cumprimento de critérios de convergência e por interesse nacional. A globalização, por este enfoque teórico, constrói-se transversalmente a partir de três sistemas: o económico, o político e o cultural.

Compreendemos que neste esquema a educação assume o papel de uma variável dependente do projecto de desenvolvimento global. Ela, para os empreendedores da AGEE, edifica a sua acção num triplo enfoque.



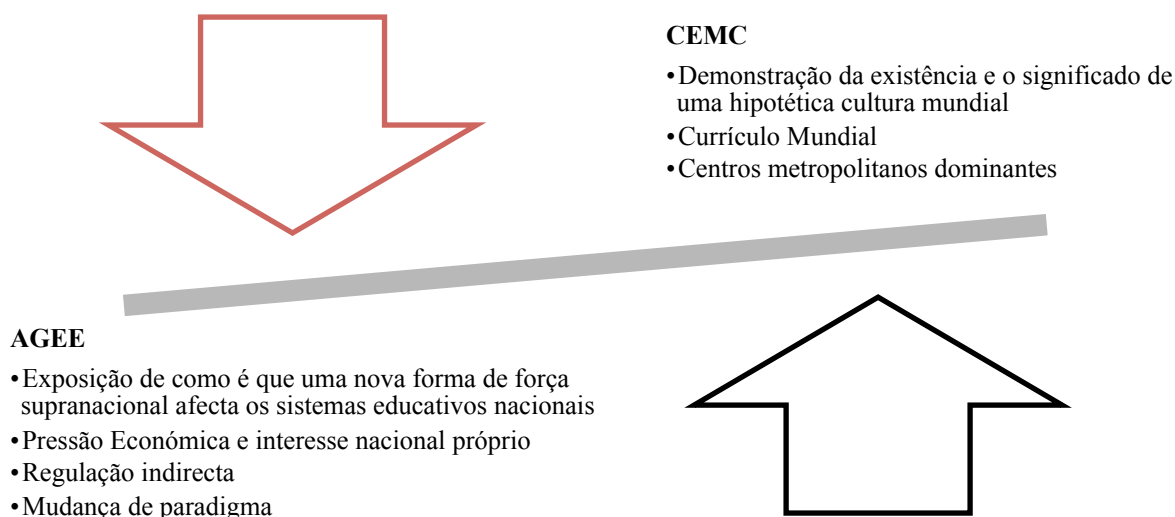
**Figura 4:** Concepção da Educação segundo a AGEE. A partir de Dale (2004, p. 439)

Com este enquadramento alinha-se a acção no intuito de “descobrir como é que aqueles processos são financiados, fornecidos e regulados e como é que este tipo de formas de governação se relaciona com concepções mais amplas de governação dentro de uma sociedade.” (Ibid., p. 439). Importa desbravar o contexto local. Trilhar os seus caminhos. Conhecer quem somos. A adesão ao tráfego internacional acarreta custos adicionais. A assimilação de prospectos transnacionais na acção local implica, por isso mesmo, esboçar estrategicamente os prós e contras de uma mudança na política curricular. Não queiramos aceitar Cavalos de Tróia sem estarmos precavidos de um bom antivírus. Piratar educação, também deveria ser um crime punido por Lei. Mas também aqui a globalização, sorrateiramente, é quem lidera o jogo.

Mas, não é nosso intuito, martirizar a globalização, como que se a sua acção fosse a única justificativa para a maximização de problemas nacionais. Não nos esqueçamos que “alguns dos problemas de base que os Estados-providência da Europa enfrentam decorrem de uma mudança estrutural endógena. Estas mudanças estão directamente ligadas à globalização (...),

mas não são inteiramente impulsionadas por ela.” [Este ponto se levanta uma vez que muitos *opinion makers* recorrem ao] “espectro da globalização para minimizar problemas nacionais e atrasar assim a reforma.” (Giddens, 2007, p. 23).

Se por um lado verificamos que “as pretensões da CEMC são fundamentalmente a respeito da existência e da natureza de um conjunto universal de normas, ideias e valores que (...) informam e modelam a própria natureza dos Estados, assim como das suas políticas” (Dale, 2004, p. 444), por outro apadrinhamos o facto de que a Agenda Globalmente Estruturada da Educação parece ter detectado uma alteração de paradigma, uma nova acção globalizante que tem vindo a forçar os Estados a reconfigurarem a sua acção no espaço nacional e transnacional. Em suma:



**Figura 5:** Síntese das considerações veiculadas pela AGEE e pela CEMC. A partir de Dale (2004).

Apesar das divergências entre as abordagens analisadas, Roger Dale reconhece existir uma complementaridade das propostas. Defende, no entanto, a necessidade “da demonstração da existência de conteúdos programáticos comuns a todos os Estados-nação, isto é, de um currículo mundial comum.” (Scocuglia, 2008, p. 48).

Não nos distanciemos, contudo, do impacto da globalização na educação, através de um alarido exacerbado em torno de disputas teóricas. Importa, uma vez mais, agir. E aqui renasce a questão das transformações curriculares em concubinato com os interesses políticos. Urge olhar para os oprimidos do sistema. O local é um oprimido.

“Podemos dizer que a educação e o currículo, ao contrário da unicidade e do determinismo que a hegemonia tenta impor, são arenas políticas nas quais os conhecimentos convergentes, divergentes e antagónicos combatem e, nesse combate,

os oprimidos só podem mostrar sua fortaleza na ação coletiva dialógica de enfrentamento de quem os oprime.” (Ibid., p. 58).

## Portugal e a política educativa num contexto globalizante

Portugal, “fruto de um contexto sócio-histórico bem marcado, apresenta, por um lado, um assinalável atraso no que respeita à generalização da escola para todos, (...) e, por outro, profundas e rápidas transformações no último quartel do século XX, que o tornam num espaço de experimentação incontornável” (Teodoro & Aníbal, 2008b, p. 105).

Vejamos entretanto, os quatro períodos assinalados por Stoer (1982) relativamente à divisão possível das relações estabelecidas entre o Estado e a Sociedade civil em Portugal, destacando a natureza e as funções centrais do ensino em cada período.

O **primeiro período** situa-se entre o golpe militar de 1926 até à Segunda Guerra Mundial (1945). A ideologia caracterizadora era o conhecido mote salazarista Deus, Pátria e Família, que modelava o primado do Estado sobre a sociedade civil. Sociedade que na época “era fraca em termos de complexidade, de abertura, de variedade e força.” (Stoer, 1982, p. 85).

O ensino passeava-se com a ideologia estatal, “preocupava-se com a regulação [e com] o fortalecimento daquilo que era considerado como identidade/independência nacional tradicional. [Era motor de promoção de] uma forma de organização sociopolítica que era autoritária, burocrática, católica, patrimonialista. [Consistia num] movimento contra a modernização e um apoio a ideias tradicionalistas.” (Ibid., p. 73; cf. Mónica, 1978).

O **segundo período** localizado entre 1945 até às vésperas da revolução de 25 de Abril de 1974 foi um momento de crescimento económico, de expansão capitalista e da industrialização. Assistia-se ao primado do Estado sobre a sociedade civil. Uma primazia conseguida “através dum aparelho repressivo cada vez mais poderoso” (Stoer, 1982, p. 85), em substituição do sistema de ensino e da Igreja, enquanto pilares da manutenção da ordem social. Todavia, o sistema educativo, à semelhança do resto da Europa, fazia por acompanhar as novas exigências ditadas por uma economia global em crise, resultado de uma guerra.

O ensino construía-se em torno de dois pólos impressos no desenvolvimento nacional: desenvolvimento económico e igualdade de oportunidades, associada à crescente mobilização e insatisfação popular. “A Reforma Veiga Simão do início da década de setenta representou um ponto culminante destas duas noções de desenvolvimento nacional” (Ibid.); uma lufada de

ar fresco, num país cansado e cinzento; uma pseudo lei que não exercendo, marcou uma viragem no discurso da eterna utopia da democratização do ensino em Portugal.

Certo é que neste período “o ensino, enquanto inculcação ideológica, pouco tem a ver com a formação de capital humano e, a nível universitário, as licenciaturas de cinco anos nos cursos não técnicos não eram de certeza orientadas para a satisfação do mercado de trabalho; os empregos eram distribuídos pela invocação de influências e as universidades confirmavam a estabilidade social.” (Ibid., p. 75).

O **terceiro período** situado entre a revolução de 25 de Abril de 1974 até à tomada de posse do I Governo Constitucional em 1976 marcou uma viragem no ensino. Consubstanciou-se neste período como um “meio de construir uma sociedade democrática e socialista, aparecendo os primeiros sinais de dissolução da distinção Estado/sociedade civil.” (Ibid., pp. 85-86). Neste período revolucionário, fortemente imbuído pela actividade política e ideológica no seio da sociedade civil, “o papel fundamental do ensino (...) constituiu (...) um retorno à ideia do consenso e de inculcação ideológica, mas agora através da actividade e controlo populares.” (Ibid., p. 80).

Por último, Stoer (1982) enquadra o **quarto período** que contextualiza o relacionamento entre o Estado e a sociedade civil, a partir da Primavera de 1976 até ao presente<sup>11</sup>, momento que se tem “caracterizado pela normalização, [pela] definição de fronteiras entre a sociedade civil e Estado, com o último a restabelecer a sua predominância sobre a primeira. [Neste enquadramento], a Educação tem vindo a significar desenvolvimento económico, mais construção de uma sociedade meritocrática moderna.” (Ibid., p. 86).

Todavia, este processo de normalização e realinhamento das relações desencadeado a partir de 1976 foi coadjuvado por organizações internacionais, tais como, a OCDE, a CEE e o FMI, dada a escassez de recursos do Estado português. “Embora o Estado tenha tentado reafirmar a sua dominância, a força e a influência da sociedade civil, através das suas organizações populares ou de classe, são ainda factores muito poderosos – moderando, modificando, combatendo e fazendo inflectir a actividade e os objectivos do Estado.” (Ibid.).

---

11 Note-se que a publicação da obra em referência é de 1982. O Presente que o autor assinala, está, neste momento, descomprometido com a realidade que presenciamos. Hoje, o Estado enfraqueceu a sua capacidade de providência; privatizou grande parte dos seus sectores e vive numa dependência acrescida face às movimentações do mercado, como também, face às novas exigências de uma sociedade civil, que tende a quebrar com alguns comodismos sociais, vivenciando o conceito de cidadania activa numa vertente mais reflexiva e crítica (entenda-se esta ideia numa abordagem ampla, pois reafirmamos a existência de muito saudosismo e comodismo na acção quer cívica, quer política em Portugal.).

Para nós, interessa-nos sobretudo, questionar as alterações veiculadas nas políticas educativas em Portugal face à integração europeia em 1986, assumindo-a “como motor exógeno de desenvolvimento do país” (Teodoro & Aníbal, 2008b, p. 111), como expressão *leitmotiv* que forja a acção num entendimento nublado em prol de uma sociedade e economia competitivas.

Gramsci (1971), referenciado por Stoer (1982, p. 20), alerta para o facto de que “se o homem for totalmente produtivo a mudança não será só no que reflecte a subestrutura económica, será também cultural e intelectual.”

Mas destaca, sobretudo, a relação entre o Estado, a economia e a educação, na sua acção visceral com a escola, argumentando que a simbiose entre o Estado-nação e a função económica do sistema educativo, através da “qual é reproduzida a divisão do trabalho” não pode ser ultrapassada “simplesmente através da substituição dos conteúdos e métodos da educação por outros mais coerentes com certas concepções idealistas. A escola deveria ser baseada numa compreensão teórica das circunstâncias sócio-históricas da educação para permitir àqueles que a vão receber possuir um mínimo da cultura geral técnica.” (Ibid.).

A escola deveria estar habilitada para fornecer mecanismos que possibilitassem a mudança, em detrimento de se converter em espaços hierarquizados de reprodução social e de massa acrítica e rudimentar.

Contudo, na senda dos critérios de convergência para uma Europa fisicamente sem fronteiras e cujas clivagens sociais e económicas fossem minimizadas, assiste-se desde então, a um discurso educativo que visa privilegiar a formação e qualificação da mão-de-obra por via de um sistema escolar integrador.

O ultimato, mesmo que oculto, é criar um paralelo de actuação, gestão e administração entre a oferta do sistema de ensino e as necessidades do sistema económico. Importa, no entanto, não esquecermos o espírito humanista na concepção de escola.

"Verifiquei que não há nada mais fácil para aceitar verdadeiramente uma pessoa [escola] e os seus sentimentos do que compreendê-la. (...) Qualquer pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa [escola] só pode construir uma ponte para comunicar com outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. Descobri que é quando posso aceitar as atitudes e as crenças que a constituem como elementos integrantes reais e vitais, que eu posso ajudá-la a tornar-se pessoa [escola]: e julgo que há nisto um grande valor". (Rogers, 1985, p. 32).

Assiste-se a um redimensionar das agendas nacionais de educação em correlação com os impulsos directores das recomendações e considerações tanto da União Europeia, como do Conselho da Europa, no âmbito da acção educativa. É a globalização de baixa intensidade a fervilhar!

“Discursos como o da valorização das competências, da avaliação externa como garantia de qualidade e instrumento de controlo, da desestatização das escolas, ou da regulação social, evidenciam uma progressiva internacionalização das políticas.” (Teodoro & Aníbal, 2008b, p. 113).

Mas Portugal é um país de saudosismos... Ah saudade, saudade! E o fado da política educativa portuguesa continua a alimentar duas abordagens híbridas, no entender de Magalhães & Stoer (1998), partilhadas por Teodoro & Aníbal (2008b): por um lado a escola de massas entendida essencialmente como transmissora de competências cognitivas, prepara os indivíduos para o mundo do trabalho, por outro, a escola é entendida como uma instituição que acima de tudo promove a emancipação daqueles que vivenciam o seu currículo.

“O currículo baseado em competências, apresentado na sua génese escolar como participante de um modelo construtivista promotor de uma aprendizagem reflexiva e emancipatória, transfigura-se num modelo regulatório, vocacionado para a especialização e controle de resultados.” (Ibid., p. 117).

Certo é que essencialmente desde 1986 que o discurso em torno da educação e especificamente da política educativa tem estado imbuído de pressupostos neotayloristas, ou neoliberais (mesmo que numa pragmática mitigada), numa aproximação crescente do sistema escola ao sistema mercado, assinalado por um Estado cada vez mais Semi-Providente.

“O carácter híbrido na definição das políticas educativas remete para o entendimento de que a importação de modelos do exterior, mesmo que legitimados por agências internacionais ou pela União Europeia, é mitigada no confronto com o contexto nacional, histórico e político, ou seja, a especificidade económica, política e social portuguesa não se anula com meras transposições do exterior que a tentação do centro acolhe.” (Ibid., p. 119).

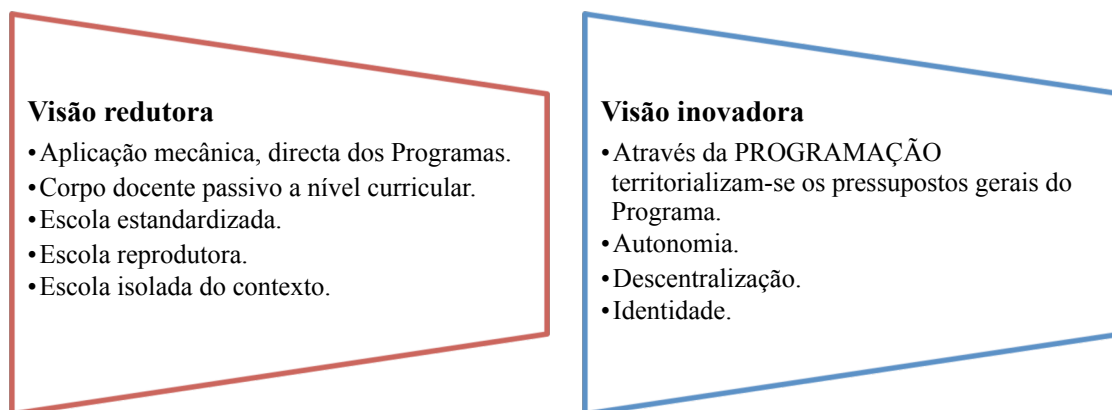
Não nos podemos esquecer que a acção de comparar pode ser concebida por duas vias, no entender de Franz Hilker (1967): a primeira, denominada de descritiva, apela ao acto de comparar envolto na necessária tríade: ver, analisar e ordenar; a segunda via assente numa perspectiva funcional afirma que a acção de comparar implica estabelecer relações entre fenómenos de um mesmo género através das quais se devem deduzir congruências, afinidades e discrepâncias.

Importar modelos educativos de forma indiscriminada é ferir de morte o espaço e o tempo de uma escola que quotidianamente constrói a sua identidade.

Importa saber construir uma modernidade portuguesa, que mesmo viajada (uma viagem necessária) por culturas, crenças e utopias diversas, não subjuguie uma identidade, um espaço e tempo históricos a um conjunto de arbitrariedades que necessitam, imperativamente, de serem transformadas, adaptadas e muitas vezes ignoradas, antes de qualquer apropriação indevida.

A construção de uma visão inovadora de escola rompe com a aplicação mecânica de decretos, muitas vezes acéfalos e descomprometidos com a acção local. Rompe ainda com os que dentro dela sobejamente pecam por um academismo exacerbado que insuflados e insuflando, desnorteiam em vez de nortear; oprimem em vez de libertar; ordenam em vez de desordenar; acomodam-se em vez de lutar, de desconstruir, de sorrir!

A escola em que acreditamos é muito mais do que um “eu” e um “tu”; é um nós que trespassado por utopias, é, ainda assim, concretizável. Não é slogan, nem promessa; é compromisso; é implicação; é envolvimento; é cooperação; é partilha.



**Figura 6:** Visões da Escola

“(…) parece poder defender-se (…) a possibilidade de uma política educativa que não se atenha prevalentemente a processos de racionalização da educação e que permita uma escola, produto de sujeitos globais e locais, espaço público de experimentação gerido de um modo dialógico.” (Teodoro & Aníbal, 2008b, pp. 119-120).

## **Formas de transnacionalização da política educativa**

A partir do espaço europeu o sistema educativo e a escola em particular têm vindo a ser um alvo fácil de um processo de internacionalização que potencia a heterogeneização e a diversidade. Trata-se de mais um localismo globalizado que por meio de indicadores e reajustamentos estruturais apela a uma convergência da política educativa na União Europeia. Cabe a cada Estado-Membro reorganizar-se no sentido de adequar o seu espaço à urgência da convergência.

Todavia, as “políticas educativas (…) têm sido (…) elaboradas e implementadas no terreno de um pluralismo cultural benigno [que não perturba o bom funcionamento do sistema], ou condescendente, que as torna inoperacionais, transformando essas políticas em meras respostas às hierarquias da produção e reprodução à escala mundial.” (Stoer & Cortesão, 2005, p. 373), como que uma vez mais estivéssemos a personificar a posição da Unesco (1982) ao referir-se à folclorização das reformas curriculares em Portugal.

Concentremo-nos nos aspectos de transnacionalização do campo educativo em Portugal. A partir da definição de Campo Educativo na linha de pensamento de Bourdieu (1989) enquanto espaço de poder, conflito, interesses e negociação, Stoer & Cortesão (2005) propõe uma



grelha de análise do campo educativo português onde “se admite ocorrerem sete formas de transnacionalização”:

**1) “Transnacionalização de políticas educativas”:** relativo “a situações de enquadramento numa sociedade mundial das políticas educativas decorrentes de Estado-nação”.

**2) “Processos de mercadorização da educação”:** referente às “mudanças que se têm vindo a observar na relação Estado-mercado no campo educativo” onde o mercado tem-se destacado assumindo uma posição mais significativa e de regulação.

**3) “Políticas educativas de integração regional”:** relativas por um lado à construção europeia e às convergências necessárias que daí advêm e, por outro, à questão dos modelos curriculares nos PALOP<sup>12</sup>.

**4) “Processos de educação de migrantes e grupos minoritários”:** concernentes à necessidade de equacionar a preservação de uma cultura nacional com a progressiva heterogeneização do espaço nacional.

**5) “Processos educativos de que dispõem grupos transnacionais”:** assente na existência de “grupos capazes de se movimentar em situações que transcendem os limites dos Estados-nação.”

**6) “Desenvolvimento de um projecto cosmopolita”:** relativo à importância do bilinguismo cultural no seio das políticas educativas e o seu contributo para o rompimento de fronteiras/barreiras.

**7) “Questões universais”:** relacionadas com problemáticas actuais, as quais acredita-se dizerem respeito a toda a humanidade. Relacionam-se ainda com a “possibilidade da existência da cidade educativa.” (Ibid., pp. 384-385).

Os autores analisam estas sete formas de transnacionalização no campo educativo a partir de um conjunto de cinco dimensões, sendo a última uma espécie de quociente da imbricação entre formas e dimensões, ou seja, o “efeito dominante potencial”. (Ibid., p. 385).

Temos para as restantes dimensões, o seguinte enquadramento matricial:

**1) “Incidências principais da globalização”:** onde se averiguam se no processo de transnacionalização em análise “predominam situações de localismos globalizados, globalismos localizados, de cosmopolitismo”, ou se nos deparamos com a presença de um património comum da humanidade.

---

12 PALOP: Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe).

2) “**Principais áreas de controvérsia**”: ou seja, “quais são as problemáticas mais importantes que se podem identificar relativamente às incidências principais de globalização” identificados em cada uma das sete formas de transnacionalização.

3) “**Agências transnacionais**”: ou seja, quais os organismos que agem no seio das sete formas de transnacionalização.

4) “**Efeitos normativos e institucionais**”: consistem nos efeitos e/ou resultados das formas de transnacionalização. (Ibid., pp. 385-386).

Os autores procederam a uma leitura horizontal correlacionando as dimensões de análise com as formas de transnacionalização. Foram considerados diversos processos de globalização (hegemónicos e contra-hegemónicos), bem como, o impacto das agências; os seus efeitos no campo e as principais áreas de controvérsia relacionadas com processos de regulação e de emancipação.

Em traços gerais, constataram que “é nas formas mais reguladoras de globalização que predominam (...) os localismos globalizados e os globalismos localizados, enquanto que a existência de situações de cosmopolitismo e de património comum da humanidade surge só em contextos de transnacionalização com algumas características potencialmente emancipadoras.” (Ibid., p. 398).

Para nós, neste instante, o importante é partilharmos o conjunto de conclusões pertinentes a que os autores chegaram. Pretendemos reiterar a ideia de que Portugal, país do Sul da Europa e enquadrado geograficamente na semiperiferia do continente, comporta na sua política, pressupostos e implicações de formas de transnacionalização.

Mas, tal como os autores, compreendemos que uma grelha de análise “difícilmente se revelará como instrumento capaz de reflectir toda a complexidade e turbulência sempre inerentes a fenómenos sociais”, pecando sobretudo pela sua incapacidade de revelar “as diferentes relevâncias e intensidades que as diversas formas de transnacionalização vão assumindo.” (Ibid., p. 387). Importa, contudo, aceitar o desafio da partilha e da reflexão crítica dos dados.

Assim, no âmbito da **transnacionalização de políticas educativas**, poder-se-á falar de **localismos globalizados** se atendermos à construção curricular dos sistemas de educação dos PALOP, resultante muitas vezes da exportação acrítica de livros didácticos, de regras de avaliação, de estruturas dos sistemas de ensino e até mesmo dos modelos, métodos e técnicas de ensino associadas à formação de professores.

Quanto a **globalismos localizados**, podemos referenciar as pressões na primeira metade do século XX no que toca à importação irreflectida de francesismos ou mais recentemente influências anglo-saxónicas, no que se refere a modelos de modernização e desenvolvimento da escola de massas: o alargamento da escolaridade obrigatória, o ensino de línguas estrangeiras (com um escorrimento do francês para o inglês), bem como o regulamento no plano jurídico-normativo em torno quer da formação profissional, do ensino tecnológico e da homogeneização de diplomas, apenas a título de exemplo. “Tudo isto foi (...) acontecendo de forma mais ou menos explícita pela influência, por exemplo, do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, da OCDE, das empresas transnacionais, e mais recentemente de acordo com orientações homogeneizantes necessárias à construção da Europa.” (Ibid., p. 389).

A este respeito leia-se o Estudo Económico da OCDE sobre Portugal (2008) para que reconheçamos os sistemas onde a nossa acção terá de ser muito mais vinculativa. Destacamos os seguintes indicadores:

“Portugal deve também melhorar a sua capacidade local de inovação. É um dos países da OCDE com o mais baixo “investimento em conhecimento” em percentagem do PIB, com menos de 2%. (...) Numa economia global altamente competitiva o capital humano é uma vantagem comparativa estratégica. Portugal necessita de progredir significativamente nesta área. O nível educacional é baixo entre a população em idade de trabalhar e a melhoria inter-geracional tem sido lenta se internacionalmente comparada. Os recentes resultados do Mercado do trabalho têm sido decepcionantes. A taxa de desemprego duplicou ao longo dos últimos 5 anos, atingindo 8% em 2007 - com uma crescente fatia de desemprego de longa duração (o qual está próximo de 50%).” (OCDE, 2008).

E enquanto grandes questões no Sistema Educativo Português têm uma dimensão *light*, como os índices de escolaridade obrigatória e de frequência do Ensino Superior, o Sistema e em particular a escola desvanecem. Falta-lhes uma boa dose de *glícid*os, de energias positivas, de projectos que permeiem a proactividade. Falta aplicarmos, enfim, os princípios constitucionais para a educação. Pois por mais batalhas ganhas, a guerra ainda está por vitoriar!

“O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.” (Constituição da República Portuguesa, artigo 73º, 2).

Quanto à **mercadorização da educação** temos por um lado, como **localismos globalizados** a promoção de uma educação escolar e de valores de aculturação, por Portugal, junto dos PALOP, na senda dos seus processos de modernização, e por outro, e num sentido menos abstracto, temos a criação de projectos e o envio de peritos em educação para, por exemplo, alinharem questões relativas à planificação e desenvolvimento curricular, que nem sempre é muito adequado às condições do local onde se vai implementar. Uma espécie de portuguesismo nas antigas colónias!

No que consta aos **globalismos localizados**, verificamos que os efeitos do processo de mercadorização da educação conduzem à acomodação “de práticas homogêneas de avaliação para todos os grupos (...), de currículos alternativos para aqueles que estão em risco de serem excluídos, da promoção de mercados e quase-mercados educativos baseados em novas formas de contratualização.” (Stoer & Cortesão, 2005, p. 390).

Encaminhamo-nos para uma visão de educação enquanto bem privado, ao invés de ser tida em conta como uma responsabilidade pública, numa transposição para a prática do conteúdo já mencionado sobre educação inscrito na Constituição da República Portuguesa.

Olhando agora para a terceira forma de transnacionalização do campo educativo – as **políticas educativas de integração regional** – constatamos a presença de dois relevantes **localismos globalizados** que marcam a presença de Portugal na construção da instituição escola<sup>13</sup> nos PALOP, nos países da CPLP<sup>14</sup> e em Macau. Temos por um lado, os direitos humanos, imaginário caracteristicamente ocidental, e por outro, a escola de massas tida como a “ferramenta da realização do projecto da modernidade”. (Ibid., p. 391).

Assiste-se na maioria das vezes a uma assimilação acrítica da realidade “vendida” que, tida como universalmente aceite, mina a acção do território na tentativa impar de adequação das

---

13 A este respeito tenhamos em consideração a Escola Portuguesa de Díli em funcionamento desde 2002; a Escola Portuguesa de Luanda que possibilita uma formação de base cultural portuguesa, permitindo a expansão do ensino básico e secundário aos jovens portugueses e angolanos em idade escolar; a Escola Portuguesa de Macau, em funcionamento desde 1998, assegurando o ensino curricular em língua portuguesa para os ensinos básico e secundário; a Escola Portuguesa de Moçambique contribui para a implementação de uma política de cooperação cultural e educativa com este país africano. (A partir da informação veiculada pela Página Web do Ministério da Educação de Portugal. Para mais informação consultar o seguinte endereço <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/np4/48>.)

14 CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste). “Sob o lema «Língua Portuguesa: um Património Comum, um Futuro Global», a VII Cimeira de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, realizada em Lisboa a 25 de Julho, assinalou a transferência para Portugal da presidência rotativa da Organização [até 2010]. São eixos prioritários da presidência portuguesa a promoção e valorização da Língua Portuguesa no mundo, a harmonização dos direitos de cidadania no espaço lusófono e o reforço da concertação político-diplomática. Durante os próximos dois anos, Portugal assume também a liderança do Conselho de Ministros da comunidade lusófona.” (Ministério da Educação, 2008).

políticas curriculares às especificidades do local. Aqui o slogan da diferenciação pedagógica não parece surtir muito efeito. É o senso comum a murmurar: “Faz o que eu digo, não faças o que faço!”. Exige-se uma rápida e eficaz acção sobre a territorialização das políticas educativas.

Quanto aos **globalismos localizados** verifica-se que Portugal “tende a adoptar os padrões europeus de currículos únicos (explícitos e ocultos), homogeneiza a duração e estrutura dos cursos do ensino superior, promove a harmonização da cooperação entre instituições de ensino (...), e envolve-se acriticamente na promoção da dimensão etnocultural da identidade europeia na educação.” (Ibid., p. 392).

Influenciando ainda a lógica de construção e desenvolvimento das políticas educativas em Portugal, está a sua condição de país semiperiférico da Europa, como também a própria língua, que dificulta os intercâmbios com os restantes Estados-Membros. Todavia, essa mesma língua que parece ser a pedra de Sísifo, pode ser um trunfo no fortalecimento de parcerias e redes de trabalho intercontinentais, como é o caso do Brasil e os demais membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

A este respeito dignifique-se o trabalho que a Universidade da Madeira (UMa), enquanto instituição de ensino superior público em Portugal, está a realizar no Brasil. Sob a marca de tratar-se de uma instituição da ultraperiferia europeia, não se mostrou submissa às peripécias neoliberais do centro europeu e inspirando-se na loucura de Pedro Álvares Cabral atravessou o atlântico e fez ecoar em terras brasileiras pressupostos e implicações oriundas do seu Mestrado em Educação na área de Inovação Pedagógica (2005). O desafio lançado em 2003 pela reitoria da UMa ao Departamento de Ciências da Educação consubstanciou a formação avançada aliada a experiências únicas de intercâmbio cultural, científico e técnico num trabalho cooperativo com um país de expressão portuguesa.

“A possibilidade de abertura a um outro mundo do outro lado do Atlântico, permitindo uma verdadeira interacção entre culturas diversas, num clima de diálogo e respeito pelas identidades próprias de cada um dos dois povos irmãos, constituiu também, desde logo, para todos nós, uma grande motivação. (...) Existe, sim, um sonho: a possibilidade de a Universidade da Madeira marcar uma geração de investigadores em Educação no Brasil. Assim como muitos de nós, portugueses, há duas décadas atrás, não podíamos contar com o apoio de orientadores nacionais para as dissertações de mestrado ou teses de doutoramento, e tivemos, por isso, de partir para outras paragens que, de certa forma, ainda hoje nos marcam, como foram os casos dos Mestrados de Bóston e os DEA e os Doctorat de Caen, também, agora, tem a Universidade da Madeira nas suas mãos a oportunidade única de imprimir a sua

marca nos jovens e menos jovens que, no Brasil, se preparam para a incomensurável tarefa de pôr a educação a puxar pelo desenvolvimento do seu país.” (Sousa, 2005)

Importa realçar que “apesar de ser altamente centralizado, a periferia do sistema educativo consegue, frequentemente, alargar a sua margem de intervenção.” (Stoer & Cortesão, 2005, p. 392). Veja-se no capítulo sobre Territorialização e Projecto Educativo de Escola a construção de uma autonomia alargada para a instituição escola a partir de uma visão e gestão estratégica do espaço escolar.

Na óptica da **educação de migrantes e grupos minoritários** referir que Portugal, ao mesmo tempo que *alimenta* um vasto grupo de comunidades portuguesas disperso pelo mundo, tem-se tornado, também, um país de imigração. Neste prisma compreende-se, em parte, a complexificação da sociedade. Embora o seu espaço (território) se mantenha, a sua virtualidade ganha novas dimensões culturais e identitárias.

A escola que já era tida como um espaço de importação de problemáticas sociais, confronta-se com públicos cada vez mais diferenciados. Aqui, importa sermos receituários proactivos contra o daltonismo das teorizações e práticas em torno da administração escola, como do próprio desenvolvimento das políticas curriculares em Portugal, como referem Stoer & Cortesão:

“O que é necessário salientar é o facto de sobretudo a educação formal (...) ter vindo a insistir em manter inalteráveis as suas propostas educativas. (...) Este fenómeno foi mesmo intencionalmente reforçado por circunstâncias históricas numa tentativa de processo de construção simbólica da identidade nacional.” (Ibid, p. 393).

Nesta forma de transnacionalização temos como **localismos globalizados** a “educação que Portugal procura oferecer aos migrantes espalhados pelo mundo” (Ibid.), numa visão etnocêntrica que premeia o ensino da língua e da cultura portuguesa. Neste contexto, desempenham um papel relevante os Ministérios da Educação e dos Negócios Estrangeiros, como diversas Organizações não governamentais e a própria Igreja Católica.

Quanto aos **globalismos localizados** expressam-se essencialmente “nos fenómenos que decorrem da imposição de currículos nacionais e internacionais a migrantes e grupos minoritários” (Ibid.), geralmente por meio dos designados currículos alternativos. A essência da produção destes globalismos está nos processos de aculturação veiculados pela escola e em particular pelas orientações curriculares.

Importa, contudo, salientar que a perspectiva crítica do currículo “reconhece que o facto de se recusar e silenciar as identidades socioculturais localizadas contribui, apenas, para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, e desigualdades sociais.” (Sousa, 2007, p. 242). Os globalismos localizados referenciados acima no âmbito da educação de migrantes e grupos minoritários têm que ser claramente doseados, para que não se aniquile o tempo e o espaço da dimensão identitária, histórica e cultural do público que temos como *alternativo*. Apela-se a uma valorização da Educação para a Cidadania<sup>15</sup>.

Como assinalámos anteriormente, a **educação de grupos transnacionais**, quinta forma de transnacionalização do campo educativo, “diz respeito a fenómenos que enquadram processos educativos de grupos cujo modo de vida transcende os limites do Estado-nação.” (Stoer & Cortesão, 2005, p. 394).

Estamos perante processos de **cosmopolitismo** por meio dos quais os indivíduos potenciam o desenvolvimento de identidades híbridas, dadas as relações múltiplas que estabelecem no seio da socialização primária. São grupos identificáveis na tentativa de “estabelecer redes de articulação de esforços em certas lutas como (...) contra a sida, a pena de morte, problemas ecológicos, problemas sindicais, etc.” (Ibid., p. 395).

Todavia, outros grupos inserem-se no nível dos **globalismos localizados**. “Face a pressões externas que os forçam a adquirir culturas e modos de vida globalmente aceites, têm tendência a fechar-se preservando as suas próprias raízes, mesmo que somente em círculos de convívio fechado.” (Ibid.).

Mas, como vimos, dados os processos de entropia<sup>16</sup> inerentes a qualquer grupo, dificilmente esse fechamento se torna impenetrável. É aqui que emergem fenómenos de **localismos globalizados**, como referenciados ao nível da educação de migrantes e grupos minoritários, onde os espaços comunitários, clubes, recreações e a própria igreja, se convertem em espaços confinados ao cultivo da tradição e da cultura portuguesas<sup>17</sup>. Estes espaços tendem a gerir “a

---

15 Para a compreensão deste apelo recomendamos a leitura da obra “Educar para a Cidadania Europeia – realidade, desafio ou utopia?” de Vítória Cardona, vencedora do Prémio Jacques Delors (2006) para melhor estudo académico sobre temas comunitários.

16 Segunda Lei da Termodinâmica. A título de curiosidade sugerimos a seguinte Página Web do Departamento de Física da Universidade de Coimbra para uma síntese de ideias acerca das Leis da Termodinâmica: <http://nautilus.fis.uc.pt/molecularium/pt/histterm/index.html>.

17 Veja-se a título de exemplo as Festas ao Divino Espírito Santo realizadas nas comunidades portuguesas espalhadas pelo mundo, com especial enfoque nos Estados Unidos da América e no Canadá, onde se encontram emigrados um vasto número de açorianos.

coexistência de uma aparente aceitação dos saberes e valores da sociedade dominante com os decorrentes das suas próprias raízes culturais.” (Ibid.).

No que consta ao **desenvolvimento de um projecto cosmopolita** a língua portuguesa tem assumido um papel de **localismo globalizado**, enquanto língua viva dos PALOP. É um processo semelhante ao que sucede com a língua inglesa e ao seu estatuto monopolista de língua principal no processo de desenvolvimento global. Este aparente sucesso da língua portuguesa enquanto localismo globalizado deve-se, em grande parte, à presença de organizações como a Fundação Calouste Gulbenkian, instituições privadas e de ensino superior, como de outras agências que potenciam o uso da língua.

Todavia, segundo os autores, assiste-se a uma “divulgação folclorizada da cultura portuguesa, isto é, a promoção de valores, atitudes e comportamentos [que favorecem] a manutenção do *status quo*, pois que, sendo acríticos, reproduzem-se quase automaticamente na base do actual modelo dominante de desenvolvimento.” (Ibid.). Questionamos se essa folclorização não se estende aos globalismos localizados de que Portugal é alvo. Não se tratam, também eles, de processos de assimilação acrítica?

Compreende-se, contudo, que a construção de uma educação cosmopolita está na base do desenvolvimento de identidades transnacionais assentes num bilinguismo cultural. E numa Europa que se diz sem fronteiras, importa questionar o papel da educação na construção desse espaço multidimensional e polissémico.

Vejamos que “a criação de redes de grupos de projectos europeus e de escolas no espaço europeu constitui uma parte importante de uma educação europeia, eventualmente cosmopolita, com vocação para pensar o processo educativo para além dos limites impostos pelos Estados-nação.” (Ibid., p. 396).

Mas esta vertente cosmopolita não é, por vezes, uma imensidão de atrito face à soberania nacional? Leia-se o **Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa** de 2002 para que se compreenda os pressupostos e implicações sobre a acção na política educativa de cada Estado-membro, de determinantes globalizantes. Aqui, não teremos uma educação europeia somente a duas velocidades! Importa reforçar o papel da educação intercultural.

“A cultura educativa cosmopolita é, por natureza, intercultural, baseada em comunicação entre culturas de natureza diferentes. Neste sentido, é sintomática da produção de uma cultura educativa cosmopolita a valorização internacional de



produções culturais portuguesas, [como] é também sintomática da produção de uma corrente de pedagogia orientada para a luta contra a discriminação e a intolerância, isto é, a pedagogia da indignação de Paulo Freire.” (Ibid.)

Quanto à última forma de transnacionalização do campo educativo temos as **questões universais de educação**. Deparamo-nos com uma cidade educativa que se planifica e desenvolve “através e contra o processo de globalização” (Ibid.), ou melhor dizendo através e contra os diversos processos de globalização numa escala de intensidades que difere consoante a capacidade da reacção do local. Os direitos humanos apresentam-se como um **localismo globalizado**, dada a sua origem ocidental, como também, tornam-se num **património comum da humanidade**, cuja discussão e acção envolve todo o planeta.

A dimensão europeia da educação assume-se, no âmbito europeu, como uma questão universal. Ela própria move-se entre as fronteiras de um **globalismo localizado** e um **localismo globalizado**. *Vende* a cada Estado-membro uma ideologia educativa que se quer competitiva, ao mesmo tempo, que planifica a sua acção face a uma constante necessidade de convergência com grandes potências mundiais, como é o caso do Japão e dos Estados Unidos da América.

“Diferentemente de uma sociedade internacional constituída por Estados-nação na base de um enquadramento de cultura mundial comum (...), as questões universais de educação reconhecem os poderes desiguais de um enquadramento global das políticas educativas. É por isso que a cidade educativa se constituirá na base de um projecto de emancipação (...), enquanto o seu oposto extremo, a sociedade performativa (...), faz apelo à regulação.” (Ibid., p. 397).

Saibamos, então dosear os processos quer de importação quer de exportação de políticas educativas, para que na essência desta relação simbiótica, muitas vezes controversa mas necessária, as diferentes identidades e idiosincrasias dos locais não sucumbam em nevoeiro.

## **Identities: dominâncias e recessividades? O tempo e o espaço da identidade europeia e da identidade nacional.**

Eduardo Lourenço em “Nós e a Europa, ou as duas razões” explana as questões identitárias no seio da relação de Portugal com a Europa. Partindo da ideia de que identidade é um pressuposto, considera que os problemas em torno desta esfera de identificações não se circunscrevem à identidade enquanto problema, mas sim ao conjunto de perturbações que esta realidade provoca. Mais especificamente, vemos que “para o indivíduo, o grupo, a nação, a

questão de identidade é permanente e se confunde com a da sua mera existência, a qual não é nunca um puro dado, adquirido de uma vez por todas, mas o acto de querer e poder permanecer conforme ao ser ou ao projecto de ser aquilo que se é.” (Lourenço, 1990, p. 9).

Importa estarmos claramente conscientes de um possível enquadramento da identidade europeia a partir da conceptualização de identidade individual e colectiva. Ou seja: “Tal como a identidade individual se constrói através de representações intelectuais sobrepostas ao indivíduo, sendo composta por crenças e ideias, comportamentos e modos de ser que fazem de cada um, um indivíduo único e irrepetível, a identidade colectiva deverá aproximar-se deste modelo no plano do conjunto.” (Nogueira, 2007, p. 33). Tempo por base este entendimento, vislumbra-se a identidade europeia como uma mera representação de um conjunto particular dessa construção elucidada em torno da identidade individual e colectiva. Acresce, nessa lógica, referir que a essa representação estará “moldada à luz de referenciais ligados ao contexto europeu, em sintonia com uma ideia de Europa.” (Ibid.).

Certo é que a identidade é fruto de uma sobreposição de identificações que sobressaem consoante o tempo e o espaço das nossas vivências. Hoje sou açoriano, sinto aquela brisa, aquele cheiro a maresia que me invade a alma; mas simultaneamente não deixo de ser madeirense, neste momento em que sinto o sol a aquecer aquele recanto da alma que sonhando, receia tropeçar no Tempo; mas também sou, neste exacto momento, um utópico sem asas, que acreditando no Poeta, não teme em sonhar, pois é assim que o mundo se transforma.

“A consistência, a força, a coerência do nosso sentimento de identidade estão amalgamadas com a vivência de um espaço-tempo próprio, homogeneizado pela língua, pela história, pela cultura, pela religião enquanto habitus sociológico, pela sua própria marginalização no contexto europeu, o seu lado ilha sem o ser.” (Lourenço, 1990, p. 13).

Se para uns a identidade europeia surge neste contexto com motes extremamente bem definidos e concretos, para outros, o seu tempo pertence a um devir, a um lugar que em idealização tende a ganhar formas mais específicas. Numa terceira abordagem, incluem-se os que olhando para as questões em torno da identidade europeia e de toda a nébula que aí se levanta preferem atribuir-lhe um potencial político incalculável. Por fim, em jeito mais radical, temos os que a configuram como uma ameaça às identidades nacionais.

Na linha de Cardona (2007) optamos, também, por questionar a possível existência de uma identidade europeia, tentando enquadrar os seus possíveis valores e vectores que a norteiam,

assinalando a preocupação principal que reveste a identidade europeia como *continuum* da identidade nacional, numa lógica subjacente às dinâmicas de qualquer sistema aberto, ou se a primeira é facilmente convertida num buraco negro que condena a segunda.

Abracemos o pensamento de Edgar Morin quanto à questão da consciência europeia. Para Morin “a nova consciência europeia [que surge após a Segunda Guerra Mundial] é cada vez mais sensível à diversidade cultural (...); ela compreende que essa diversidade constitui o *seu* património; ela concebe cada vez melhor que a cultura europeia é uma policultura.” (Morin, 1988, p. 117).

Este olhar livre de preconceitos não encerra no seu projecto, simplesmente, uma via harmoniosa. Importa redescobrir a Europa. Essa redescoberta faz-se obrigatoriamente pela metáfora da crisálida. “A metamorfose está inacabada, nós não somos nem lagarta, nem borboleta, encontramos-nos ainda na crisálida. O esforço decisivo está por fazer. A metamorfose pode abortar, mas está em curso. Sabê-lo é contribuir para ela.” (Ibid., p. 168).

Para Morin, a construção de uma identidade europeia, ao contrário do *habitus* discursivo em torno da formação das identidades tender para o albergar de um passado e memórias comuns, deve emergir somente a partir do nosso presente, pois trata-se de um desafio do nosso futuro enquanto europeus. Entretanto, Morin, alerta-nos para o facto de ter deixado de “haver conflito entre a identidade nacional de um europeu e a sua identidade europeia [acrescentando que] o problema está em que a consciência dessa identidade europeia ainda é subdesenvolvida (...) e precisamos (...) de descompartimentar a Europa e abri-la a si própria.” (Ibid., p. 156). Não se trata pois de uma dominância e recessividade de identidades, mas antes uma relação simbiótica que necessita ser cultivada.

Em contrapartida, para Castells (2000), a identidade europeia não se encontra definida e não há via institucional ou didáctica capaz de ensinar ou de transmitir algum modelo de identidade europeia. Prefere conceber a identidade europeia “como um conjunto de valores que confere um sentimento partilhado à maioria dos cidadãos europeus, tornando possível que sintam que pertencem a uma cultura e sistema institucional caracteristicamente europeus e que claramente se distinguem de outros e que lhes agradam, enquanto algo legítimo e válido.” (Castells, 2000, p. 42).

Todavia, Castells reconhece que esta concepção ainda não ultrapassou a sua dose de utopia, visto que se trata de uma dimensão europeia ainda em construção e com um possível produto ainda assim duvidoso. Não nos esqueçamos que:

“na memória histórica dos europeus, a sua identidade nacional vem sempre, em primeiro plano. (...) É necessário aprender a pensar a Europa, para que ela se torne uma realidade. Ao longo de uma história milenar, nós europeus, habituámo-nos aos nossos velhos Estados e Nações; eles manter-se-ão ainda durante muito tempo e serão necessários. Mas tal como aconteceu no passado, eles virão a modificar-se no futuro. É possível que desvançam e retrocedam, para dar lugar a uma nação europeia da qual ainda só temos uma vaga noção.” (Schulze, 1997, p. 310).

Apesar das sucessivas transformações que as sociedades europeias e não só, têm vindo a vivenciar, não acarretam em si mesmas a necessidade de condenar os sistemas nacionais face a uma veia globalizante ou se preferirmos europeizante. As identidades nacionais, mesmo tendo em consideração o espaço europeu sem fronteiras, os benchmarks e os devaneios políticos e ideológicos que em grande parte agem como processos hegemónicos, é facto que constitucionalmente o desenvolvimento dos Estados Democráticos tem encabeçado o primado das identidades plurais e transversais necessárias à manutenção do espaço nacional enquanto sistema aberto e por consequência, multicultural. Esta contaminação, em nosso entender é extremamente saudável não só porque abraça o direito à diferença, como ela própria converte-se em fonte de energia e informação, necessárias aos processos de entropia negativa do sistema.

“A tradição liberal dos últimos dois séculos legou-nos, tal como o conhecemos, o conceito de identidade nacional. Os acontecimentos recentes e a mundialização da economia vão trazer-nos, por certo, novas identidades com influência semelhante à nacional. Amanhã poderemos ter uma nação europeia, que complete as identidades nacionais actuais. A construção da União Europeia terá, porém, de ter em consideração as identidades nacionais e os sentimentos de pertença dos cidadãos europeus, gerados ao longo de muitos séculos de história.” (Martins, 2007, p. 61).

No que concerne aos valores que definem o nascimento e a formação da identidade europeia, eles assentam na divulgação da mentalidade grega, no helenismo, no direito e sistema administrativo romanos, na cultura greco-romana e no cristianismo. (Ceaurescu, 2007). Estas dimensões converteram-se e continuam a desenvolver-se enquanto património comum que potencia uma visão partilhada da Europa enquanto espaço de grandes conquistas como a democracia e os direitos do homem.

Mas a Europa não estagnou no tempo. Ela reconstrói-se a cada dia sendo que “há que considerar a Europa no tempo presente, matizada por cambiantes étnicos, culturais, religiosos, económicos e políticos diversos.” (Cardona, 2007, p. 39). É esta Europa multicultural e em expansão que, recordando o passado, mas sobretudo agindo no presente, procura construir um futuro cuja carga valorativa não condene os espaços a meros resignados.

No plano jurídico-normativo, a Europa sente a necessidade de definir as características que enquadrassem a ideia do “ser europeu”. É pela Declaração de Copenhaga em 1973 que a Europa dos Nove<sup>18</sup> incrementa os pressupostos fundamentais da identidade europeia, cujo objectivo principal era a construção de uma relação melhorada entre os Estados-Membros e as demais comunidades mundiais. A abordagem que se criava para o enquadramento da identidade europeia residia nos seguintes propósitos:

“Recensar o património comum, os interesses próprios, as obrigações específicas dos Nove e a evolução do processo de unificação da Comunidade.

Reflectir sobre o grau de coesão já atingido perante o resto do mundo e as responsabilidades que daí advêm.

Ponderar sobre o carácter dinâmico da construção europeia.” (Parlamento Europeu, 2002).

Nesta lógica actuante, temos vindo a assistir a um posicionamento da identidade europeia enquanto um complemento da identidade nacional, respeitando a soberania e diversidades dos Estados-Membros. A este respeito leia-se a alínea 2 do Artigo 4.º do Tratado de Lisboa, ainda em processo de ratificação:

“A União respeita a igualdade dos Estados-Membros perante os Tratados, bem como a respectiva identidade nacional, reflectida nas estruturas políticas e constitucionais fundamentais de cada um deles, incluindo no que se refere à autonomia local e regional. A União respeita as funções essenciais do Estado, nomeadamente as que se destinam a garantir a integridade territorial, a manter a ordem pública e a salvaguardar a segurança nacional. Em especial, a segurança nacional continua a ser da exclusiva responsabilidade de cada Estado-Membro.”

A estes pressupostos a União tem reforçado o seu discurso jurídico-normativo em torno da Cidadania e da conseqüente planificação e desenvolvimento de projectos que permeiam a Educação para a Cidadania enquanto um dos pilares chave de uma Europa que sabe necessitar de cada Estado-Membro para reforçar a sua posição na era da globalização. Mas não há Estado nem Cidadania que se preze sem que a Pessoa seja valorizada. Assim, “em todas as suas actividades, a União respeita o princípio da igualdade dos seus cidadãos, que beneficiam de igual atenção por parte das suas instituições, órgãos e organismos. É cidadão da União qualquer pessoa que tenha a nacionalidade de um Estado-Membro. A cidadania da União acresce à cidadania nacional, não a substituindo.”, diz-nos o Artigo 9.º do Tratado de Lisboa.

---

18 Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Dinamarca, Irlanda, Reino Unido.

Se é por uma cidadania activa que a União tenta, mesmo que indirectamente, consciencializar cada cidadão para as dinâmicas inerentes a uma identidade europeia, entende-se neste elencar de ideias que se a cidadania da União acresce e não substitui a cidadania nacional, logo as identidades nacionais sobrevivem transversalmente num espaço pluricultural. Trata-se de um processo simbiótico assente num modelo ecológico-sistémico.

“Construir a Europa por irresistível pressão das forças económicas e uma lógica que é hoje planetária, como sonâmbulos, não é projecto que entusiasme ninguém. Uma utopia europeia assumida só é digna de ser vivida como vitória da Europa sobre a Europa, da ficção de si mesma que, consciente ou inconscientemente, tem condicionado o seu destino, contra a realidade. Em suma, do triunfo da sua sublime não-identidade sobre os fantasmas da sua alucinada identidade.” (Lourenço, 2005, p. 240).

Também a partir da legislação nacional há que fazer referência aos pressupostos identitários que tanto a Constituição da República Portuguesa (CRP), como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), preconizam. Pela CRP, “Portugal empenha-se no reforço da identidade europeia e no fortalecimento da acção dos Estados europeus a favor da democracia, da paz, do progresso económico e da justiça nas relações entre os povos”. (Artigo 7.º, alínea 5).

Quanto à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), lemos que "o sistema educativo português organiza-se de forma a contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo" (Artigo 3.º, alínea a), assegurando o direito à diferença e a valorização dos diferentes saberes e culturas.

Quer seja pelas normativas europeias, quer seja pelas normativas nacionais, vislumbra-se a necessidade de não só correlacionar a identidade nacional com a europeia, como também, de respeitar a soberania de cada Estado-membro.

Reconheçamos que “a identidade move-se no plano cultural, mas só será relevante se existir consciência da sua dimensão de futuro, ou seja, se o grupo sentir que os factores que a integram se projectam para além do presente, como realidades importantes para a sua configuração. (Nogueira, 2007, pp. 33-34) (...) A desvalorização da identidade conduz à indiferenciação cultural.” (Ibid., p. 46).

Compreendemos que o tempo e o espaço da identidade europeia e da identidade nacional se cruzam, na medida em que no jogo geoestratégico o tabuleiro não dispõe de fronteiras e os processos de assimilação de características identitárias obedecem a uma diversidade crescente de crenças, valores, tradições e culturas que enquanto localismos facilmente globalizados, potenciam uma maior consciência planetária.

## Capítulo 2 - A dimensão europeia da educação: entre a utopia e a acção

*“(...) Europe is attempting to achieve a new form of cultural homogenization defined, henceforth, at the supranational union level, and related to the conscious promotion of a European identity in the curricula of schools.” (Schriewer et al, 2000, p. 17).*

Problematizar a Escola e em particular a administração educacional em Portugal é um exercício deveras arriscado, mas necessário, tendo em conta a cultura organizacional centralizada, complexa e formal herdada de Marquês de Pombal.

A Escola enquanto unidade socialmente construída, enquanto extensão da família é um espaço ideologicamente prestabelecido e, como tal concentrado em valores e crenças estatais, logo políticos.

A emergência de modelos de administração pública participativa força a Escola como agente que veicula o projecto essencial da sociedade para a educação da geração jovem no dizer de Formosinho (1992), a uma reformulação do seu plano director, isto é: não nos podemos deixar ficar pelo endeusamento de uma autonomia decretada (princípio de um Estado que chama o cidadão a participar na mudança e inovação das estruturas) cuja operacionalização é promotora de uma escamoteada burocracia weberiana que ao tentar responsabilizar as escolas pelo sucesso educativo, conduz os seus agentes a um retrocesso logístico e a uma utópica descentralização do sistema. Todavia, questionamos se a Escola é capaz de transpor o mero exercício retórico da legislação e impor-se na organização do sistema enquanto parte integrante.

Mas concentremo-nos no macrossistema que é a Europa, pois “(...) estamos implicados em acontecimentos, ameaçamos acontecimentos, que não se limitam à nossa pequena pátria.” (Gadamer, 1998, p. 12).

A participação de Portugal na cooperação política em educação no âmbito da União Europeia tem lugar desde a adesão de Portugal em 1976 ao Conselho da Europa<sup>19</sup> e posteriormente, em 1986, à Comunidade Económica Europeia.

Todavia, a existência de um Mercado Interno tem vindo a desobrigar os cidadãos europeus de um conjunto de restrições e obstáculos em termos de mobilidade com impacto no domínio da

---

<sup>19</sup> No dia 22 de Setembro de 1976, Portugal passou a ser o 19.º Estado-membro do Conselho da Europa.



educação e formação, dada a conexão entre o Mercado Interno<sup>20</sup> e o reconhecimento de qualificações profissionais. O Conselho e os Ministros da Educação reunidos no seio do Conselho a 24 de Maio de 1988 concertaram a relação entre Mercado Interno e Educação ao considerarem “a valorização da dimensão europeia na educação um elemento que contribui para o desenvolvimento da Comunidade e para a realização dos objectivos da criação de um mercado interno unificado em 1992.” (JOCE, 1988).

Nesta correlação entre um microssistema que se quer aberto e um macrossistema extremamente competitivo, logo selectivo, apela-se, no nanossegundo de relações, a uma perspicácia latente derivada de uma preeminência para a gestão estratégica que alinhe as políticas educativas locais com os *benchmarks* europeus.

Todavia, estejamos alerta pois “a Europa morrerá efectivamente, se não lutar pelas suas línguas, tradições locais e autonomias sociais. Se se esquecer que *Deus reside no pormenor.*” (Steiner, 2007, p. 50).

## **Análise conceptual**

Definamos a finalidade da acção europeia tocante à educação pela expressão *dimensão europeia da (ou na) educação*, uma vez que incide sobre temáticas e problemas educativos comuns aos Estados europeus, “cujo tratamento à escala europeia no quadro do princípio de subsidiariedade, confere à sua reflexão e solução um valor acrescentado portador de uma segunda identidade, a identidade europeia.” (Monteiro, 2001, pp. 301-302).

Mais concretamente a expressão *dimensão europeia da educação* circunscreve-se ao conjunto de aprendizagens e actividades, intranacionais ou transnacionais, cujo intento consiste na aproximação e compreensão dos povos europeus, contribuindo para a “emergência da consciência da sua identidade cultural comum”. (Ibid., p. 302).

O conceito de *dimensão europeia da educação* foi mencionado pela primeira vez em 1973 no Relatório Janne estabelecido pela Comunidade Europeia que preconizava uma nova abordagem na relação entre o ensino geral e o vocacional afirmando que:

---

20 “O mercado interno é uma das maiores realizações da União Europeia. Gradualmente, as restrições ao comércio e à livre concorrência foram sendo eliminadas entre os Estados-Membros. (...) O mercado interno é apoiado por uma série de políticas relacionadas, instauradas pela EU ao longo dos anos, que ajudam a garantir que a sua liberalização beneficie o maior número possível de empresas e consumidores.” (Fontaine, 2007, p. 29).

*“there is no longer any good vocational training that does not comprise a sound general training at all levels, and there is no longer any good general training which is not linked with concrete practice, and, in principle, with real work.” (Janne, 1973, p. 11).*

Alerta para as profundas mudanças que os sistemas educativos serão alvo, elencando uma série de factos que caracterizam o estado mutante da sociedade:

*“ (i) Teaching has become mass teaching on all levels;*

*(ii) The aspiration to make it more democratic is becoming increasingly stronger;*

*(iii) The knowledge imparted is developing very rapidly;*

*(iv) The mass-media play a considerable part in education, which is no longer a monopoly of teaching as such;*

*(v) The individual, who is better informed than in earlier times, wants to determine himself the lines on which he will be educated.” (Jane, 1973, p. 57).*

Certo é que o conceito em si é deveras complexo de definir. O seu sistema de acção é demasiado intrincado, ou não fosse a Europa uma construção subjectiva de valores como a Paz, a Tolerância, a Liberdade, a Democracia...

A este respeito Raymond Ryba delimita os campos para uma relevante acção no domínio da dimensão europeia da educação considerando que *“the concept of the European dimension of education (...) it was concerned essentially with helping young Europeans to come to terms with the opportunities and responsibilities with which they would be faced in the Europe of tomorrow in the light of both past developments and present and future needs.” (Ryba, 1997, p. 41).*

Todavia, não nos esqueçamos no dizer de Edgar Morin que “o conhecimento pertinente deve afrontar a complexidade. (...) A complexidade, é, (...) a ligação entre a unidade e a multiplicidade. (...) Por conseguinte a educação deve promover uma *inteligência geral* apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de forma multidimensional e numa concepção global” (2002, pp. 42-43). Assim o faremos!

Assumiremos a dimensão europeia da educação como uma Visão, e como tal, perspectiva de futuro Para ser mobilizadora deverá ser simultaneamente clara para orientar e suficientemente flexível para permitir a tomada de iniciativas num processo de construção que envolve elementos tão essenciais como o consenso e a estratégia, não esquecendo que a sua base de

concretização está no princípio da subsidiariedade, definido no artigo 5.º do Tratado que institui a Comunidade Europeia como:

“[O princípio que] pretende assegurar uma tomada de decisões tão próxima quanto possível do cidadão, mediante a verificação constante de que a acção a empreender a nível comunitário se justifica relativamente às possibilidades oferecidas pelo nível nacional, regional ou local. Concretamente, trata-se de um princípio segundo o qual a União só deve actuar quando a sua acção seja mais eficaz do que uma acção desenvolvida a nível nacional, regional ou local - excepto quando se trate de domínios da sua competência exclusiva.” (SCADPLUS, 2008).

Partilhamos ainda a posição de Maria Emília Galvão, ao enquadrar a dimensão europeia da educação entre os dois princípios basilares que organizam os sistemas das ideias, na linha de Edgar Morin, e que consistem no princípio da entropia e no princípio da ecologia. Na lógica de acção do primeiro, “a ideia da dimensão europeia da educação poderia estar sujeita a um processo de desintegração à medida que, sob a influência inexorável do tempo, a comunicação entre a ideia e a prática cessasse, e, cessando as trocas entre a ideia e a prática, a ideia acabaria por desaparecer.” (Galvão, 1998).

Por sua vez, “se interpretarmos a ideia da dimensão europeia da educação sob a perspectiva do princípio da ecologia da acção, isto é, se considerarmos que esta ideia é dotada de autonomia e que está sujeita a um ecossistema que a alimenta, essa regeneração conservará a sua integridade e vitalidade.” (Galvão, 1998).

Todavia, não nos esqueçamos que a palavra educação não fazia parte (em termos de redacção) dos Tratados fundadores das Comunidades Europeias<sup>21</sup>, muito embora pudéssemos associar outras dimensões à esfera educacional, tais como, por exemplo: a colaboração entre os Estados-Membros relativa à formação e aperfeiçoamento profissionais no domínio do social; formação profissional no seio da política agrícola comum.

É pelo Tratado da União Europeia, assinado em Maastricht a 7 de Fevereiro de 1992, e entrando em vigor a 1 de Novembro de 1993, que a educação recebe destaque. É-lhe dedicado o Capítulo III designado por “A educação, a formação profissional e a juventude” do qual destacamos o seu Artigo 126.º alínea 2, relativo aos objectivos da Comunidade no domínio da educação:

---

21 Tratado que institui a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (1951); Tratado que institui a Comunidade Europeia da Energia Atómica (1957); Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia (1957).

“Desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros;

Incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo;

Promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino;

Desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros;

Incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores socioeducativos;

Estimular o desenvolvimento da educação à distância.”

## **Nos trilhos da História**

Muito embora tenhamos assinalado as datas de 1976 e 1986 como marcas relevantes do começo institucionalizado da cooperação de Portugal, quer com os Estados-Membros do Conselho da Europa, quer com a actual União Europeia, é deveras importante mencionar que o debate em torno das políticas educativas, ou melhor dizendo, em torno da Educação no seu sentido mais lato, remonta à assinatura da Convenção Cultural Europeia, em 1954, na cidade de Paris. Por razões ideológicas e cavernosas de um período político cuja salvação irónica (e descomprometida de uma análise profunda do contexto) foi o tombo do ditador de uma cadeira, Portugal só viria a assinar a Convenção a 16 de Fevereiro de 1976.

Foi criado em 1961 o Conselho da Cooperação Cultural (CCC), reestruturado em 1976, passando a designar-se por Comité Director da Cooperação Cultural (CDCC). Tem como grandes domínios de acção e cooperação, a cultura, o património cultural, o desporto e a juventude, destacando ainda como principais eixos norteadores:

“Democracia Cultural.

Desenvolvimento cultural, finalidade cultural do desenvolvimento.

Educação permanente.

Património comum.

Identidade cultural e diversidade.” (Monteiro, 2001, p. 212).

O Comité de Ministros do Conselho da Europa adoptou a 6 de Outubro de 1964 a *Resolution (64) 11 – Civics and European Education*, onde considera que a educação democrática do cidadão é “a continuous process, which should not be confined to a single subject of the curriculum but should permeate the whole course of education both inside and outside the school”<sup>22</sup>, recomendando que os Governos signatários ou aderentes da Convenção Cultural Europeia desenhem categorias no processo de planificação e desenvolvimento curricular que possam abraçar esta perspectiva europeia, assegurando em disciplinas como a História, a Geografia, a Literatura ou as Línguas Modernas, uma efectiva consciência europeia.

Espera-se ainda que os Estados-Membros e respectivos ministérios encorajem / estimulem a colaboração entre as famílias e as escolas com o intuito de assegurar o desenvolvimento harmonioso de uma consciência cívica dos jovens.

Recomenda que os Governos deverão ter a missão de promover métodos que encorajem os estudantes a assumirem uma posição proactiva no estudo de problemas e situações hodiernas, afastando, no nosso entender, os jovens do input nefasto da tábua rasa e de uma passividade face ao ensino e à aprendizagem que não se coadunam com as mutações alucinantes que hoje, facilmente, vivenciamos.

A Resolução alerta para a importância de uma formação de professores alinhada com as preocupações em torno do ensino da educação para a cidadania no contexto europeu, sugerindo que:

*“(...) with a view to rendering the European aspect of civics teaching more interesting and consequently more effective, encourage the teaching profession to go beyond a purely static description of European institutions, by explaining their function in the light of the vital interdependence of the European peoples and of Europe's place in the world, and by attempting to bring out the dynamic aspects of the European integration process and the concessions, indeed sacrifices, that it entails, and the political and cultural difficulties, even tensions, it may create.” (Resolution (64) 11, A3).*

Na senda desta recomendação em torno do papel de destaque que a formação de professores e os professores, em particular, assumem na condução daquela que é uma educação para a cidadania que inclui a diferença, ao invés de a integrar, rotulando-a, a Resolução salienta que os Governos deverão ter o especial cuidado em:

---

22 Cf. [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Resolution\(64\)11\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Resolution(64)11_en.pdf)

*“include in the general professional training course a preparation for the teaching of civics in a European context (Resolution (64) 11, A6); bear in mind that refresher courses are an excellent means of ensuring the up-to-datedness of teaching methods and material.” (Resolution (64) 11, A7).*

Definitivamente, esta dimensão, a da formação de professores no âmbito da educação para a dimensão europeia da educação, não é o nosso nicho para a presente dissertação, contudo, relevamos-lhe algum destaque, não só por fazer parte do leque de preocupações da política educativa no espaço europeu, como também, porque em voos futuros este será certamente um continente que gostaríamos de conhecer com maior profundidade. Fica, no entanto, o destaque e o alerta!

A 25 de Janeiro de 1969, o Comité de Ministros do Conselho da Europa adota a *Resolution (69) 3 – wider support for “European Schools Day” at national level*, revisitada a 3 de Junho de 1982 pela *Recommendation n.º R (82) 9*, relativa ao Dia Europeu das Escolas, aconselhando os Governos dos Estados-Membros a:

*“a. Contribute actively to the development of European Schools Day.*

*b. Grant or increase their financial and administrative support to the national committees for European Schools Day.” (Recommendation n.º R (82) 9)<sup>23</sup>.*

Todavia, um dos textos mais relevantes em matéria de educação europeia do Conselho da Europa, adoptado pelo Comité de Ministros, com data de 18 de Abril de 1983, é a *Recommendation n.º R (83) 4 of the Committee of Ministers to Member States Concerning the Promotion of an Awareness of Europe in Secondary Schools<sup>24</sup>*.

A Recomendação refere que, para estimular a consciência europeia nas escolas secundárias, os programas educativos, para além das suas diferenças, deveriam encorajar os jovens a, designadamente, terem-se não apenas como cidadãos da sua região e do seu país, mas também como cidadãos da Europa e de um mundo cada vez mais globalizado.

O documento apela para que os Estados-Membros considerem a questão da dimensão europeia da educação no âmbito das suas políticas educativas, tendo em conta os indicadores que a Recomendação expressa, através das seguintes categorias: as abordagens, o conteúdo, os métodos, a formação de professores, o acompanhamento e avaliação, enquanto *“principles*

---

23 Cf. <http://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601378&SecMode=1&DocId=675812&Usage=2>

24 Recomendação n.º R (83) 4 relativa a uma melhor sensibilização à Europa nas escolas secundárias.

*for the guidance of those drawing up educational programmes fore the promotion of an awareness of Europe in secondary schools.” (Recommendation n.º R (83) 4, p. 2).*

No que concerne aos **objectivos**, a Recomendação indica que os programas, para promover uma maior sensibilização à Europa nas escolas secundárias, devem ter:

*“1.1. (...) a wide variety of content which will be determined by the needs and interests of individual countries, regions and schools.*

*1.2. In spite of any differences of content, these programmes should encourage all young Europeans to:*

*i. show respect for, and solidarity with, peoples of other nations and cultures;*

*ii. see themselves not only as citizens of their own regions and countries, but also as citizens of Europe and of the wider world.*

*1.3. All young Europeans should be helped to acquire:*

*i. a willingness and ability to preserve and promote democracy, human rights and fundamental freedoms;*

*ii. the knowledge and skills needed to cope with life in an interdependent world, characterised by diversity and by constant and rapid change;*

*iii. an understanding of their common cultural heritage, its contribution to other civilisations, and the debt which it owes to those civilisations;*

*iv. an awareness of the institutions and organisations set up to promote European co-operation and a willingness to support their ideals and activities.” (Recommendation n.º R(83) 4, p. 2).*

Quanto às **abordagens**<sup>25</sup> a serem desencadeadas, para fazer surgir, territorialmente, dinâmicas em torno da dimensão europeia da educação, o documento refere que:

*“2. It is possible to teach about Europe in secondary schools through separate subjects, or through interdisciplinary courses. While schools must be allowed freedom to choose those approaches which best suit their particular situations, care should be taken to:*

---

25 “(...) pode-se ensinar a Europa, tanto no quadro das disciplinas existentes como através de ensinamentos interdisciplinares. (...) O conteúdo do ensino sobre a Europa deve incluir a compreensão de noções-chave como a democracia, direitos do homem e liberdades fundamentais, tolerância e pluralismo, (...) que podem ser ilustradas pelo estudo de temas como a conservação do património cultural europeu, as incidências das migrações, a conservação do equilíbrio ecológico, as relações com os países em desenvolvimento.” (Monteiro, 2001, p. 304).

*i. build on what will have been learned about Europe during the earlier years of schooling;*

*ii. ensure that what is taught about Europe has an overall coherence. Fragmentation of knowledge and understanding can be avoided by careful planning and by cross-referencing (that is, co-ordination) between subjects.” (Recommendation n.º R(83) 4, p. 2).*

No âmbito de uma **metodologia** de desenvolvimento destas acções apela-se à participação dos jovens independentemente das suas idiossincrasias. A gestão estratégica da dimensão europeia da educação recorre conscientemente a um envolvimento congruente de todos no seio da sua visão, missão e valores. De outra forma, não fará sentido falar de uma Europa virada para o cidadão.

*“4.1. (...)*

*i. use methodologies which are active, investigational and discovery-based; use projects which involve personal research and interviewing; exploit local and national links with other countries;*

*ii. give young people opportunities for active participation, decision-making and responsibility within the school community in order to prepare them for life in a free democratic society;*

*iii. encourage pupils to participate in extra-curricular activities with an international dimension, for example participation in the European Schools Day competition, UNESCO Clubs and the UNESCO Associated Schools Project, the establishment of European clubs in schools, school correspondence and exchanges, visits to the European institutions and events linked to town twinnings;*

*iv. encourage pupils to take an informed and critical interest in coverage of international events by the mass media;*

*v. make use of primary sources and material from other countries and from international organisations, both intergovernmental and non-governmental.*

*4.2. As European society is becoming increasingly multicultural, schools should actively involve people from other cultural backgrounds in the learning process, wherever possible. This would help pupils to develop truly tolerant attitudes and a realisation that-despite differences of colour, creed and customs-all share a basic common dignity and basic common needs.” (Recommendation n.º R (83) 4, p. 3).*

Na senda de uma abordagem sistémica que contempla a **formação de professores**, a Recomendação também apela à participação dos professores na construção e dinamização da dimensão europeia da educação, visto que, o sucesso do projecto depende,



*“to a large extent, on the knowledge, skills and attitudes of those who teach them. [Torna-se essencial promover] appropriate courses of both pre-service and in-service education, not only for practising teachers, but also for senior administrators, inspectors, advisers and school principals. Furthermore, teachers and other educators should be encouraged to avail themselves of opportunities for studies in, and exchanges with, other European countries.” (Recommendation n.º R (83) 4, p. 3).*

Por fim, a **avaliação** dos programas deve pretender determinar em que medida:

*“6. (...)*

*i. the aims and objectives of the programmes are being achieved;*

*ii. the interests and needs of the learners are being satisfactorily met. Such evaluation could also lead to a sharing of experiences among member states and to the identification and dissemination of good practice.” (Recommendation n.º R (83) 4, p. 3).*

Parece reforçada, ou pelo menos subentendida, a importância dos processos de ensino-aprendizagem em torno dos Direitos do Homem, bem como das liberdades fundamentais<sup>26</sup>. A este respeito, o Comité de Ministros do Conselho da Europa adoptou, a 14 de Maio de 1985, a *Recommendation n.º R (85) 7 – Teaching and learning about human rights in schools*<sup>27</sup>, alertando para a importância do trabalho dos Governos em torno do encorajamento de dinâmicas inovadoras sobre o ensino e a aprendizagem dos Direitos do Homem nas escolas, enquanto pilar crucial de preparação dos jovens para uma vida em sociedade democrática e plural, anexando à Recomendação um conjunto de sugestões para potenciar essas práticas no seio dos currícula e da política quer social como educacional, no deambular de um diálogo que se quer intercultural e universal. Veja-se, então, que:

*“1. Human rights in the school curriculum (...)*

*1.2. Concepts associated with human rights can, and should, be acquired from an early stage. For example, the non-violent resolution of conflict and respect for other people can already be experienced within the life of a pre-school or primary class.*

---

26 Destacamos a importância da Carta dos Direitos fundamentais da União Europeia publicada no Jornal Oficial das Comunidades Europeias. Trata-se de um instrumento que contribui para desenvolver o conceito de cidadania europeia, bem como para criar um espaço de liberdade, de segurança e de justiça. A achamos pertinente a consulta da Rede SCADPLUS com informação sintetizada sobre o documento, disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/lvb/133501.htm> ou a leitura da Carta disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf)

27 Cf. <http://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=605110&SecMode=1&DocId=686454&Usage=2>

*1.3. Opportunities to introduce young people to more abstract notions of human rights, such as those involving an understanding of philosophical, political and legal concepts, will occur in the secondary school, in particular in such subjects as history, geography, social studies, moral and religious education, language and literature, current affairs and economics.”*

Em 1988, o Conselho e os Ministros da Educação da Comunidade Europeia adoptaram uma Resolução *relativa à dimensão europeia na educação*, a partir da qual pretende-se que os Estados-Membros inscrevam nas dinâmicas dos seus sistemas pedagógicos o potencial da dimensão europeia na educação, nomeadamente nos programas e ensino escolares, em disciplinas compatíveis, tais como a literatura, as línguas vivas, a história, a geografia, as ciências sociais, a economia e as disciplinas artísticas, bem como pretende destacar, no âmbito da formação inicial e contínua de professores, a dimensão europeia através da cooperação com outros estabelecimentos de formação e da mobilidade de docentes. Pretende-se ainda, a promoção de medidas que facilitem os contactos entre alunos e professores dos diferentes Estados-Membros.

A Resolução, elencando um conjunto de medidas complementares para o desenvolvimento das políticas educativas em torno da dimensão europeia, refere ainda a importância da “promoção de iniciativas escolares e de actividades extra-curriculares, como a geminação de escolas e a criação de Clubes Europeus<sup>28</sup>, que abram novos caminhos ao reforço da dimensão europeia”, como da “participação das escolas em actividades organizadas no âmbito do Dia da Europa (9 de Maio)”, ou a “participação das escolas nas competições das Escolas Europeias e incentivo da cooperação entre competições nos domínios linguísticos, artístico, científico e técnico organizadas pelos Estados-Membros.” (JOCE, 1988, p. 6).

Um ano mais tarde, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adoptava a Recomendação 1111 (1989), referente à dimensão europeia da educação, numa maior tentativa de reforçar a importância deste pilar na construção de uma Europa cada vez mais sem fronteiras.

Reconhece-se a importância das escolas no desenvolvimento e construção das consciências em torno da dimensão europeia da educação, *“improving communication, understanding and contacts among Europeans”* (i). A Recomendação 1111 potencia, uma vez mais, a importância que esta dimensão acarreta enfatizando que aquela educação *“should help to*

---

28 Teremos oportunidade de dissertar mais detalhadamente sobre a importância dos Clubes Europeus nas escolas, na sequência do presente capítulo, dado que a criação deste importante espaço de divulgação do espírito Europeu deve-se a uma iniciativa portuguesa, com base numa ideia de Margarida Belard, edificada em 1986.

*prepare Europeans for life in a democratic society by teaching them the fundamental principles and values at the root of our society, such as respect for human rights and democracy.” (6.)*

Qual D. Sebastião, a dimensão europeia da educação teima em deambular nas consciências dos organismos europeus, em particular no Conselho da Europa, tentando dar seguimento a um conjunto de práticas que, no abraço à democracia, elevem as questões dos direitos do Homem, para uma cidadania realmente activa.

Embora se reconheça a importância dos currícula como vias primordiais para o desenvolvimento e planificação da inclusão da dimensão europeia da educação no seio das escolas, é verdade que a componente extra-curricular, como também as actividades de enriquecimento do currículo<sup>29</sup>, ou ainda as actividades educativas de ocupação de tempos escolares<sup>30</sup> vislumbram-se como espaços diferenciados e pertinentes a uma abordagem que, querendo-se transversal, premeie a interacção de saberes e aprendizagens em torno de conceitos chave, tais como:

- “i. democracy, human rights and fundamental freedoms;*
- ii. tolerance and pluralism;*
- iii. interdependence and co-operation;*
- iv. human and cultural unity and diversity;*
- v. conflict and change.” (Recommendation n.º R (83) 4, 3.1.).*

Conceitos que, no entender da Recomendação supracitada, podem ser facilmente ilustrados por temas e tópicos que demonstrem a importância do diálogo intercultural e da necessidade de entendimento em torno de políticas e acções de cooperação internacional, tais como:

- “i. the prevention of war and the non-violent solution of conflict;*
- ii. the conservation of the European cultural heritage;*

---

29 Artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

30 Artigo 5.º alínea 2c) do Despacho n.º 17 387/2005 de 12 de Agosto de 2005 (Ministério da Educação); Artigo 5.º alínea 2c) do Despacho n.º 13/2006 de 2 de Maio (Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira).

- iii. the impact of migration;*
- iv. the preservation of ecological balance;*
- v. the best use of energy and natural resources;*
- vi. changing needs in communications and trade;*
- vii. relations with the developing countries.” (Recommendation n.º R (83) 4, 3.2.).*

É neste prisma que aceitamos a Área de Projecto dos Cursos Científico-Humanísticos do 12.º ano, bem como o Projecto Tecnológico dos Cursos Tecnológicos do 12.º ano, como espaços que, potenciados, são verdadeiros vectores de integração curricular. A este respeito, teremos oportunidade de tecer considerações mais aprofundadas no desenvolvimento do capítulo sobre a (des)construção do Projecto Educativo de Escola.

A escola, em particular, é assumida nos diversos documentos orientadores da política europeia em torno da educação como o espaço privilegiado de planificação e desenvolvimento de projectos no seio do currículo nacional, ou por meio de áreas curriculares não disciplinares como a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto ou o Projecto Tecnológico. Nesta sequência de ideias, reportamo-nos a 1991 e referenciamos a *Resolution n.º 1 on the European dimension of education: teaming and curriculum content*, que no seu ponto 10 recorda que:

*“Education should increase awareness of the growing unity between European peoples and countries and of the establishment of their relations on a new basis. It should also help make the younger generation conscious of their common European identity without losing sight of their global responsibilities or their national, regional and local roots.. It should foster understanding of the fact that, in many spheres of our lives, the European perspective applies and that European decisions are necessary. Young people should be inspired to take an active part in shaping Europe's future.”*

Para a escola, é um chamamento claro à transformação dos Projectos Educativos de Escola em torno de uma realidade que se quer sistémica, aberta e alinhada com princípios estruturantes do carácter e da personalidade, mas sobretudo de uma identidade que, ao se tornar consciência e princípio activo de um grupo, deve saber incluir as diferenças e correlacionar o local, o regional, o nacional, com o europeu... com o mundo.

Não nos esqueçamos que as escolas, que se fecham sobre si, tornam-se prisioneiras do mofo das ideias e facilmente se atrofiam! A novidade e a diferença não têm obrigatoriamente que

estarem carregadas de rugas e de expressões pesadas. As novas gerações de projectos em educação e na escola em particular devem permitir um diálogo Honesto entre o Presente, o Passado e o Futuro, como potenciar canais saudáveis de comunicação entre os seus agentes, independentemente da idade, do género, da categoria profissional, do estatuto..., ou não falássemos, verdadeiramente, em Cidadania Activa!

A Resolução recorda a importância da dimensão europeia no ensino das demais diversas disciplinas, muito na senda do debate actual sobre a gestão flexível do currículo em torno da noção de transdisciplinaridade, do trabalho cooperativo e das aprendizagens significativas<sup>31</sup>.

Revisitando recomendações e resoluções anteriores, este documento alerta para um conjunto de temáticas que são possíveis de serem leccionadas em qualquer escola por intermédio dos currícula e que, uma vez mais, surgem como sugestões para o desenvolvimento das consciências em torno da dimensão europeia da educação, permitindo que esta se materialize. Assim, a escola deve sensibilizar para:

*“The geographical diversity of the European region, with its natural, social and economic features, the political and social structures in Europe.*

*The historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.*

*The patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity.*

*The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.*

*The history of the European idea and the movement towards integration since 1945.*

*The tasks and working methods of the European institutions.*

*The need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.” (Resolution n.º 1, 12.).*

Em 1993 é lançado o Livro Verde<sup>32</sup> sobre a dimensão europeia da educação, na sequência das novas disposições relativas à educação e formação profissional emanadas em 1992 pelo Tratado da União Europeia, anteriormente referenciado.

---

31 Aqui, não nos comprometemos em citar os mais que citados trabalhos de David Ausubel ou Joseph Novak, simplesmente atrevemo-nos a simplificar o discurso das aprendizagens significativas remetendo-o para a capacidade e competência de cada escola, potenciar e promover sorrisos, pois a Educação faz-se pelo e para o sorriso e estamos certos que nesta dicotomia a escola converte-se num espaço muito mais acolhedor e inclusivo ao invés de espaços pedagógicos de fraca capacidade de estímulo e motivação.

Recordando os importantes avanços que esse Tratado incutiu no seio da União, relativamente às políticas educativas na égide da subsidiariedade, o Livro Verde refere os principais objectivos das escolas para contribuírem para o desenvolvimento da dimensão europeia da educação:

*“Equality of opportunity for everyone;*

*Giving all young people a sense of their responsibilities in an interdependent society;*

*Developing their pupil’s ability to act autonomously, to make judgements, to assess matters critically and to make and adapt to innovations;*

*Enabling all young people to achieve their full potential in their working life and in their own personal development, especially by developing in them the taste for life-long learning;*

*Giving their pupils training and qualification which will facilitate their transition to working life, in particular through being able to master technological change.”*  
(Green Paper, 1993, p. 5).

O Livro Verde adverte ainda para a importância da dimensão europeia da educação no ensino aprendizagem da educação para a cidadania, assente na partilha de um património cultural comum, bem como num conjunto de valores compartilhados, tais como, a democracia, a igualdade de oportunidade, o respeito mútuo, a liberdade, que, combinados, potenciam a inclusão social dos jovens, como a sua melhor adaptação ao mercado de trabalho.

Uma vez mais, tal como na *Recommendation* n.º R (83) 4, veicula-se que a acção a nível Comunitário em torno da educação deve estar centrada nas escolas, bem como em torno de projectos transnacionais que deverão envolver o seguinte conjunto base de linhas orientadoras:

*“Cooperation through mobility and exchanges.*

*The training of teachers and others involved in education.*

*The development of language teaching.*

---

32 “Os Livros Verdes são documentos publicados pela Comissão Europeia destinados a promover uma reflexão a nível europeu sobre um assunto específico. Convidam, assim, as partes interessadas (organismos e particulares) a participar num processo de consulta e debate, com base nas propostas que apresentam. Os Livros Verdes podem, por vezes, constituir o ponto de partida para desenvolvimentos legislativos que são, então, expostos nos Livros Brancos.” (SCADPLUS, 2008b).

*Distance learning through multimedia systems.*

*The promotion of innovation in teaching.*

*The exchange of information and experience.” (Green Paper, 1993, p. 8).*

Um dos marcos importantes deste Livro Verde é o abraço que a sua filosofia dá ao modelo ecológico-sistémico. Ora vejamos:

*“Education systems are not limited to ensuring the continuation of their own cultures; they must also educate young people for democracy, for the fight against inequality, to be tolerant and to respect diversity, they should also educate for citizenship, and here, Europe is not a dimension which replaces others, but one enhances them.” (Green Paper, 1993, p. 6).*

Creemos que aqui há algo de belo, de diferente, e talvez por ser diferente esta dimensão teima em sorrateiramente ser surdina e pouca obra! Agimos essencialmente enquanto Estados-Nação e a lógica dos Estados-Membros é transposta para um segundo plano de acção. Mas a época é de crise... e quando a ruptura é praticamente um dado adquirido, o ser humano transcende-se, coopera, age, nem que seja na lógica da organização da hipocrisia:

*“A hipocrisia é uma resposta a esse mundo, um mundo em que os valores, as ideias ou as pessoas estão em conflito uns com os outros. (...) Ao nível das suas chefias e administrações, as organizações englobam sempre facções em conflito, cultivam uma pluralidade de ideologias, generalizam em detrimento de especializarem., centram-se nos problemas e não nas soluções e tendem a envolver-se em processos de decisão pouco racionais. Estas inconsistências incorporadas definem a própria organização da hipocrisia. (...) [O termo hipocrisia significa] uma diferença entre palavras e acções, a eventualidade de as organizações poderem falar num sentido, decidir noutra e actuar num terceiro nível.” (Brunsson, 2006, pp. 17-18).*

Entretanto, em 1995 é publicado pela Comissão o Livro Branco<sup>33</sup> sobre a Educação e a Formação – Ensinar e aprender – Rumo à sociedade cognitiva. As principais propostas de acção comunitária que o documento contempla inscrevem-se nas seguintes directrizes:

- *“Encourage the acquisition of new knowledge*
- *Bring school and the business sector closer together*

---

33 “Os Livros Brancos publicados pela Comissão são documentos que contêm propostas de acção comunitária em domínios específicos. Surgem, por vezes, na sequência de Livros Verdes, cuja finalidade consiste em lançar um processo de consulta a nível europeu. Quando o Conselho dispensa acolhimento favorável a um Livro Branco, este pode dar origem a um programa de acção da União Europeia no domínio em causa.” (SCADPLUS, 2008c).

- *Combat exclusion*
- *Develop proficiency in three European languages*
- *Treat capital investment and investment in training on an equal basis.*” (White Paper, 1995, p. 1).

Com uma ênfase acrescida na relação entre educação, formação e emprego, a Comissão alerta-nos para um novo contexto social marcado pela internacionalização económica, pela disseminação das tecnologias e pelo risco latente de uma uniformização cultural. Todavia, “*to examine education and training in the context of employment does not mean reducing them simply to a means of obtaining qualifications. The essential aim of education and training has always been personal development and the successful integration of Europeans into society through the sharing of common values, the passing on of cultural heritage and the teaching of self-reliance.*” (White Paper, 1995, p. 3).

A dimensão europeia da educação transforma-se uma vez mais. É reconhecido que o desenvolvimento das políticas subsidiárias neste sistema tornam-se numa necessidade para que se construam linhas de acção eficientes e eficazes face à internacionalização e ao risco de diluição da sociedade europeia no contexto global.

*“Let us not forget, however, that to a greater extent than before, promoting the European dimension in education and training has become a necessity for efficiency in the face of internationalisation and to avoid the risk of a watered-down European society.”* (Ibid., p. 31).

Acrescentando na sua conclusão que:

*“Education and training provide the reference points needed to affirm collective identity, while at the same time permitting further advances in science and technology. The independence they give, if shared by everyone, strengthens the sense of cohesion and anchors the feeling of belonging. Europe’s cultural diversity, its long existence and the mobility between different cultures are invaluable assets for adapting to the new world on the horizon.”* (Ibid., p. 54).

## **A dimensão europeia da educação: possíveis alinhamentos**

Parece-nos clarificado que a introdução da dimensão europeia da educação no quotidiano das escolas, bem como na planificação e no desenvolvimento curricular nos Estados-Membros, é um factor de transformação e mudança da política educativa nacional. Torna-se consensual



que: “schools have the task of helping the younger generation to develop an awareness of the feeling of belonging to Europe and to begin to understand that Europe is present in many areas of daily life.” (Barthélémy, 1997, p. 22).

Por seu turno, essa transformação no âmbito das políticas educativas, com o intuito de imbuírem-se da dimensão europeia da educação, apela a um reconfigurar não propriamente das matrizes curriculares, nem tão-pouco, dos currículos nacionais, na sequência das disciplinas chave que mencionámos anteriormente (Isto porque, estes subsistemas já contêm inúmeras referências à História da Europa, à cidadania e identidade europeias). Importa, isso sim, reconfigurar a acção dos processos de ensino-aprendizagem para introduzir novas ferramentas para abordar essas temáticas.

Percebe-se que esta assimilação afecta todas as disciplinas, se atendermos, por exemplo, ao carácter transversal da educação para a cidadania, como também encoraja uma mudança de paradigma ao nível das metodologias de ensino; ou seja, exige-se um trabalho amplamente interdisciplinar ou, se preferirem, transdisciplinar.

Contudo, a partir das investigações de Ryba (1997), verificamos que:

*“the danger which has been noted that national approaches to an international theme like the European dimension might, under certain circumstances, become nationalistic in character, rather than international, concentrating on the differences between us and the other Europeans rather than on what we may all have in common. At the least, a Europe-wide, international, approach to the construction of European dimension in education materials should be able to avoid this danger.”* (Ryba, 1997, p. 58).

Senão, vejamos:

*“(...) it was still common even in the recent past to favour a national approach. Thus teaching of, for example, the industrial revolutions of the nineteenth century was usually based on national trends. Today, a fair, intellectually honest and critical understanding of this question is inconceivable without the scope of its study being extended to the whole continent.”* (Barthélémy, 1997, p. 23).

Terá de haver uma preocupação acrescida com o ensino contextualizado, não somente numa visão funcional, mas sobretudo numa visão que, por ser holística, favorece a interdisciplinaridade e a complementaridade dos saberes introduzidos pelas diversas disciplinas curriculares.

Barthélémy (1997) designa este segmento de ideias por descompartmentalização das disciplinas num chamamento crítico ao trabalho que se exige ser, cada vez mais, interdisciplinar. Para isso, há não só que estabelecer um *continuum* temático sobre a dimensão europeia da educação no seio dos currícula, como importa interligar essa faixa de métodos e conteúdos com as actividades extracurriculares.

*“Through the out-of-school activities (...) schools can become a springboard for a more complete transfer of these abilities, which are no longer seen as a mere recreational exercise but are part of the educational plan itself. At this stage, the European dimension can assume its full relevance, because it is a powerful transverse factor, which enables traditional activities and out-of-school activities to be closely enmeshed.”* (Ibid., p. 27).

Mas não só os modelos, métodos e técnicas de ensino devem transformar-se pelo processo de ensino-aprendizagem, como também a rede de parcerias da escola e mais concretamente a abertura deste sistema ao contexto, ao meio envolvente, se deve potenciar. Torna-se preponderante criar, a partir das escolas, novas formas de comunicar; novas vias saudáveis de estabelecer canais de comunicação com o potencial que as rodeia. O diálogo assume uma vez mais uma posição prioritária na condução do projecto educativo de escola.

*“The school has to make an effort of communication to which it is not always accustomed. It is no longer solely the dispenser of knowledge, becoming instead an entity within a community, required to provide services to it and capable of interacting with its environment.”* (Barthélémy, 1997, p. 28).

Neste prisma, o debate conduz-nos forçosamente para as questões em torno da centralização e descentralização do sistema educativo. Este não será um campo pelo qual iremos percorrer sistematicamente nesta dissertação, contudo, parece-nos claro que as transformações que se exigem não só às escolas como também às próprias instituições que compõem o seu contexto, em termos de potenciais parceiros (por exemplo), apelam a um redesenhar da orgânica dos princípios gerais da administração do sistema educativo, bem como dos seus níveis de administração. Os que a Lei de Bases contempla, carecem, em muitos casos, de operacionalização, de espaço, de autonomia, de liberdade... Há que reflectir...

“O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico. (LBSE, Artigo 46.º, alínea 2).

Fiquemos, entretanto, alinhados numa certeza: “saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que essas têm obrigação de explicar-se por si mesmas.” (Saramago, 2000, p. 26).

## **A dimensão europeia da educação no sistema jurídico-normativo nacional: documentos de referência**

Falar em dimensão europeia da ou na educação é uma tarefa que não se resume somente ao conjunto de ideias, pareceres e recomendações até aqui expressas. Importa alertar para toda uma panóplia de documentos que enquadram esta problemática no contexto educativo.

Numa abordagem intranacional desta dimensão, reportamo-nos, também, para a Constituição da República Portuguesa (sétima revisão constitucional, 2005), que, no seu artigo 7.º, alínea 5), refere que “Portugal empenha-se no reforço da identidade europeia e no fortalecimento da acção dos Estados europeus a favor da democracia, da paz, do progresso económico e da justiça nas relações entre os povos.”.

Analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE)<sup>34</sup>, observa-se, pelo seu artigo 3.º, alínea a), que o sistema educativo organiza-se por forma a “contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo”, atestando “o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.” (alínea d)).

No afunilamento de ideias para uma mais concreta operacionalização destas iniciativas, veja-se que a LBSE, no que concerne à organização do sistema, atribui ao ensino secundário o objectivo de “formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional” (artigo 9.º, alínea d)), numa clara manifestação de abertura do cidadão nacional ao espaço quer europeu, quer mundial, por intermédio do desenvolvimento

---

34 Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.

de uma consciência crítica, reflexiva e proactiva face à sociedade que o abarca, que o contextualiza no mundo, sem que para isso tenhamos que ser servos do espaço e da ideologia hegemónica que este possa congrega. Longe, deveria permanecer a lógica do primado da sociedade sobre o indivíduo, revisitando, desta feita, Émile Durkheim.

Em 1989, pelo Despacho ministerial de 28 de Março, foi construído o *Programa A Dimensão Europeia na Educação* do qual destacamos as principais acções desenvolvidas:

1. “Apoio à criação e às actividades de Clubes Europeus (iniciativa portuguesa), como centros dinamizadores no domínio da educação europeia, a nível nacional e europeu.
2. Concepção e elaboração de materiais didácticos na área da dimensão europeia.
3. Comemoração da Semana da Europa (5-9 de Maio).
4. Coordenação de concursos destinados a escolas do ensino não superior, designadamente “A Europa na Escola<sup>35</sup>”.
5. Colaboração na coordenação de iniciativas no âmbito da dimensão europeia da educação, como a “Primavera da Europa<sup>36</sup>”.
6. Colaboração em iniciativas de outras instituições, dentro da mesma área, como o Gabinete do Parlamento Europeu em Portugal, Representação da Comissão Europeia, Centro de Informação Europeia Jacques Delors, Agência Nacional para os Programas Sócrates e Leonardo da Vinci e Centro Nacional de Cultura.” (Eurydice, 2007b, p. 8).

Referimos ainda a Recomendação n.º 2/92 do Conselho Nacional de Educação, que reconhece que “ser europeu no início do século XXI é participar num amplo espaço de multiculturalidade na qual a mobilidade, o intercâmbio, o diálogo entre povos, culturas e pessoas constituirão factores poderosos de inovação e criatividade” (Ibid., p. 1), dissertando sobre os seguintes eixos de acção:

---

35 Portugal participa nesta iniciativa, coordenada em Bona pela Unidade de Coordenação Europeia, há 25 anos. O concurso tem por objectivo promover a dimensão europeia na educação. Encontra-se estruturado em cada país por Comitês Nacionais apoiados pelos respectivos Ministérios da Educação e de ONG. Pretende-se alertar os jovens para a unidade e a diversidade do património cultural europeu; para a necessidade de cooperação entre os Estados-membros da UE; para os desafios hodiernos com que a Europa se confronta atendendo ao contexto cada vez mais globalizado em que se insere. (GEPE, 2008).

36 Consiste numa iniciativa lançada em 2002 que “oferece uma plataforma pedagógica que permite às escolas integrar a dimensão europeia nas suas actividades e envolver os jovens europeus nos processos de decisão e no exercício de uma cidadania activa. Incentiva e apoia as escolas a realizar um dia europeu de debate e de reflexão acerca de uma temática sugerida pelos organizadores e que envolve diversas personalidades da vida pública.” (GEPE, 2008b).

- “**I** - Ser europeu no início do século XXI.
- II** - A Europa como ideia.
- III** - Multilinguismo e multiculturalidade.
- IV** - O passado e o presente – a história europeia.
- V** - Diálogo das civilizações versus eurocentrismo.
- VI** - A ciência como cultura, o encontro dos saberes.
- VII** - Ética e valores – Entre a felicidade e a justiça.
- VIII** - Identidades e diversidade numa Europa das culturas.
- IX** - Mobilidade, livre circulação e comunicação.
- X** - Cidadania europeia e educação.” (Recomendação n.º 2, 1992).

Relativamente ao Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, lê-se que:

“(…) o ensino secundário ocupa um lugar determinante na construção do futuro dos indivíduos e das sociedades. Em Portugal, como noutros países da União Europeia e não só, tomou-se consciência de que o ensino secundário tem de responder melhor às necessidades educativas e formativas e às legítimas expectativas pessoais dos jovens e das famílias, assim como às necessidades e exigências da sociedade. Num país em que o nível de qualificações da população é ainda muito inferior ao dos nossos parceiros da União Europeia, as formações secundárias têm necessariamente de se assumir como relevantes, permitindo, nomeadamente, a melhoria das aprendizagens, a articulação mais estreita entre a educação, a formação e a sociedade, numa perspectiva de facilitar a transição para o mercado de trabalho, a obrigatoriedade do ensino experimental nas ciências, bem como a criação de condições que assegurem o acesso à educação e à formação ao longo da vida.” (Preâmbulo).

Uma vez mais é latente a necessidade da reforma face às divergências com outros Estados-Membros quanto ao nível de qualificações. A lógica da subsidiariedade surge como que adormecida, pois, sem impor decretos, a Europa faz valer as suas normas tão simplesmente pela necessidade de alinhamento dos Estados em torno da sua visão para a educação e formação europeias. Aquele que não é um *Big Giver* para a concretização da Estratégia de Lisboa, mais concretamente, para o desafio de tornar a Europa uma das economias mais

sustentadas e desenvolvidas do mundo, degenera. E aquele que degenera, por não ser competitivo ou tão-pouco inovador, deixa de ser referência. E a referência, diga-se, não é a *cauda da Europa!*

Pelo Decreto-Lei n.º 74/2004<sup>37</sup> de 26 de Março de 2004 não se fala em Europa. Transporta-se o assunto para a transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares. É um episódio estranho, se atendermos ao facto de que, ao nível dos currículos nacionais para o ensino secundário, as noções chave da Europa, do seu património cultural, da sua geografia, literatura e economia serem conceitos obrigatórios de desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto diploma que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular no nível do ensino secundário, pedia-se mais audácia e perspicácia!

Vejamos que a dimensão europeia da educação tem como visão/missão uma abordagem europeia da escola que envolva uma educação intercultural, uma educação internacional e uma educação para os direitos do homem. É fundamental compreender as dinâmicas educativas dos Estados-Membros numa era cada vez mais globalizante.

O fechamento da escola ao sistema supranacional é sinónimo de retrocesso educativo. “A europeização da educação escolar impõe-se por estas razões principais: - A Europa compartilha um património cultural comum que se manifesta na sua diversidade cultural. (...) - A Europa está cada vez mais inscrita nos factos, dada a interdependência dos seus povos.” (Monteiro, 2001, p. 327).

No entender de Nóvoa & Lawn (2002), “*europeanization, produced through policy networks and policy actors, operates, we suggest, as a new form of governance, creating a new policy area in which a processo of institutionalization of education through discourse, networks and texts, is taking place.*” (p. 8).

Neste deambular, que é sistémico e cíclico, cabe a cada sistema educativo europeu e em particular a cada escola imbuir-se do sentido do projecto para que seja capaz de na sua preocupação com o local, o território e a identidade nacional, perspectivar-se na construção (implicação) e dinamização de uma identidade europeia assente num pilar base, o da diferença.

---

37 Revoga do Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro.

A Escola constrói a sua identidade no conjunto das suas acções quotidianas, no conjunto das suas relações internas e externas, na sua capacidade de introspecção e consequente aprendizagem com o erro. Como recorda Nóvoa, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos (...)” (1992, p. 16) que se personificam no choque de interesses e poderes inerentes à heterogeneidade populacional da Escola.

Não nos esqueçamos, entretanto, que “a finalidade da dimensão europeia da educação é formar cidadãos da Europa e do mundo, isto é, europeus com raízes locais e sentimentos universais.” (Monteiro, 2001, p. 327).

### **A construção e desenvolvimento da dimensão europeia da educação através de Programas Comunitários**

A nossa preocupação, nesta fase da investigação, não é a de elencar exhaustivamente a planificação e desenvolvimento das várias gerações de programas comunitários que estiveram e continuam a estar na linha da frente da tomada de consciência da identidade e cidadania europeias<sup>38</sup>. Pretendemos, sobretudo, focar-nos no Programa Comenius, uma vez que este “visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação ao nível de todos os intervenientes no ensino, desde a educação pré-escolar até ao final do ensino secundário, bem como dos estabelecimentos e organizações que fornecem esses níveis de ensino” (PROALV, 2008), enquadrando-se, desta feita, na população que este estudo contempla, diga-se, as Escolas de Ensino Secundário Público do Concelho do Funchal.



Entretanto, apresentamos uma tabela síntese, daquelas que são as principais acções da segunda fase do Programa SOCRATES, uma vez que este programa visa “promover uma Europa do conhecimento e fomentar a educação ao longo da vida mediante a aprendizagem de línguas estrangeiras, o incentivo à mobilidade, a promoção da cooperação a nível europeu, a abertura aos meios de acesso à educação e uma utilização acrescida das novas tecnologias no domínio da educação” (SCADPLUS, 2007), num claro alinhamento com o reforço da dimensão europeia a todos os níveis.

---

38 São inúmeras as obras e os sítios na Internet que debruçam-se sobre a história dos Programas Comunitários. Salientamos, todavia, um artigo da Dra. Maria Emília Galvão (foi Subdirectora do Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais Ministério da Educação) com o título “Dimensão europeia da educação: realidade ou utopia?” disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/galvao11.htm>.






Contudo, registre-se que esta segunda fase do Programa SOCRATES que abrangeu o período compreendido entre 1 de Janeiro de 2000 e 31 de Dezembro de 2006, foi adoptado pela Decisão n.º 253/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 24 de Janeiro de 2000 no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

Temos como **ideias-mestras** que visionaram o SOCRATES II<sup>39</sup> as seguintes:

	A promoção da aprendizagem ao longo da vida
	O desenvolvimento de uma Europa do conhecimento

**Tabela 1:** A Visão do Programa SOCRATES II

Como **objectivos** a Decisão referiu os seguintes:

	Reforçar a dimensão europeia da educação a todos os níveis
	Melhorar o conhecimento de línguas estrangeiras
	Promover a cooperação e a mobilidade no domínio da educação
	Fomentar a utilização das novas tecnologias na educação
	Promover a igualdade de oportunidades em todos os sectores da educação

**Tabela 2:** Objectivos do Programa SOCRATES II

Tendo por base o Relatório de Avaliação Intercalar da participação portuguesa na segunda fase do Programa SOCRATES, dos quatro principais objectivos do Programa dois mereceram uma atenção especial, uma vez que foram encarados como os mais relevantes pelos participantes portugueses nas diversas Acções: “o reforço da dimensão europeia e a promoção da cooperação e da mobilidade no domínio da educação. Entre os principais pontos fortes da

---

39 SOCRATES II – nomenclatura para designar a segunda fase do Programa SOCRATES.



participação nacional, regista-se precisamente uma cada vez maior consciencialização para a relevância da dimensão europeia da educação.” (Eurydice, 2007b, p. 5).

Por análise à Decisão n.º 253/2000/CE resulta a seguinte tabela síntese das principais Acções desenvolvidas sob a égide do Programa SOCRATES II:

<b>Programa</b>	<b>Tipo de Acções</b>	<b>Acções</b>	<b>Enquadramento</b>	<b>Objectivo</b>
SOCRATES II	Acções Específicas	<b>Acção 1.</b> Ensino Básico e Secundário ( <b>Comenius</b> )	<p><b>Acção 1.1.</b> Parcerias entre escolas.</p> <p><b>Acção 1.2.</b> Formação inicial e em exercício do pessoal do Ensino Básico e Secundário.</p> <p><b>Acção 1.3.</b> Redes relacionadas com parcerias entre escolas e com a formação de pessoal do Ensino Básico e Secundário</p>	<p><b>a)</b> Melhorar a qualidade do ensino.</p> <p><b>b)</b> Reforçar a dimensão europeia.</p> <p><b>c)</b> Promover o conhecimento de línguas.</p>
		<b>Acção 2.</b> Ensino Superior ( <b>Erasmus</b> )	<p><b>Acção 2.1.</b> Cooperação interuniversitária europeia.</p> <p><b>Acção 2.2.</b> Mobilidade de estudantes e professores universitários.</p> <p><b>Acção 2.3.</b> Redes Temáticas.</p>	<b>a)</b> Estimular a mobilidade e o conhecimento de línguas.
		<b>Acção 3.</b> Educação de Adultos e outros percursos educativos ( <b>Grundtvig</b> )		<b>a)</b> Completar as Acções Comenius e Erasmus facilitando a inclusão dos adultos excluídos do sistema escolar.
<b>Programa</b>	<b>Tipo de Acções</b>	<b>Acções</b>	<b>Enquadramento</b>	<b>Objectivo</b>
SOCRATES II (continuação)	Acções Específicas (continuação)	<b>Acção 4.</b> Ensino e aprendizagem de línguas ( <b>Língua</b> )		<b>a)</b> Sensibilizar, motivar e informar os cidadãos europeus para a aprendizagem das línguas.

				<p><b>b)</b> Desenvolver instrumentos técnicos que auxiliem na aprendizagem das línguas.</p>
		<p><b>Acção 5.</b> Ensino aberto e à distância; tecnologias da informação e da comunicação no domínio da educação (<b>Minerva</b>)</p>		<p><b>a)</b> Impulsionar a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, da multimédia e do ensino aberto e à distância.</p>
	<p>Acções Transversais</p>	<p><b>Acção 6.</b> Observação e inovação dos sistemas educativos</p>	<p><b>Acção 6.1.</b> Observação dos sistemas, políticas e inovações educativas.</p> <p><b>Acção 6.2.</b> Iniciativas inovadoras adaptadas às novas necessidades.</p>	<p><b>a)</b> Observar os contextos educativos de outros Estados-Membros com o intuito de inovar cada um dos sistemas educativos nacionais.</p> <p><b>b)</b> Produzir análises comparativas dos sistemas e políticas de educação (Eurydice).</p> <p><b>c)</b> Organizar visitas de estudo (Arion).</p>
		<p><b>Acção 7.</b> Acções conjuntas</p>		<p><b>a)</b> alargar a sinergia entre as políticas da educação (Socrates), da formação profissional (Leonardo da Vinci) e da juventude (Juventude).</p>
		<p><b>Acção 8.</b> Medidas de acompanhamento</p>		<p><b>a)</b> Promover a cooperação no domínio da educação, a publicação dos resultados de projectos, a melhoria da execução dos projectos e o aumento da sinergia entre as várias acções do programa.</p>

**Tabela 3:** Principais Acções do Programa SOCRATES II

Em 2007, é publicado um relatório sobre o impacto do Programa Comenius onde é relevado que este é considerado pelos coordenadores da escola como um instrumento altamente relevante, sendo que, no geral, tem um impacto muito positivo sobre os alunos, professores e escolas envolvidas. É destacado o trabalho efectivo nos projectos, bem como o empenho

pessoal na consecução dos objectivos do grupo. Todavia, refere que o impacto institucional é reduzido, limitado no tempo, associado à saída de alunos e professores da escola.

Verificou-se que, embora as Parcerias Escolares Comenius induzam a mudanças na escola e nas práticas docentes, na realidade, o número de ocorrências destas transformações é limitado a um pequeno número de escolas. (European Commission, 2007).

Entretanto, pela Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006, adoptada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, constituiu-se o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, considerando, entre outros documentos orientadores, os seguintes: Objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação<sup>40</sup>; Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação<sup>41</sup>; Programa de trabalho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa<sup>42</sup>.

A antiga Agência Nacional Sócrates e Leonardo da Vinci dá lugar à Agência Nacional para a Gestão do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (Agência Nacional PROALV) cuja missão é:

“Contribuir para a melhoria dos sistemas de educação e formação nacionais com vista à coesão social e, simultaneamente, para o desenvolvimento da União Europeia enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento, fomentando os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de educação e formação dos Estados membros.” (PROALV, 2007).

O Programa será executado entre 1 de Janeiro de 2007 e 31 de Dezembro de 2013. Para a consecução dos seus objectivos estabeleceu-se uma série de subprogramas sectoriais designados por Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci e Grundtvig, um Programa Transversal e o Programa Jean Monnet. O seguinte esquema alinha os principais pressupostos dos diversos subprogramas em torno da missão do PROALV<sup>43</sup>:

---

40 Relatório do Conselho "Educação", de 14 de Fevereiro de 2001, ao Conselho Europeu, sobre "Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos". Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11049.htm>.

41 Comunicação da Comissão, de 20 de Novembro de 2002, sobre parâmetros de referência europeus para a educação e a formação. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11064.htm>.

42 O presente programa de trabalho destina-se a concretizar os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11086.htm>.

43 Esquema construído a partir da Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006. Estamos, contudo, conscientes do número relevante de citações que esta parte da dissertação acarreta. Trata-se de uma situação que acima de tudo tenta precaver a essência dos Programas apresentados, sem a querer defraudar com possíveis adaptações de argumentos que poderiam pecar por minimalismos desnecessários. Pedimos, de antemão a compreensão do leitor!

<b>Comenius</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vai ao encontro das necessidades de ensino e aprendizagem de todos os participantes na educação pré-escolar e no ensino escolar até ao final do Secundário, bem como estabelecimentos e organismos que oferecem essa educação e esse ensino.</li> </ul>
<b>Erasmus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provelgia as necessidades de ensino e aprendizagem de todos os participantes no ensino superior formal e na educação e formação profissionais de nível superior (...), bem como às necessidades dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação e formação.</li> </ul>
<b>Leonardo da Vinci</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigido às necessidades de ensino e de aprendizagem de todos os participantes na educação e formação profissional, (excepto a de nível superior), como também às necessidades dos estabelecimentos e organizações que acolhem essa educação e formação.</li> </ul>
<b>Grundtvig</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigido a todas as formas de Educação para Adultos e respectivos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação.</li> </ul>
<b>Programa Transversal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visa a construção de uma relação simbiótica entre as áreas da educação, da formação profissional e da cultura, dando por isso apoio e promovendo projectos transversais.</li> </ul>
<b>Programa Jean Monnet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concede apoio a instituições e actividades no domínio da integração europeia, com o intuito de estimular actividades de ensino, investigação e reflexão no âmbito de estudos que contemplem aquele domínio.</li> </ul>

**Tabela 4:** Subprogramas do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV)

Este enquadramento terá como função a operacionalização dos seguintes **objectivos específicos**:

- “a) Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho;
- b) Apoiar a criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida;

- c)** Contribuir para melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem ao longo da vida existentes nos Estados-Membros;
- d)** Reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal;
- e)** Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o desenvolvimento do espírito empreendedor;
- f)** Contribuir para aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e grupos desfavorecidos;
- g)** Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística;
- h)** Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadoras, baseado nas TIC, no domínio da aprendizagem ao longo da vida;
- i)** Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia baseada na compreensão e no respeito dos direitos humanos;
- j)** Promover a cooperação em matéria de garantia de qualidade em todos os sectores da educação e da formação na Europa;
- k)** Incentivar a melhor utilização possível dos resultados e dos produtos e processos inovadores e assegurar o intercâmbio de boas práticas nos domínios abrangidos pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, no intuito de melhorar a qualidade nos sectores da educação e da formação.” (PROALV, 2008b).

Uma vez mais enquadrando este Programa no sentido da população da presente dissertação, faremos uma exposição mais detalhada do subprograma Comenius, dado que é dirigido ao ensino pré-escolar e escolar até ao final do ensino secundário, não esquecendo os estabelecimentos e organizações que oferecem esse ensino.

Para tornar a leitura mais apelativa e porque entendemos que, através de uma tabela, mais facilmente sintetizamos os aspectos essenciais do subprograma Comenius, apresentamos de seguida uma análise baseada quer na Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006, como também na síntese legislativa sobre o PROALV disponível no sítio oficial da Web sobre legislação comunitária (SCADPLUS, 2007b).

<b>Comenius (Segundo o PROALV)</b>		
<b>Destinatários</b>	<b>Objectivos Gerais</b>	<b>Objectivos operacionais</b>
<p><b>a)</b> Alunos da educação pré-escolar até final do ensino secundário.</p> <p><b>b)</b> Escolas.</p> <p><b>c)</b> Professores e outro pessoal educativo.</p> <p><b>d)</b> Associações, organismos sem fins lucrativos, ONG e representantes do pessoal escolar.</p> <p><b>e)</b> Pessoas e organismos responsáveis pela organização e oferta de educação a nível local, regional e nacional.</p> <p><b>f)</b> Centros e organismos de investigação que se ocupem de temas relacionados com a aprendizagem ao longo da vida.</p> <p><b>g)</b> Estabelecimentos de ensino superior.</p> <p><b>h)</b> Serviços de orientação, aconselhamento e informação.</p>	<p><b>a)</b> Desenvolver o conhecimento e sensibilizar os jovens e o pessoal educativo para a diversidade e o valor das culturas e das línguas europeias.</p> <p><b>b)</b> Ajudar os jovens a adquirir as aptidões e competências básicas de vida necessárias ao seu desenvolvimento pessoal, à futura vida profissional e a uma cidadania europeia activa.</p>	<p><b>a)</b> Melhorar em termos qualitativos e aumentar em termos quantitativos a mobilidade de alunos e de pessoal educativo nos diferentes Estados-Membros, bem como, parcerias entre escolas dos diferentes Estados.</p> <p><b>b)</b> Incentivar a aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.</p> <p><b>c)</b> Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadores, baseados nas TIC, no domínio da aprendizagem ao longo da vida.</p> <p><b>d)</b> Reforçar a qualidade e a dimensão europeia da formação de professores.</p> <p><b>e)</b> Apoiar a melhoria dos métodos pedagógicos e da gestão das escolas.</p>

**Tabela 5:** Caracterização do subprograma Comenius (PROALV)

<b>Acções Comenius</b>
<p><b>a)</b> A mobilidade, nomeadamente de alunos e pessoal docente, a mobilidade escolar, os cursos de formação para professores, as visitas de estudo e de preparação relacionadas com as actividades para a mobilidade.</p> <p><b>b)</b> A criação de parcerias entre escolas com o intuito de desenvolver projectos conjuntos de aprendizagem para alunos e respectivos professores – Parcerias Escolares Comenius.</p> <p><b>c)</b> A criação de parcerias entre organismos responsáveis por qualquer dimensão da educação escolar, com a finalidade de potenciar a cooperação interregional, como fomentar a cooperação entre regiões fronteiriças – Parcerias Comenius-Regio.</p> <p><b>d)</b> A planificação e desenvolvimento de projectos multilaterais que visem elaborar e promover as melhores práticas no domínio da educação, como a utilização de novos modelos, métodos e técnicas de ensino, não só ao nível do ensino obrigatório e secundário, como também ao nível da formação de professores.</p>

- e) As redes multilaterais destinadas a desenvolver a educação, divulgar as boas práticas e a inovação, proporcionar apoio a projectos e parcerias e promover a elaboração de análises das necessidades.
- f) As medidas de acompanhamento para a gestão adequada do Programa.
- g) O desenvolvimento de projectos eTwinning<sup>44</sup> destinados a promover a colaboração e a parceria entre escolas por meio das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

**Tabela 6:** Acções realizadas no âmbito do subprograma Comenius (PROALV)

Actualmente, as principais áreas de intervenção do Comenius são:

- A motivação para aprender e o aprender a aprender.
- As competências-chave: a melhoria da aprendizagem de línguas; alfabetização; tornar a ciência mais atractiva; apoiar o espírito empresarial e reforçar a inovação e a criatividade<sup>45</sup>.
- O desenvolvimento de conteúdos educativos e serviços de gestão digitais.
- A gestão escolar.
- A redução da taxa de abandono escolar precoce.
- A participação no desporto (escolar).
- O ensino multicultural.
- A educação pré-escolar e primária.

Todavia, analisando os diversos documentos aqui referidos, sobre o Programa Comenius e em particular sobre o Programa Aprendizagem ao Longo da Vida na sua arquitectura geral, facilmente verificamos que toda a mecânica instaurada se torna numa poderosa ferramenta relacionada com o debate actual em torno dos desenvolvimentos da política educativa na Europa e mais especificamente, com o papel das Escolas e dos Governos Nacionais na eficiência daqueles que são os objectivos da educação europeia ao nível dos parâmetros de referência / convergência, tais como:

- Investimento na educação e na formação.
- Abandono escolar precoce.
- Diplomados em Matemática, Ciências e Tecnologias.

---

44 Visite a página oficial do Projecto para mais detalhes <http://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>.

45 A Comissão Europeia anunciou que 2009 será o Ano Europeu da Inovação e da Criatividade. “Ao enfatizar a importância da criatividade e da inovação, a União Europeia pretende dar resposta aos desafios sociais e económicos que se deparam à Europa numa economia globalizada cada vez mais intensamente competitiva.” (CIEJD, 2008).

- Habilitações de nível secundário superior.
- Competências-chave.
- Aprendizagem ao longo da vida.

Assim sendo, em Maio de 2003 após reunião do Conselho sobre os níveis de referência dos resultados médios na educação e formação, foi fixado que até 2010 os Estados-Membros deveriam:

- Reduzir para 10 % ou menos a taxa média de jovens que abandonam precocemente a escola.
- Aumentar, no mínimo, 15 % o número total de licenciados em Matemática, Ciências e Tecnologias, combatendo conjuntamente o desequilíbrio entre homens e mulheres.
- Agir para que a taxa de jovens de 22 anos de idade que tenham concluído o último ciclo do ensino secundário seja de, sensivelmente, 85 %.
- Reduzir, pelo menos para 20 % relativamente a 2000, a percentagem de jovens de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, de acordo com o Programa PISA da OCDE.
- Agir no sentido de que pelo menos 12,5% da população adulta em idade activa (grupo etário dos 25 aos 64 anos) esteja inserida em acções do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Tendo por base os parâmetros de referência supracitados, depreendemos que o Programa Aprendizagem ao Longo da Vida é um porto de abrigo viável, capaz de gerar transformações necessárias ao sucesso das políticas educativas de convergência. Vejamos, em particular, de que forma o Programa Comenius, o eTwinning, bem como os Clubes Europeus nas escolas poderão se tornar numa alavanca para o sucesso destes objectivos/parâmetros. Não são de maneira alguma o antídoto, mas sem dúvida, devem ser considerados como um dos seus agentes! Senão, ora vejamos...

### **A dimensão europeia da educação: percursos alternativos de acolhimento**

Temos vindo a partilhar a ideia de que factores como a **globalização** e a  **europeização** aliados a constantes critérios de convergência, cuja fuga se torna sinónimo de fracasso e distanciamento face a uma Europa que se pretende competitiva, apelam a um redesenhar das acções quer sociais como educativas. Na senda deste argumento, entende-se que a “educação



estará cada vez mais sujeita a evoluir num quadro de internacionalização e de globalização em que a tendência dominante é a da criação de um mercado aberto de educação”. (Grilo, 1995, p. 44).

A investigação ganha um cariz muito próprio precisamente por querer analisar o impacto de políticas que, sendo globalizantes, tendem ao esquecimento do território enquanto sinónimo de diferença, colocando num segundo plano perfis identitários regionais, locais e organizacionais.

Temos dissertado em torno da natureza da globalização, dos seus níveis de impacto no tecido social, bem como sobre a política europeia, sob a capa da dimensão europeia da educação. Parece consensual que o fechamento dos Estados ao contexto global não é a via necessária para a planificação e desenvolvimento de políticas que sendo de índole nacional, regional ou local carecem de se imbuir de potencial externo, de informação e conhecimento, lógicos aos processos entrópicos de renovação e rejuvenescimento dos contextos.

O nosso objectivo neste preciso momento será demonstrar como é possível a política educativa nacional e o trabalho cooperativo nas escolas, em particular, enquadrarem no âmbito da sua Visão, Missão e Valores, pressupostos teóricos, mas de fácil operacionalização, em torno do cumprimento dos parâmetros de referência para os sistemas educativos europeus.

Do universo de parâmetros de referência para os sistemas educativos europeus, optámos por enquadrar a problemática do abandono escolar precoce nos objectivos da dimensão europeia da educação, até porque esta definição, está correlacionada com o Ensino Secundário; senão vejamos: por abandono escolar precoce entenda-se a população entre os 18 e os 24 anos que, no máximo, completou o primeiro ciclo do ensino secundário e que já não participa em acções de educação ou formação. (SCADPLUS, 2007c).

Recuemos no tempo até ao ano de 2000. O novo milénio estava predestinado a ser uma época de transformações nos demais contextos da Europa e do mundo em domínios que trespasam o cultural, o económico, o social, o ideológico e, sem margem para dúvidas, o educativo, pela correlação lógica entre este domínio e aqueles, numa abordagem entendida constantemente como ecológico-sistémica.

A Europa, comparativamente aos Estados Unidos da América e ao Japão, bem como às economias emergentes da China e da Índia, carece de rejuvenescimento. Há que a tornar num espaço mais competitivo e inovador. Para tal, há que potenciar a sua maior virtude: a diferença, isto é, coordenar uma política educativa que, respeitando os diversos sistemas

educativos dos diversos Estados-Membros da Europa, alinhe em torno de objectivos concretos, estratégias de acção que, por meio da educação, tornem, de facto, a Europa “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”, (Comissão Europeia, 2002, p. 7) até 2010, como definido pelo Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000.

Estava clara a necessidade de uma concertação interna e externa, para a modernização dos sistemas de protecção social e de ensino, para fazer face a tal ambicioso objectivo. O Conselho Europeu de Lisboa definira para o efeito uma nova abordagem relativamente à coordenação política aplicável em domínios como a educação e a formação, designada por método aberto de coordenação (MAC), que tem como meta principal estabelecer “uma maior convergência no que respeita aos principais objectivos da UE ajudando os Estados-Membros a desenvolverem progressivamente as suas próprias políticas nesse sentido.” (Ibid.).

Esta nova abordagem assumida como um novo meio de estimular a convergência das políticas educativas nacionais em torno de objectivos comuns demonstrou-se um instrumento crucial na condução da dimensão europeia da educação. Esta nova forma de coordenação entre os diversos Estados-Membros é uma apologia à Educação Comparada e aos contributos de Michael Sadler, ao considerar que:

*“In studying foreign systems of Education we should not forget that the things outside the schools matter even more than the things inside the schools, and govern and interpret the things inside. We cannot wander at pleasure among the educational systems of the world, like a child strolling through a garden, and pick off a flower from one bush and some leaves from another, and then expect that if we stick what we have gathered into the soil at home, we shall have a living plant. A national system of Education is a living thing, the outcome of forgotten struggles and difficulties, and ‘of battles long ago’. It has in it some of the secret workings of national life.”* (Sadler citado por Phillips & Schweisfurth, 2006, p. 18).

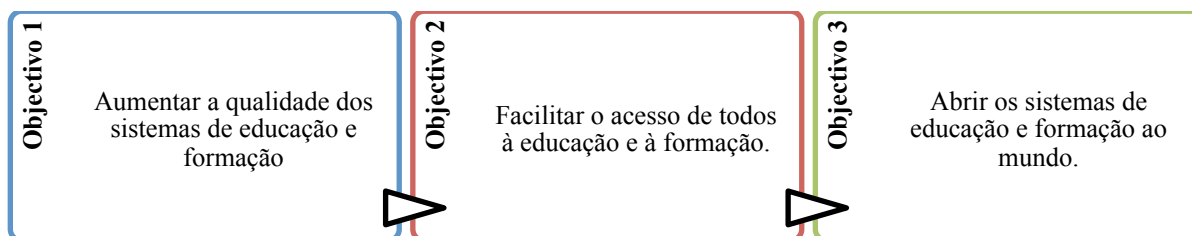
Não podemos, pois, analisar de forma descomprometida os dados que recolhemos. Não basta descrever, interpretar, justapor e comparar<sup>46</sup>. É necessário enveredarmos por abordagens que, sendo interpretativas, possam se aconselhar na filosofia, na história, na antropologia, na economia, na cultura. O sucesso das políticas em educação não se satisfaz somente com objectivos estratégicos bem delineados ou com a importação desmesurada e acrítica de pressupostos de alinhamento. É por uma acção coordenada que se poderá planificar e

---

46 Numa alusão às fases do método comparativo proposto por George Bereday e referenciado em Phillips & Schweisfurth (2006) e em Bray et al (2007).

desenvolver ao nível de cada Estado-Membro, processos concertados de convergência europeia.

Assim, na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, a Comissão Europeia elaborou uma proposta de relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação, em concordância com a posição dos diversos Estados-Membros. Por sua vez, o Conselho viria a adoptar um relatório final a ser entregue ao Conselho Europeu de Estocolmo reunido em Março de 2001, tornando-se no “primeiro documento oficial que define em traços largos uma abordagem europeia abrangente e coerente relativamente às políticas nacionais de educação e de formação na EU.” (Comissão Europeia, 2002, p. 8), em torno de três objectivos estratégicos:



**Figura 7:** Objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação

Importava agora delinear um programa de trabalho pormenorizado que se convertesse numa ferramenta eficaz, não só para o alinhamento dos Estados-Membros em torno das questões essenciais a intervir, como também, definissem os instrumentos e os indicadores principais para a medição dos progressos realizados no âmbito da Educação e Formação para 2010.

Desta feita o Conselho Europeu de Barcelona (2002), o Conselho de Ministros da Educação e a Comissão Europeia propuseram um “Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa” com o objectivo de “concretizar os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação” (SCADPLUS, 2006), adoptados em Estocolmo em 2001.

No Programa encontram-se definidos treze objectivos conexos, repartidos pelos três objectivos estratégicos acordados no âmbito do Conselho Europeu de Estocolmo, bem como as questões-chave necessárias para a sua concretização. No Programa estão também mencionados os principais indicadores para medição dos progressos realizados a partir da aplicação do método aberto de coordenação.

Não é nosso intuito expor o Programa na sua totalidade. Apresentaremos os objectivos conexos associados a cada objectivo estratégico, mencionando as questões-chave somente para aqueles que têm as taxas de abandono escolar precoce como indicador de referência para a medição dos progressos realizados. Todavia, o quadro completo está disponível na seguinte referência bibliográfica SCADPLUS (2006), a partir da qual são citados os conteúdos apresentados nas tabelas seguintes.

<b>Objectivo estratégico 1:</b> Aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação
<b>Objectivos conexos</b>
1.1. Melhorar a educação e a formação dos professores e formadores. Início: 2002
1.2. Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento. Início: segundo semestre de 2001
1.3. Assegurar que todos possam ter acesso às TIC. Início: segundo semestre de 2001
1.4. Aumentar o número de pessoas que fazem cursos científicos e técnicos. Início: segundo semestre de 2001
1.5. Optimizar a utilização dos recursos. Início: 2002

**Tabela 7:** Objectivo estratégico 1 - Aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação

<b>Objectivo estratégico 2:</b> Facilitar o acesso de todos à educação e à formação		
Objectivos conexos	Questões-chave	Indicadores
2.1. Criar um ambiente aberto de aprendizagem. Início: entre o segundo semestre de 2002 e o fim de 2003		
2.2. Tornar a aprendizagem mais atractiva. Início: entre o segundo semestre de 2002 e o fim de 2003		
2.3. Apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social. Início: durante o ano de 2002	<p>a) Assegurar a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa.</p> <p>b) Integrar plenamente a igualdade de oportunidades nos objectivos e no</p>	<p>a) Proporção da população entre os 18 e os 24 anos que apenas frequentou a educação básica e que não participa em acções de educação e formação complementares (indicador estrutural).</p>

	funcionamento do ensino e da formação. e) Assegurar um acesso equitativo à aquisição de competências.	
--	--	--

**Tabela 8:** Objectivo estratégico 2 - Facilitar o acesso de todos à educação e à formação

<b>Objectivo estratégico 3:</b> Abrir ao mundo exterior a educação e a formação
<b>Objectivos conexos</b>
<b>3.1.</b> Reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade em geral. Início: entre o segundo semestre de 2002 e o fim de 2003
<b>3.2.</b> Desenvolver o espírito empresarial. Início: entre o segundo semestre de 2002 e o fim de 2003
<b>3.3.</b> Melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras. Início: entre o segundo semestre de 2002 e o fim de 2003
<b>3.4.</b> Incrementar a mobilidade e os intercâmbios. Início: durante o ano de 2002
<b>3.5.</b> Reforçar a cooperação europeia. Início: durante o ano de 2002

**Tabela 9:** Objectivo estratégico 3 - Abrir ao mundo exterior a educação e a formação

## Primeiro momento de (des)construção

Sintetizando (e recapitulando), tendo por base o enquadramento da problemática do abandono escolar precoce na dimensão europeia da educação, sob a capa dos objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação e do seu respectivo Programa de trabalho pormenorizado, temos o primeiro momento de (des)construção:

Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos	Objectivos conexos	Questões-chave	Indicadores para a medição dos progressos realizados
<b>Facilitar o acesso de todos à educação e à formação</b>  (Objectivo 2)	Tornar a aprendizagem mais atractiva	- Encontrar formas de tornar a aprendizagem mais atractiva, tanto no contexto dos sistemas formais de educação e de formação como fora destes sistemas.  - Promover uma cultura da aprendizagem.	<b>- Abandono Escolar Precoce</b> - Proporção da população entre os 18 e os 24 anos que apenas frequentou a educação básica e que não participa em acções de educação e formação complementares (indicador estrutural).
	Apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social	- Assegurar a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa.	

**Tabela 10:** Primeiro momento de (des)construção - Objectivos concretos e Indicadores de referência

Fazendo uma leitura horizontal da tabela acima apresentada, depreendemos que para avaliar o acesso de todos à educação e à formação, as taxas de abandono escolar precoce ganham destaque como indicador único para a medição do progresso do objectivo. Compreende-se que o sucesso deste objectivo estratégico, que tende por sua vez colmatar as elevadas taxas de abandono escolar que se territorializam na Europa dos 27, consubstancia-se em duas vertentes chave:

1. Por um lado é imperativo tornar a aprendizagem mais atractiva tanto no contexto dos sistemas formais de educação e formação como fora deles, promovendo uma cultura da aprendizagem.

2. Por outro é cada vez mais necessário desenvolver acções com o intuito de estimular a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social, por intermédio da promoção efectiva da aprendizagem de valores democráticos e de participação democrática de todos os parceiros na escola.

Tendo por base os dados disponibilizados em 2008 pelo Eurostat Yearbook, cujos valores de referência nos remetem para o ano de 2006, verificamos que o panorama na Europa dos 27, quanto a taxas de abandono escolar precoce (AEP), não é animador. Recordemos que o objectivo definido em 2003 no âmbito dos parâmetros de referência europeus para a educação e formação era reduzir até 2010 para 10% ou menos o número que entre os 18 e os 24 anos apenas frequentou a educação básica e que não participa em acções de educação e formação complementares. Consta-se que um em cada seis jovens (15,3%) da UE-27 abandona a escola apenas com o ensino básico, desligando-se de qualquer tipo de educação e formação que os sistemas de ensino possam oferecer.

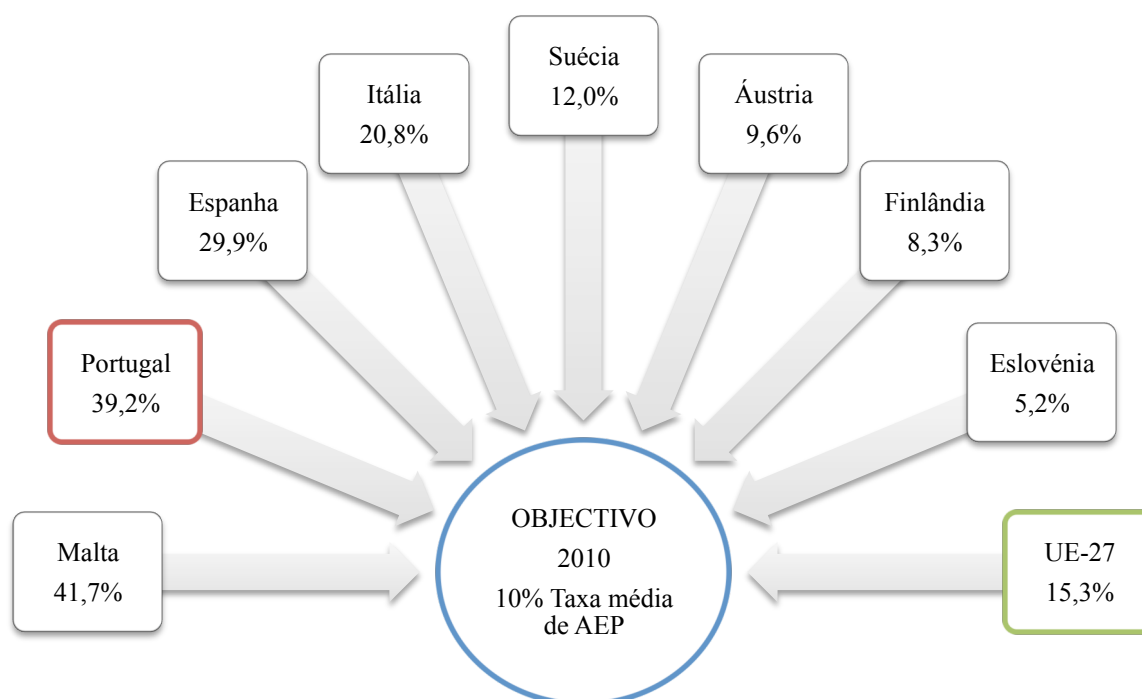


Figura 8: Eurostat Yearbook 2008. Dados relativos a 2006

Portugal é somente ultrapassado por Malta. Comparativamente ao parâmetro de referência estamos claramente distantes. É altura de uma vez mais alimentarmos o mito de D. Sebastião!? Preferimos contudo, acreditar que é possível tornar a escola num espaço mais acolhedor, mais inclusivo, mais promotor de sorrisos e de diálogos e posturas *honestas*. Temos uma proposta. Não um milagre! Temos uma visão que queremos partilhar, contudo

importa ainda expor algumas das directrizes que a Europa tem vindo a veicular nestes últimos anos, por intermédio dos Relatórios Intercalares do Conselho e da Comissão Europeia sobre os progressos realizados no âmbito do programa de trabalho Educação e Formação para 2010. Verificamos que, de acordo com o Relatório Intercalar Conjunto de 2004, “os esforços desenvolvidos em todos os países europeus para adaptar os sistemas de educação e de formação à sociedade e à economia do conhecimento, as reformas realizadas não estão à altura dos desafios e o seu ritmo actual não permitirá à União alcançar os objectivos fixados.” (SCADPLUS, 2007d).

Em 2006, o segundo Relatório Intercalar Conjunto não apresenta grandes motivos para os diversos Estados-Membros sorrirem face às políticas nacionais em curso no âmbito da concretização do programa de trabalho pormenorizado sobre os parâmetros de referência. O Relatório adverte que “se não forem desenvolvidos muito maiores esforços nos domínios do abandono escolar precoce, da conclusão do ensino secundário e das competências essenciais, uma parte mais significativa de jovens da próxima geração irá enfrentar o problema da exclusão social.” (SCADPLUS, 2007e).

Face a esta problemática, o Relatório faz referência ao facto de diversos países estarem a tentar contrariar as elevadas taxas de abandono escolar precoce através da reforma dos programas de estudo, “procurando garantir desta forma a aquisição de competências transversais essenciais por todos e impedir que os jovens, em especial os provenientes de grupos sociais desfavorecidos, abandonem precocemente o ensino.” (Ibid.).

Veja-se a reestruturação das matrizes curriculares do ensino secundário com a introdução da Área de Projecto e do Projecto Tecnológico enquanto áreas de integração curricular, numa perspectiva transdisciplinar e, esperemos nós, ecléctica! Lamentamos o facto destas áreas curriculares não disciplinares surgirem somente no 12.º ano.

A educação para a cidadania no ensino secundário surge não como disciplina, nem tão-pouco como área curricular. É apresentada no Decreto-Lei n.º 74/2004 como um princípio orientador da organização e gestão do currículo, transversal a todas as componentes curriculares.

Em 2006, o Fórum Educação para a Cidadania presidido por Eduardo Marçal Grilo defendia “a abordagem de questões relacionadas com a Educação para a Cidadania Global na Área de Projecto, na medida em que esta área curricular não disciplinar favorece a articulação dos saberes de diversas áreas curriculares, quer ao nível da reflexão sobre os direitos humanos,



quer no que respeita às questões emergentes na sociedade actual.” (Ministério da Educação, 2008).

As escolas são desafiadas a assumirem-se como verdadeiros espaços pedagógicos que potenciam a visão da educação para a cidadania, planificando e desenvolvendo “projectos educativos como projectos de cidadania global, que impliquem vivências de exercício da cidadania nos diferentes espaços curriculares, disciplinares e não disciplinares, bem como nos contextos extracurriculares e não formais.” (Ibid.).

A 21 de Fevereiro de 2007 é apresentada uma comunicação da Comissão Europeia intitulada “Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação”, com o objectivo de atestar a realização dos objectivos da Estratégia de Lisboa no domínio da educação e da formação. O quadro apresenta-se de forma mais racionalizada e condensada do que a estrutura anterior.

Perspectiva-se um novo enquadramento de acções, dado que muitos dos prazos estabelecidos para a concretização de objectivos e alcance de valores de referência foram claramente ultrapassados sem margem de sucesso.

Os indicadores e valores de referência estruturam-se em função de oito domínios de intervenção fundamentais:

- “Melhorar a equidade na educação e formação.
- Promover a eficiência na educação e na formação.
- Fazer da aprendizagem ao longo da vida uma realidade concreta.
- Desenvolver competências-chave entre os jovens.
- Modernizar a educação escolar.
- Modernizar o ensino e a formação profissionais (processo de Copenhaga).
- Modernizar o ensino superior (processo de Bolonha).
- Empregabilidade” (SCADPLUS, 2007f).

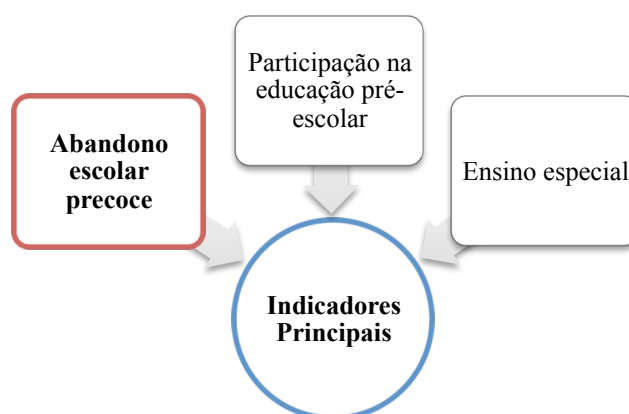
Dando continuidade ao pressuposto aplicado na análise do documento relativo aos objectivos futuros concretos dos sistemas educativos da União Europeia, destacaremos deste novo quadro de indicadores somente os que contemplem o abandono escolar precoce como indicador principal para a medição dos progressos alcançados em torno do programa Educação e Formação para 2010.

Assim, por interpretação do quadro, verificamos que o abandono escolar surge em dois domínios de intervenção fundamentais:

1. Melhorar a equidade na educação e formação.
2. Modernizar a educação escolar.

Relativamente ao primeiro, afirma-se que “Os sistemas europeus de educação e formação devem ser equitativos. A equidade é avaliada à luz do nível a que os indivíduos podem beneficiar da educação e da formação, em termos de oportunidades, acesso, tratamento e resultados [e] para assegurar uma participação efectiva na aprendizagem ao longo da vida, a proporção de jovens que abandonam precocemente a escola deve diminuir.” (Ibid.).

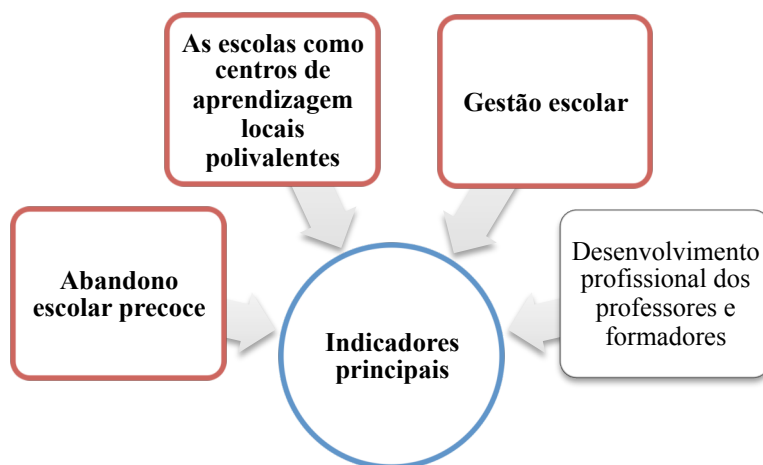
Este domínio será avaliado por intermédio de três indicadores principais:



**Figura 9:** Melhorar a equidade na educação e formação – Indicadores Principais

Quanto ao segundo domínio de intervenção, estipulou-se que “a qualidade da educação escolar depende da melhoria da formação inicial dos docentes e da participação de todos eles

numa formação contínua” e para tal foram definidos os seguintes indicadores para a medição do sucesso dos projectos desenvolvidos:



**Figura 10:** Modernizar a educação escolar – Indicadores Principais

Para o domínio de intervenção – modernizar a educação escolar – optámos por destacar três indicadores uma vez que, como apresentaremos no decorrer deste e do próximo capítulos, o combate às elevadas taxas de abandono escolar precoce pode ser espicaçado em duas frentes simbióticas: por um lado, as escolas devem tornar-se centros de aprendizagem locais polivalentes e para isso muito contribui a Área de Projecto e o Projecto Tecnológico enquanto vectores de integração curricular, numa abordagem transversal do currículo, como também a planificação e desenvolvimento de actividades de ocupação dos tempos livres no âmbito dos Clubes, em particular, os Clubes Europeus nas escolas.

Por outro, e de fácil prospecção, os Projectos Educativos de Escola, enquanto instrumentos de liderança, devem propiciar na sua Visão verdadeiros espaços de emancipação que potenciem o espaço pedagógico em torno de percursos alternativos de acolhimento.

Se desejamos fervorosamente mais autonomia para as escolas, saibamos contudo potenciar aquela que pelo Projecto Educativo nos é concedida, antes, que, também aqui, mitifiquemos a acção da escola.

Em 2008, é apresentado ao Conselho da União Europeia para aprovação o Projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010 - Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação".

Nele é possível ler que “importa complementar as iniciativas no contexto do abandono escolar precoce e das desvantagens socioeconómicas. Para esse efeito, seriam úteis actividades extracurriculares (como no campo da cultura e do desporto), parcerias locais, um melhor envolvimento dos pais, a tomada em consideração das necessidades de aprendizagem dos pais e a melhoria do bem-estar na escola, tanto para os professores como para os alunos.” (Comissão Europeia, 2008, p. 9).

Uma vez mais torna-se preponderante olhar a escola não só do ponto de vista da educação escolar propriamente dita. Importa conceber a escola como um espaço que, para contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos seus alunos, deve fomentar espaços de socialização diversificados, acolhedores.

Chamamos a atenção da importância do aperfeiçoamento das dinâmicas em torno da educação extra-escolar enquanto conjunto de actividades que “podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas.” (LBSE, artigo 26º, alínea 4).

Desafiam-se as escolas a fomentar Projectos Educativos em Rede, abrindo o seu sistema a um universo inegável de parceiros locais, nacionais e internacionais, pois são objectivos estratégicos deste tipo de Projectos, os seguintes: “estimular o interesse e a participação da comunidade; adequar a acção educativa ao contexto, promover a cooperação inter-escolas e a articulação do trabalho educativo e racionalizar e rentabilizar os recursos educativos existentes.” (Diogo, 1998, p. 21).

A clonagem de ofertas educativas não favorece o sistema e a médio prazo facilmente se tornarão num obstáculo à concretização dos parâmetros de referência. Importa tornar os Projectos Educativos espaços de concertação não só educativa, como social, no âmbito das escolas.

Destacamos ainda a importância da ocupação dos tempos livres enquanto actividades de complemento curricular de âmbito nacional, regional ou local, que propendem para o “enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”, fomentando “a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação.” (LBSE, artigo 51º, alíneas 2, 3 e 4).

Recordamos que os destaques que temos vindo a fazer inserem-se na sequência lógica de, por intermédio das possibilidades que o sistema educativo português oferece, na senda do princípio da subsidiariedade, introduzirmos nas escolas a dimensão europeia da educação enquanto ferramenta que pode propiciar um trabalho sério da redução das taxas de abandono escolar precoce. E fazemo-lo, porque acreditamos no potencial do Programa Comenius e da sua acção *eTwinning*, bem como do exercício sério dos Clubes Europeus enquanto espaços que, no nosso entender, transformam a escola em contextos mais acolhedores.

Temos vindo a insistir na correlação escolas acolhedoras / redução das taxas de abandono escolar precoce porque assimilámos como objectivo agir sobre aquilo a que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, nos anos 70, designaram por *exercício da violência simbólica* e ao que Basil Bernstein designou por *problema da recontextualização*.

Ora vejamos: um dos entraves que favorece o abandono escolar precoce advém do facto de os estudantes de risco não valorizarem o sucesso académico nem tão-pouco os valores que a escola lhes incute, ou lhes propicia. Daqui advêm os comportamentos desajustados, derivados de um deficit de competências sociais, punidos pela escola (Jorge, 2007), já de si padronizada em torno da estruturação de um aluno que se quer bem comportado, aplicado, obediente, eficaz e eficiente na condução dos objectivos e orientações curriculares.



#### **Características pessoais e o abandono escolar**

- Dificuldades de aprendizagem; Retenção e baixo rendimento escolar.
- Falta de interesse pela escola; Desvalorização do sucesso académico e dos valores da escola.
- Isolamento social, ansiedade e problemas depressivos



#### **Características familiares e o abandono escolar**

- Estilos de vida "não convencionais"; Estruturas familiares monoparentais.
- Más práticas parentais: falta de apoio emocional, de envolvimento com a escolaridade dos filhos e supervisão inadequada; Conflituosidade intrafamiliar.



#### **Responsabilidade da Escola no abandono escolar**

- Organização da sala de aula.
- Relação pedagógica.
- Clima escolar.

**Figura 11:** Factores que estão na base do abandono escolar. A partir de Jorge (2007).

A partir do artigo de Idalina Jorge (2007) intitulado “Abandono escolar precoce e desqualificado”, publicado no Correio da Educação das Edições ASA, procedemos à apresentação de uma síntese de factores que estão na base do abandono escolar e que se dividem essencialmente por três domínios chave: o indivíduo, a família e a escola.

Tendo por base a investigação de Canavarro (2007, p. 49), situamos ainda a problemática do abandono escolar precoce a partir dos trabalhos citados de Janosz (1997) e Brooks et al (1997). Para o primeiro, é necessário um forte enquadramento dos alunos em risco de abandono, pelo reforço da melhoria das competências escolares e sociais e pelo envolvimento parental nas actividades da escola. Para os segundos, na linha das pesquisas de Idalina Jorge supracitada o abandono escolar é visto como resultado do insucesso escolar, da rigidez da oferta curricular e dos métodos pedagógicos, como também, dos conflitos familiares.

Dos diversos estudos que Canavarro (2007) apresenta, citamos os resultados apresentados por Weisman & Gottfredson (2001), ao validarem empiricamente “a crença generalizada dos educadores que programas extracurriculares (after-school programs) constituem uma boa medida para melhorar o desempenho académico” (Canavarro, 2007, p. 60), convertendo-se numa ferramenta útil face ao abandono escolar, à indisciplina e à gravidez adolescente.

Compreendemos a posição de Bourdieu e Passeron (1970), ao identificarem as escolas como organizações que “impõem regras de disciplina aos alunos, sendo a autoridade dos professores orientada para a aprendizagem académica, [o que faz com que] as crianças da classe baixa [enfrentem] um choque cultural muito maior quando entram para a escola do que as oriundas de lares mais privilegiados.” (Giddens, 2008, p. 517).

O exercício da violência simbólica, que os autores se referem como claramente associado a diferenças culturais entre os diversos alunos e a escola padronizada, não se coaduna uma vez mais com a heterogeneidade discente e por inadaptação provoca a incompatibilidade de identidades que degenera (também) no abandono dos alunos. Impõem-se valores e comportamentos que não se cruzam com a dimensão valorativa do contexto familiar e social de muitos alunos. (Cortesão et al, 2002; Bernstein, 1977).

Parece-nos estar em foco uma clara incapacidade de estímulo e motivação por parte da escola e do currículo em particular, se situarmos esta referência em torno dos trabalhos de Basil Bernstein relativamente ao problema da recontextualização, isto é: “as crianças que adquirem códigos elaborados de discurso (...) têm maior capacidade para lidar com as exigências da educação académica formal do que as que estão limitadas a códigos restritos. (...) A forma

como uma criança da classe baixa usa a fala colide com a cultura acadêmica da escola. [Logo], aqueles que dominam códigos elaborados enquadram-se muito melhor no ambiente escolar.” (Giddens, 2008, p. 515).

As escolas que se alienam do potencial da diferença tornam-se mecanismos promotores do abandono precoce. Não caindo em discurso demagógico, na visão daqueles que estão certamente arraigados na pedagogia do cinzentismo, ou petrificados no narcisismo de uma pedagogia romântica, importa revolucionar a escola em torno do primado do sorriso sobre o isolacionismo.

É tão fácil a vivência deste primado: sejamos, simplesmente, Honestos!

“Ah!, retrucarão os professores, "a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino Ciências, ensino Literaturas (...)." Mas será que não percebem que essas coisas que chamam disciplinas, e que devem ensinar, nada mais são do que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, terão fracassado na vossa missão. (Alves, 2003, pp. 12-13).

## Segundo momento de (des)construção

Justapondo o conjunto de *objectivos estratégicos*<sup>47</sup>, com os instrumentos ao dispor da escola nos domínios da gestão e do currículo, tais como o Projecto Educativo de Escola e a Área de Projecto, extrapolados pela análise ao *quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar a realização dos objectivos de Lisboa*<sup>48</sup>, apresentamos um segundo momento de (des)construção, com o intuito de mostrar que, apesar de no primeiro momento ficar expresso o envolvimento da União Europeia com a problemática do abandono escolar precoce, também é possível enquadrar no âmbito das dinâmicas de cada escola um conjunto de medidas que bebem, nas iniciativas comunitárias, fundamentos para tornarem o espaço pedagógico num contexto mais atractivo.

Apresentamos, assim, como possíveis instrumentos que consubstanciam os percursos alternativos de acolhimento no seio da escola: o Programa Comenius e a sua acção *eTwinning* e os Clubes Europeus.

Instrumentos da Escola (da Gestão e do Currículo)	Visão	Questões-chave (a partir dos objectivos futuros concretos dos sistemas educativos)	Opções Estratégicas
		<i>Facilitar o acesso de todos à educação e à formação (Objectivo 2)</i>	
<b>Projecto Educativo de Escola</b>	a) Documento que consagra a orientação educativa da escola. b) Símbolo máximo da Autonomia da Escola. c) Promotor da Identidade.	- Encontrar formas de tornar a aprendizagem mais atractiva, tanto no contexto dos sistemas formais de educação e de formação como fora destes sistemas.  - Promover uma cultura da aprendizagem.	Clube europeu Programa Comenius eTwinning
<b>Área de Projecto</b>	a) Vector de integração curricular	- Assegurar a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa.	

**Tabela 11:** Possíveis instrumentos que consubstanciam os percursos alternativos de acolhimento

47 Cf. <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11086.htm>.

48 Cf. <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11099.htm>.



Segundo o Programa de trabalho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa, verificamos que, para facilitar o acesso de todos à educação e formação, temos que conexamente apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social. Para tal é enquadrada a proporção da população entre os 18 e os 24 anos que apenas frequentou a educação básica e que não participa em acções de educação e formação complementares, como indicador estrutural para a medição deste objectivo conexo.

Ao assumirmos o Projecto Educativo enquanto um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas, contextualizando-o como “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.” (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Junho, 3a), estamos eminentemente a promulgar um espaço de acção cuja função primeira é a promoção da identidade da escola.

Se o Projecto Educativo congregar esta visão, estamos a caminhar ao encontro do objectivo de facilitar o acesso de todos à educação e à formação, porque, como demonstramos a partir de Bourdieu & Passeron (1970), bem como com Giddens (2008) e Bernstein (1977), um dos grandes problemas do abandono circunscreve-se no facto de que as escolas se personificam no imaginário e no quotidiano dos alunos como espaços desinteressantes, autoritários e muito pouco acolhedores da diferença.

Por outro lado, se a Área de Projecto surge como vector de integração curricular, dado que “pretende mobilizar e integrar competências e saberes adquiridos nas diferentes disciplinas” (Decreto-Lei n.º 74/2004, artigo 6.º, alínea 4), desenvolvendo “uma visão integradora dos saberes e da relação teórico-prática, assim como [promovendo] a orientação escolar e profissional [facilitando] a aproximação ao mundo do trabalho” (Decreto-Lei n.º 7/2001, artigo 5.º, alínea 4c), converte-se num instrumento de resolução da questão-chave que o Programa desafia cada Estado-Membro a concretizar: “Assegurar a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa.” (SCADPLUS, 2006).

Assim, depreendemos que o Projecto Educativo e a Área de Projecto poderão abraçar percursos alternativos de acolhimento, a partir da oferta das iniciativas comunitárias. Ora vejamos:

Os Clubes Europeus são lançados em 1986, a partir de uma ideia base de Margarida Belard, sendo que a Unidade de Coordenação dos Clubes Europeus (nacional e internacional) está entregue a Portugal, através do actual Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Têm como **objectivos**:

- “Criar um espírito europeu entre os seus membros, transmitindo-o aos outros membros da comunidade em que estão inseridos.
- Promover, com o apoio das entidades competentes, acções de dinamização tendentes a uma melhor informação sobre:
  - A Europa (aspectos geográficos, históricos, culturais, económicos).
  - As instituições da União Europeia e os órgãos do Conselho da Europa (estrutura, funcionamento, objectivos).
  - Os Estados-Membros da União Europeia e os países do Conselho da Europa (aspectos da vida política, social, cultural).
  - O património cultural e natural da Europa.
  - Os problemas contemporâneos que a Europa enfrenta.
  - O papel da Europa no Mundo.
  - O processo do alargamento da União Europeia e as suas implicações.
- Contribuir para a compreensão do pluralismo europeu.
- Contribuir para a compreensão e tolerância recíprocas.
- Contribuir para uma tomada de consciência relativamente à interdependência europeia e mundial e à necessidade de cooperação.
- Contribuir para a criação do sentido de responsabilidade dos alunos enquanto jovens cidadãos europeus, no que respeita à paz, aos direitos do homem e à defesa e conservação do ambiente e do património cultural.” (GEPE, 2008).

Este vasto campo de acção pode ser concretizado a partir de uma panóplia diversificada de **iniciativas** e meios tais como:

- Planificação e desenvolvimento de sessões de informação (colóquios, reuniões informais) abertas à comunidade.
- Organizações de exposições, concursos e actividades culturais que potenciem um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre a União Europeia, o Conselho da Europa e os diferentes Estados-Membros.
- Divulgação e participação em actividades que contribuam para a introdução da dimensão europeia na educação, nomeadamente a Primavera da Europa, A Europa na Escola, os programas da Agência Nacional PROALV.
- Organização do Dia da Europa (9 de Maio), da Semana da Europa e por exemplo de Semanas dos Estados-Membros, consagradas a cada um dos países da União Europeia/Conselho da Europa.
- Promoção e organização de intercâmbios de informação e documentação entre os Clubes dos diversos estabelecimentos de ensino nacionais e internacionais.
- Produção e/ou promoção de material didáctico adequado, como por exemplo jogos, puzzles, jornais. (A partir de CIEDJ, 2008b).

Para a criação de um Clube Europeu, bastará a escola remeter ao GEPE a ficha de adesão à Rede Nacional de Clubes Europeus<sup>49</sup>.

Assim, o Projecto Educativo da Escola poderá abraçar uma iniciativa diferente que, pelo Despacho n.º 13/2006, de 2 de Maio da Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira, se insere na programação das actividades educativas no âmbito da ocupação de tempos escolares.

Definidos que estão os princípios básicos em torno da importância dos Clubes Europeus e uma vez já apresentado o Programa Comenius e a sua acção eTwinning, passamos a uma síntese da informação onde, a partir das questões-chave necessárias para o sucesso do indicador estrutural do objecto conexo 2.3 do *Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa* apresentado na

---

49 A ficha encontra-se disponível em: [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=125&fileName=Ficha\\_adesao.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=125&fileName=Ficha_adesao.pdf) de acordo com a consulta efectuada a 4 de Janeiro de 2009.

sequência deste capítulo, elencamos a Missão dos Percursos Alternativos de Acolhimento seleccionados, ratificando o seu papel na concretização de um espaço pedagógico mais inclusivo.

<b>Opções Estratégicas</b>  (Percursos alternativos de acolhimento)	<b>Questões-chave</b> (a partir dos objectivos futuros concretos dos sistemas educativos)	<b>Missão</b>
<b>Clube Europeu</b>	- Encontrar formas de tornar a aprendizagem mais atractiva, tanto no contexto dos sistemas formais de educação e de formação como fora destes sistemas.  -Promover uma cultura da aprendizagem.	<b>a)</b> Desenvolver as personalidades dos alunos com base nos valores partilhados por todos os europeus. <b>b)</b> Encorajar a divulgação da identidade cultural europeia em toda a sua diversidade, promovendo atitudes positivas face aos povos europeus, suas formas de vida, crenças, opiniões e ideias. <b>c)</b> Promover a consciência e o sentido de responsabilidade no futuro da Europa, o seu ambiente, democracia, paz e direitos humanos. <b>d)</b> Estimular a comunicação e a colaboração com os outros povos europeus, desenvolvendo a capacidade de usar outras línguas europeias tão bem como a própria língua.
<b>Programa Comenius</b>	- Assegurar a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa.	<b>a)</b> Desenvolver o conhecimento e sensibilizar os jovens e o pessoal educativo para a diversidade e o valor das culturas e das línguas europeias. <b>b)</b> Ajudar os jovens a adquirir as aptidões e competências básicas de vida necessárias ao seu desenvolvimento pessoal, à futura vida profissional e a uma cidadania europeia activa.
<b>eTwinning</b>		<b>a)</b> Criar redes de trabalho colaborativo entre escolas europeias, através do desenvolvimento de projectos comuns, com recurso à Internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação.

**Tabela 12:** Missão dos percursos alternativos de acolhimento

Sim... parece óbvio o envolvimento da União Europeia na problemática do abandono escolar precoce, como também nos parece clarificada a possibilidade de as escolas, por intermédio do seu Projecto Educativo ou por intermédio de áreas curriculares não disciplinares, incorporarem percursos alternativos de acolhimento no âmbito das suas actividades com o intuito de se vislumbrar uma imagem organizacional de escola muito mais democrática e atenta às diferenças culturais.

Entendemos que caberá à Liderança de cada Escola a (des)construção do seu Projecto de Autonomia, que, antes de ser um espaço de emancipação, é forçosamente um lugar de

inclusão! Potenciar a Área de Projecto e o Projecto Educativo de Escola em torno de novas formas de acolhimento é dar espaço ao contributo de uma Europa que não parece estar tão distante quanto muitas vezes se apregoa. Por acaso já lhe abrimos a porta? Ou limitamo-nos a olhá-la por uma pequena e envelhecida janela?

### Capítulo 3 - (Des)construindo o Projecto Educativo de Escola

“O mundo nos alvares da modernidade, finais do século XVIII, (...) aparecia aos seus habitantes como incalculavelmente vasto, na medida em que a esmagadora maioria das pessoas vivia e morria no mesmo local em que tinha nascido.” (Canário, 2005, p. 155).

A dinamicidade social e comunitária estava fortemente localizada. Todavia, os 200 anos que se seguiram abarcaram uma vasta transformação da dimensão social resultante em grande medida, de constantes processos de macro e micro pilotagem dos sistemas, nomeadamente, com o desenvolvimento e crescimento do capitalismo industrial impulsionando uma fragmentação entre o espaço e o lugar. Estávamos perante a desterritorialização quer da economia quer das dinâmicas sociais. A este processo de desinserção das relações sociais dos contextos locais de interacção Giddens designou por *descontextualização dos sistemas sociais*.

Hodiernamente, a realidade comporta novas mudanças. Estamos, cada vez mais, sujeitos ao impacto de forças globalizantes que condicionam as dinâmicas sociais.

Em Rifkin (2001), deparamo-nos com uma antinomia a Giddens: se com o segundo falamos em descontextualização dos sistemas sociais, com o primeiro estamos perante um processo de recontextualização dos sistemas, numa crescente e necessária revalorização do local.

Os processos de pilotagem, neste entendimento, tendem a seguir linhas orientadores assentes em abordagens interpretativo-históricas, filosóficas e antropológicas, no sentido último de se compreender o vasto campo de acção das relações locais na tentativa de “recriar reservas de confiança e de capital social” (Rifkin, 2001, p. 163).

Neste deambular situa-se uma escola que divaga entre a deslocalização e a relocalização do tecido social que a envolve. Avoca-se a necessidade de se construir um projecto que, abarcando as diferenças temporais e espaciais de uma região, se faça coexistir com os demais sistemas de um Estado, sejam eles económico, cultural, valorativo, financeiro, entre outros.

Apesar de em Portugal a política educativa evidenciar sinais de uma escamoteada transferência de paradigmas, isto é, da sobrevalorização dos critérios de modernização face aos postulados da democratização do ensino, na realidade, a esfera educacional do nosso país tende a prospectivar lógicas de acção que, coadjuvadas com os pressupostos neotaylorianos deste século, tais como racionalização económica, optimização, eficácia e eficiência dos processos, não ignora a participação como prática de gestão, bem como o princípio da

integração de acordo com a triangulação: Autonomia, Projecto de Escola e Comunidade Educativa.

Assumindo a participação como “integração e colaboração, e não representação e intervenção política, como vencedores e vencidos, numa luta democrática entre distintos projectos e interesses” (Lima, 2002, p. 30), a escola surgiria reconfigurada no espectro autonómico, imbuindo-se de uma autonomia pedagógica em parilha com uma clara descentralização do sistema e não agremiada propriamente a uma *lógica do tipo hierárquico e extensionista*, reconceptualizando a expressão territorialização da política educativa e associando-a a uma eficaz disseminação geográfica e a uma exacta execução das directivas centralmente engendradas para todos os territórios escolares. (Lima, 2006).

Confrontados ainda com a definição de participação em Paulo Freire, saibamos “estar presente[s] na História e não simplesmente nela estar representada.” (Freire, 1991, p. 75). A Escola neste sentido tende a ser um objecto contínuo de despolitização, onde o Projecto Educativo passa a constituir-se como parte inclusiva das dinâmicas organizativas e administrativas no seio do microcosmo social, correlacionando-se sinonimicamente com autonomia, sendo que “é a dimensão política, assumida de forma particular em cada escola, (...) que poderá vir a permitir uma identificação entre os termos referidos.” (Lima et al, 2002, p. 31-32).

Neste panorama, a autonomia das escolas poderá representar apenas uma nova e preferível configuração de articulação funcional entre o nível central e os níveis local e institucional da educação escolar. Conceitos como autonomia, projecto educativo, comunidade educativa, continuarão a ser convocados, e até com maior frequência, mas como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como decursos e construções colectivas.

O crescimento exponencial dos sistemas escolares, nomeadamente a partir dos anos 60, colocou graves problemas de regulação da estrutura e desenvolvimento das instituições educativas que se deparavam com a heterogeneidade quer do corpo discente, quer com a disparidade territorial que mesmo na aplicabilidade de um currículo nacional único necessitava de especificar um conjunto de orientações curriculares que culminariam na valorização do espaço, do território escolar, na senda do apelo constante à participação da comunidade educativa. O declínio do Estado-nação viria a habilitar os processos de

desconcentração e descentralização do sistema educativo, na medida em que se passa a chamar as comunidades locais a assumirem um papel de semi-providência na acção educativa.

“A educação (...) enquanto domínio de intervenção social, emerge como uma das dimensões fundamentais de políticas e projectos de desenvolvimento local. (...) A defesa da articulação da escola com a comunidade local que emergiu em Portugal, a partir dos anos 80 corresponde a uma mudança de perspectiva, a uma ruptura com a ideia do fechamento da escola sobre si própria.” (Canário, 2005, p. 157).

O discurso assume uma nova posição quer política, quer reformista, uma vez que hodiernamente é cada vez mais impróprio para consumo o pensar e o agir solitários, em problemas cujos pressupostos e implicações de uma metodologia comparada apelam vigorosamente a uma partilha de saberes e a um Método Aberto de constituição dos processos de ensino/aprendizagem, nomeadamente, problemas como o analfabetismo ou o analfabetismo funcional.

São áreas tácticas cuja operacionalização de práticas que permitem uma maior convergência nacional, europeia e global têm de ser efectuadas numa abordagem simbiótica entre níveis e áreas estratégicas de intervenção, como por exemplo, entre o nível territorial e a visão, missão e valores das políticas de acção, com a educação e formação de adultos, com os princípios da educação não formal e com os desafios das políticas de solidariedade e empregabilidade.

Os princípios caracterizantes desta territorialização educativa debruçam-se numa constante necessidade de estabelecimento de parcerias, na construção clara de um projecto educativo de rede, que não compartimente parceiros nem políticas. Apela-se, desta feita, a uma transmutação das práticas que seja capaz de conjugar equitativamente o local, o educativo e o social e que se afaste dos modos de funcionamento organizativo marcadamente uniformes, regulares e mimetistas.

O conjunto de problemáticas educativas que se levantam não é dissociável do contexto económico, social e cultural em que esse microcosmo escola se insere. As fronteiras físicas da escola diluem-se na visão espacial e temporal de sociedade e o confronto mensurável ou não entre a ideologia organizativa do espaço escola e a ideologia dominante da sociedade não pode ser ignorado.

Neste contexto, a designada territorialização das políticas educativas em Portugal tem assumido uma posição que em nada se coaduna com uma visão autonómica da escola e



essencialmente da comunidade educativa que a congrega. Continuamos a verificar a implementação de princípios centralizadores para se alcançar a descentralização das práticas, numa visão redutora das autonomias das organizações. Faz falta a capacidade de construção de sentidos para a rede de parceiros locais, que fomente a dinamicidade em torno das *inter* e *intra* relações dos seus intervenientes.

É a partir da década de 80 que, em Portugal, se intensificam os fenómenos coadjuvantes de uma definição de *crise social importada* (Formosinho, 1992). Assiste-se a uma cada vez maior bifurcação do tecido social, logo, educativo, alimentando o discurso das políticas e reformas em educação de um novo léxico que destacava os tipos de público e bairros difíceis (Canário, 2005), numa espacialização e numa visão do território que levaria à criação dos TEIP, isto é, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Assumindo que os ambientes sociais onde as escolas se inserem podem fundar um conjunto de factores que potenciam os fenómenos do abandono e insucesso escolares, os TEIP, pelo Despacho<sup>50</sup> n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, surgem na tentativa primeira de possibilitar às comunidades locais uma série de instrumentos e recursos pedagógicos, didácticos e curriculares que fomentem a projecção e desenvolvimento de espaços mais inclusivos e melhor adaptados às necessidades do microcosmo social, imprimindo novas dinâmicas genésicas de sucesso escolar. Estamos perante o surgir de medidas de pedagogia compensatória, tais como os currículos alternativos e o apoio pedagógico assistido.

Inspirada nas *Zones d'Action Prioritaires* em França, tal como nos Estados Unidos, este projecto partia de experiências já realizadas em zonas suburbanas e de forte presença de imigrantes. Essas práticas procuravam demonstrar que era possível articular recursos, movimentar todos os parceiros educativos e levar as escolas a consciencializarem-se das necessidades específicas dos alunos, cativando-os para as aprendizagens, abrindo o sistema escolar a diferentes vivacidades (assinaladamente na área artística e desportiva) e enfraquecer os fenómenos de exclusão.

A Escola, nesta perspectiva, ressurgiu no debate político como a responsável pela ascensão do sucesso educativo numa linha de equidade social, mas também como instituição consolidada historicamente e pela qual se acredita no desenvolvimento comunitário.

---

50 Mais recentemente, a 23 de Outubro de 2008 é publicado em Diário da República o Despacho normativo n.º 55/2008 relançando a filosofia dos TEIP. Ali, ficam definidas as linhas orientadoras que estarão na base da constituição dos TEIP de segunda geração, visando a promoção do “sucesso educativo dos alunos em contextos socioeducativos particulares.” (Ministério da Educação, 2009).

A criação de condições que propendam ao sucesso educativo de todos os alunos, sobretudo daqueles que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar, é a finalidade do segundo Programa de Territorialização de Políticas Educativas e Intervenção Prioritária, retomado pelo Ministério da Educação (ME), a partir do ano lectivo de 2006/2007.

O relançamento do projecto dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária tende para a adaptação, por parte das comunidades educativas particularmente desajustadas, de ferramentas e recursos que lhes possibilitem nortear a sua acção para a reinserção escolar dos alunos.

Tendo presente que os contextos sociais onde as escolas se inserem podem condicionar o sucesso educativo, foi dada precedência às escolas ou agrupamentos de escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto com elevado número de alunos em risco de exclusão quer social quer escolar.

Todavia, assistiu-se a uma sobreposição da dimensão administrativa face à dimensão social que os TEIP na sua essência abarcavam. O discurso político, que na época de criação dos TEIP subentendia uma preocupação com a dita *crise social importada*, como também com os fenómenos alargados de exclusão social e de insucesso escolar, definia agora como pertinentes, a reorganização administrativa e pedagógica da rede escolar. Atendamos à definição de território escolar apontada por Cardi (citado por Canário, 2005, p. 168):

“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 pedagógica-administrativa de estabelecimentos de ensino que devem corresponder às necessidades em educação escolar daquela área.”

Assumem-se neste entendimento equações escolares que estão circunscritas numa dimensão mais vasta que a própria escola. São, sim, problemas educativos resultantes de fenómenos e factos sociais com os quais a escola, por natureza, está em constante relação. Insistiu-se em demarcar zonas de intervenção prioritárias num fechamento claro ao tecido social que as circundam.

Contudo, em educação, os projectos são demasiadamente sensíveis ao contexto e às consequentes mutações dos seus objectos de acção, como são as escolas e as suas zonas de intervenção. Assim sendo, foram vários os obstáculos com os quais os TEIP se confrontaram. Salientamos os seguintes: a coordenação difícil entre serviços; os recursos na sua grande maioria exíguos; as dificuldades reais de meios sociais muito carenciados.

Mas os efeitos positivos também foram muitos: a solidariedade e atenção a contextos difíceis; a articulação de recursos entre escolas vizinhas; o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos; o desenvolvimento de respostas originais (algumas das quais viriam a ser integradas na reorganização curricular do ensino básico) e a mobilização dos parceiros educativos para a melhoria educativa.

Para além dos efeitos positivos junto dos professores e funcionários, dos alunos e pais e da comunidade, consagrados em diversos relatórios de avaliação (DGIDC, 2008), os territórios educativos de intervenção prioritária foram precursores de um vasto processo de reordenamento da rede escolar, de autonomia e gestão das escolas e de participação social. Verificou-se que uma medida contra a exclusão tornou-se pioneira na construção de soluções que vieram a ser consagradas (Decreto-Lei n.º 115-A/98) para todas as escolas (Benavente, 2001).

Concluindo, é facto que a territorialização surge como um fenómeno principalmente político implicando um agrupamento de acções que na sua base são geradoras de conflito de legitimidades entre o Estado e a Sociedade, entre os sectores público e privado, entre os interesses individuais e do grupo, entre as dinâmicas centrais e locais.

Apoiando-nos nesta dimensão política, temos como grandes finalidades da territorialização, segundo Barroso (2005, p. 141), as seguintes:

“- Contextualizar e localizar as políticas e a acção educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações.

- Conciliar interesses públicos (...) e interesses privados (...).

- Fazer com que a definição e execução das políticas educativas, a opção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação.

- Passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais).”

A territorialização é assumida como um movimento que ultrapassa a mera articulação horizontal entre escolas, apelando a uma implicação acentuada de outros agentes locais de educação, tais como as autarquias e o sector privado.

## O Projecto Educativo de Escola: um niilismo no discurso da descentralização mitigada e da responsabilização das escolas

“A transitoriedade é uma nova *temporalidade* na vida de todos os dias e origina um sentimento de impermanência”. (Toffler, 2001, p. 49).

Sujeitar-se a mudanças foi e será sempre um facto histórico, sincrónico ou diacrónico, do Homem que, tentando se superar, ambiciona chegar a um topo de inovação tecnológica, ideológica, científica (emocionalmente bem concebido), que por si só, se transforma num patamar nunca finito de conquista, dado que, a recontextualização de todos os sectores da sociedade, quer objectivos (orgânica estrutural de uma sociedade), quer subjectivos (ideologia, cultura) estão em constante mutação.

Numa mega análise, onde as implicações muito em voga da Globalização e da Europeização (estratégias de convergência) dominam as agendas políticas e educativas, a escola, mediadora educativa do Estado (mesoanálise), tem de se reorganizar curricularmente com o intuito de integrar novos modelos de aprendizagem para que os aspectos pedagógicos possam, do mesmo modo que acompanham o avanço da sociedade da informação, inovar nos modelos, nos métodos e nas técnicas que a equipa docente e não docente incorpora para promover o bem-estar escolar, factor incontornável para o combate ao abandono escolar.

As investigações em educação demonstram a tese da escola burocrata, demasiadamente formal, estruturada, rígida e hierarquizada, que dificulta o desenvolvimento de práticas tão necessárias como uma maior abertura da instituição ao meio e uma congruente e fortificada participação dos membros da comunidade educativa (nomeadamente as autarquias e as famílias) nas dinâmicas escolares, tendo em conta a atribuição de um poder meramente consultivo, mas necessariamente praticável.

Ao defendermos a teoria de que o PEE (Projecto Educativo de Escola) é a plataforma sustentada de construção e desenvolvimento da Identidade Escolar, urge fomentar na edificação dessa plataforma uma visão holística dos valores, normas e crenças que devemos veicular, criando vias harmoniosas e consensuais de trabalho a todos os intervenientes do acto educativo.

Concentremo-nos por alguns instantes na imagem de um recital de piano... São vários os pianistas que esperam o seu tempo. As teclas serão sempre as mesmas. O piano, o de sempre, mas a melodia que se fará ecoar na sala será certamente diferente. Assim anda uma escola (o

piano) dependente de pianistas para que os projectos (as melodias) que veiculam congreguem os espaços necessários para uma realização plena dos seus ditos consumidores<sup>51</sup> (o público). O problema aumenta quando muda o pianista e a melodia tende a ser, sorrateiramente, a mesma! É um problema de imagem organizacional. É um tormento digno de Sísifo.

Tendo por base algumas imagens organizacionais da escola (Costa, 1996) e pressupostos de inovação pedagógica, pretende-se uma reflexão em torno de novas lógicas de acção das escolas face a um novo desenho escolar de práticas inclusivas quer interna como externamente, como face às actuais pressões manifestas sobre a escola que, quiçá, alimenta tais situações através de um gerência desorganizada e debilmente articulada (Weick, 1985).

Um sistema que peca por uma centralização curricular e administrativa em demasia é, inúmeras vezes e de forma oculta, motor de uma desresponsabilização dos actores que nos centros educativos deveriam assumir uma atitude mais reflexiva e crítica em prol de uma territorialização e do arrogar de uma autonomia que não pode ser eternamente tida em conta como decreto onírico e impraticável, por excesso de controlo burocrático estatal.

Crozier (1963) considera o sistema burocrático como uma estrutura de protecção. Estrutura que viabiliza uma disposição educativa demasiadamente teórica que sufoca as práticas autonómicas. “A escola, como organização, não se revelava exclusivamente burocrática nem exclusivamente anárquica e a acção organizacional dos actores, ora se apoiava na ordem das conexões, ora promovia a ordem das desconexões.” (Lima, 1992, p. 477).

Questionamos até que ponto as desconexões são provocadas pela própria Lei que ao criar a autonomia das escolas, é limitadora da sua acção, ou se os próprios actores educativos se assumem como personagens descrentes da sua acção reivindicativa.

Recorrendo a Bass (1988), citado por Alves (2003. pp. 46-47) urge fomentar nesta fase deste ensaio a necessidade de promoção de uma cultura de gestão e administração educacional assente numa liderança transformacional, emanada do “carisma”, da “consideração individual” e do “estímulo intelectual”. Acreditamos que “os poderes transformacionais sejam mais activos do que reactivos, no seu modo de pensar, mais criativos e inovadores e menos inibidos na busca de soluções. Em vez de se paralisarem pelas limitações organizativas, procuram analisar até que ponto é possível convertê-las em oportunidades”.

---

51 Refira-se que o termo “consumidores” é propositado. Associa-se ao discurso liberal que sorrateiramente nos é induzido e que facilmente o ouvido, muitas vezes pouco critico, assimila como proposição lógica. Preferimos, colocá-lo em tom irónico, pois a lógica da Educação do Sorriso que temos focado algumas vezes no decorrer deste trabalho, não se coaduna com discursos redutores, porque não, da condição humana.

Não será este um princípio de inovação pedagógica associada à necessidade de inovação no plano da administração educacional?

Inequivocamente o tentáculo da política atinge a escola. O conjunto ideológico e volitivo dos seus intervenientes é gerador de patamares distintos de posições formais e informais face à tomada de decisões. “A ideologia passa (...) a ser o sistema de ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social.” (Althusser, 1974, p. 69).

O conflito, que se encontra patente e latente em contextos demasiadamente heterogêneos, amplia um conjunto de hostilidades que contaminam os resquícios de autonomia que sobrevivem ao controlo super centralizado de toda a gestão escolar. Uma das hostilidades centrais será o deficit de comunicação entre o Ministério da Educação e as próprias escolas.

Não confundamos Projecto Educativo de Escola com Projecto Educativo Politizado para a Escola ou com um *pseudo* Projecto Educativo Partidarizado para a Escola. As especificidades do microcosmo escolar não poderão ser escadotes estandardizados, convenientes ou hermeticamente deliberados numa pedagogia típica das arenas políticas. Se a tendência actual é evocar a heterogeneidade como factor primeiro de resolução de conflitos inerentes ao estilo burocrata da administração educacional e da gestão curricular, por que motivos contrapor com homogeneidades a promoção das identidades regionais e locais?

O discurso enternecedor da territorialização já não acalma os verdadeiros idealistas da educação. Sim, os idealistas da educação, porque mesmo face às circunstâncias actuais, eles ainda existem.

“Mas estas gradações progressivas, estas distinções crescentes na complicação do alto objecto de que se trata, não tiram que as bases da geral educação, não sejam as mesmas para todos os entes racionais. Estas diversas circunstâncias restringem aqui, alargam acolá, o círculo da educação, porém o círculo é o mesmo; nada lhe varia a forma, nada lhe altera a essência. A educação é uma só: o sexo, a posição social, os destinos futuros do educando a modificam de mil modos, mas a sua natureza permanece a mesma. (...) O fim geral da educação é fazer um membro útil e feliz da sociedade. O objecto da educação é formar o corpo, o coração, e o espírito do educando.” (Garrett, 1984, p. 184).

Como espaço social em constante edificação e em permanente relação (assim acreditamos) com as demais estruturas que compõem o seu meio envolvente, urge fomentar a criação de canais saudáveis de comunicação com essas instituições, nomeadamente as autarquias e as famílias. Porquê forçar uma ruptura entre dois processos de socialização simbióticos: socialização primária e socialização secundária? Neste prisma destaca-se a importância da

valorização da participação da comunidade educativa na promoção do desempenho edificante da escola no seu meio (raio) de acção.

Correlacionar conceitos como autonomia e tecnocracia, num sistema educativo que é falacioso economicamente, confronta as escolas com exigências curriculares que as mesmas não são capazes de operacionalizar. Valoriza-se assim o primado da teoria face a uma prática (nomeadamente de competências sociais e humanas) que o cronómetro não permite serem contempladas.

É urgente incrementar “esforços metódicos de construção de uma nova cidadania através do aprofundamento de lógicas comunitárias” (Correia, 1998, p. 139). Uma escola que abraça o desafio da Educação para a Cidadania, por exemplo, e depois não a vivencia nos seus processos de gestão e administração, não está congruente com os desafios que coloca aos seus educandos. Não podemos dar aquilo que não temos!

“(…) a escola pode compreender-se como uma organização plural, ou um mundo de mundos, uma vez que é trespassada, entre outros, pelos princípios ou lógicas do mundo doméstico, do mundo industrial, do mundo cívico, do mundo mercantil e do mundo mundial (...)” (Lima, 2006, p. 267).

Nesta perspectiva holística de escola depreende-se a necessidade de esta compreender esses mundos que a trespassam.

E porquê? Sendo a escola um universo de conexões e desconexões, recorrendo a Lima (1992; 2006), sendo a escola um campo heterogéneo de crenças, valores e estereótipos, emanados quer do meio inter como do meio intra-escola, subentende-se que esta instituição educativa é fruto de uma correlação, mesmo que oculta ou mitigada, com a família e com um tecido social estimulante ou não, banal ou útil, que sobrecarrega as funções ditas tradicionais do domínio escolar: educar, instruir e socializar.

O problema situa-se na função socializadora da escola (não porque as duas restantes sejam apanágios de sucessos, mas porque é a partir desta que a participação será gerada). Deverão colocar-se os indivíduos, utentes ou clientes (para abraçar uma linguagem neoliberal muito em voga e da qual discordamos) em processos de socialização nos limites intrínsecos à escola, ou essa mesma função socializadora deverá ser estimulada numa óptica que claramente é sinónima de participação.

Deparamo-nos, desta forma, com um dos grandes tormentos do ser Escola hoje. Até que ponto a escola deverá acolher instituições, opiniões, ideias e valores socializáveis fora dela?

Entendendo o currículo nacional, ideológico, decretado partidariamente, homogêneo, fabricado por entes exteriores às escolas, ou seja, por teóricos cuja noção de territorialidade, democraticidade e autonomia são meramente princípios abstractos, não estamos a aceitar inconscientemente (ou não, consoante o lado da arena política em que nos situamos) que a escola se encontra aberta ao meio?

Ficamos confrontados com duas situações simples na descrição e extremamente complexas de uma pacífica resolução: por um lado, a família que vê a sua possibilidade de participação, mesmo que não vinculativa, reduzida ou limitada a convívios de Natal, Carnaval e Páscoa e que escondem a carência financeira de uma instituição que até para o lazer está condicionada. Por outro lado assistimos a uma escola que, face ao Estado, presta vassalagem.

“A participação dos pais na educação é, não só um direito, como também supõe a existência dum dever que implica um compromisso com a tarefa e responsabilidade nos resultados.” (Gairín citado por Santos Guerra, 2005, p. 123).

É incompreensível os actores educativos serem agentes niilistas, numa gestão toda ela amorfa, inconsequente e condenável, indagando sobre um poder e uma responsabilidade que julgam estar encerrados numa realidade exógena, trans-escola.

A fraca co-responsabilização, quer no processo de ensino-aprendizagem quer na idealista participação contínua no debate da administração educacional, gera um débil índice de parceria escola-meio-política.

Pairando na utopia ficamos então, pela vulnerabilidade de uma realidade que premeia o motor da mudança da escola num cosmos de desresponsabilização interna e que se personifica nos discursos de uma preguiça institucional como: “Eles sabem” ou “Eles informam-nos.” (Santos Guerra, 2001).

Neste patamar deficitário de autonomia, divaga uma infra-estrutura escolar cujo poder de “tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados” (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, Artigo 3.º, alínea 1), nos termos do Regime Jurídico de Autonomia das Escolas (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro), carece de uma territorialização concreta e de um aperfeiçoamento do processo e do debate reformista que possibilite a vivência de práticas descentralizadas.



O Projecto Educativo enquanto um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas contextualiza-se como “o documento que consagra a orientação educativa da escola elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.” (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, Artigo 3.º, alínea 2a).

Mitificado, o Projecto deambula na Escola de forma desconectada do real educativo, operacionalizando um Decreto e tipificando realidades escolares que são desconexas do verdadeiro sentido ecológico que a escola abarca. Tal facto poderá ser agudizado, se questionarmos junto das escolas o índice de participação dos docentes em processos de investigação-acção.



É pela investigação-acção que um Projecto Educativo assumir-se-á congruente com o meio inter e intra-escola, enquanto resposta aos problemas da comunidade escolar. Exige-se, num universo cada vez mais competitivo e adepto de um darwinismo social implacável, que o questionamento das ideias e acções seja praticado. A avaliação dos processos escolares, das dinâmicas internas e consequentes relações com o meio é imprescindível.

A questão do eclipse identitário (Fraga, 2008) no microcosmo social surge nesta ambiguidade de tarefas: por um lado, o respeito absoluto por normativos nacionais e/ou regionais numa linhagem centralizada de proposições, por outro, um deficit de acção incapaz de gerir os conflitos internos, próprios de uma arena política (Costa, 1996) que, num jogo de confronto de heterogeneidades, gera contendias de

**Figura 12:** Eclipse Identitário interesses.

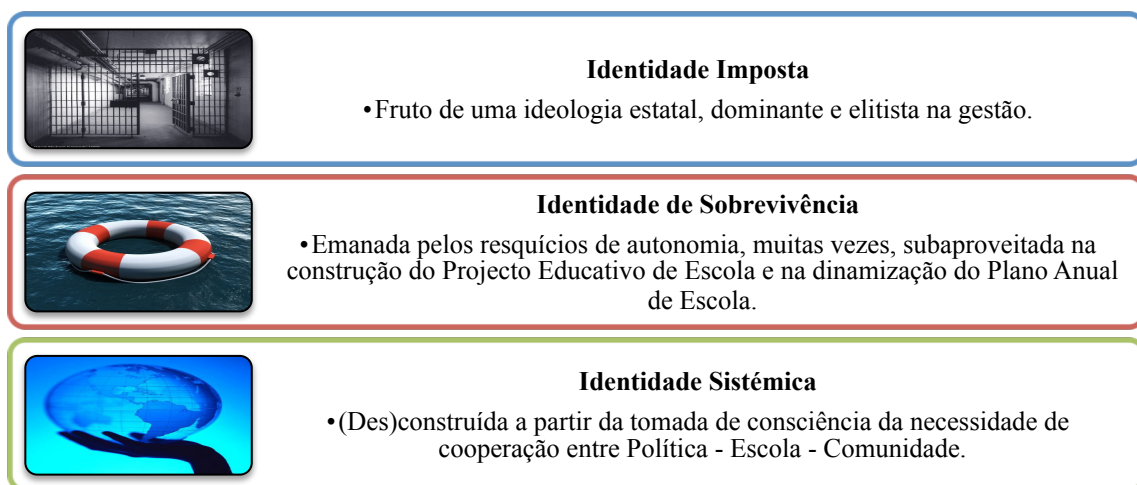
Parafraseando João Formosinho (1992) com o conceito de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, a Escola enquanto organização debilmente territorializada expressa uma Identidade Eclipse que não é congruente com o ser escola naquele meio e que é imagem do

que um modelo centralizado (quer concentrado, quer desconcentrado) da administração educacional prospectiva.

A identidade, longe de ser uma estrutura ou um facto, é um processo e como tal, é dinâmico, flexível e inacabado. Se o Projecto é um processo por conter em si estas dimensões, faz da Identidade e do Projecto uma simbiose que degenera se ambas as partes não compreenderem o passado, não aceitarem o presente e não forem capazes de prospectivar.

A Escola constrói a sua identidade no conjunto das suas acções quotidianas, no conjunto das suas relações internas e externas, na sua capacidade de introspecção e consequente aprendizagem com o erro. Como recorda Nóvoa, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos (...)” (1992, p. 16) que se personificam no choque de interesses e poderes inerentes à heterogeneidade populacional da Escola.

Parece ficarmos confrontados com três dimensões-tipo da Identidade Escolar:



**Figura 13:** Dimensões da Identidade Escolar

“O currículo não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-lo de maneira abstracta e formal, quando ele se realiza num mundo profundamente diverso.” (Sousa, 2007, p. 240).

Mas estará a escola preparada para liderar na diversidade?

É urgente quebrar o casulo que hodiernamente nos isola dos outros e gerar processos dinâmicos que consubstanciem uma Escola que inevitavelmente tem vindo a perder a sua identidade. Partir para uma territorialização das práticas parece ser o fantasma que mais uma vez é escondido sob o discurso gasto da desconcentração autonómica das escolas. Criticam-se

as reformas, condenam-se os processos, geram-se conflitos e a essência do espaço sala de aula, permanece remetido a um segundo plano de intenções. Esquecemo-nos de que é nesta extensão da escola que a identidade é fecundada.

É preponderante descobrir a escola. “Não inventes o que podes descobrir”, diz-nos Howard Becker (citado por Walsh et al, 2003, p. 9). É imprescindível conceber essa descoberta como pilar base da investigação educativa numa abordagem cada vez mais sistémica e dinâmica de correlação entre teoria e prática. Fomentar uma análise etnográfica despertando para a importância do fazer descobertas contextualizadas. Não nos esqueçamos que a escola se situa histórica, social e culturalmente e que o seu sentido identitário se congratula de nascer desta correlação significativa de experiências.

### **Gestão de Projectos em Educação: entre o pensar e o agir.**

No capítulo sobre a dimensão europeia da educação, tivemos oportunidade de reflectir em torno de possíveis percursos alternativos de acolhimento que potenciassem o espaço pedagógico num contexto mais assertivo e inclusivo.

Focámos essencialmente os trabalhos de Bernstein (1977) e de Bourdieu & Passeron (1970), ao referirmos a necessidade premente das escolas agirem em torno do problema da recontextualização e do exercício da violência simbólica de que são alvo os alunos oriundos de diferentes contextos sociais, económicos e culturais, muitas vezes, antagónicos à estrutura social e cultural que a escola contempla e desenvolve.

Face à heterogeneidade discente e à crise social importada, no sentido que lhe é dado por João Formosinho (1992), é notório que a escola entre numa espécie de recessão estratégica, de visão, missão e valores.

Urge, neste entendimento, desenvolver princípios inerentes à gestão da mudança que conduzam as escolas a uma aprendizagem organizacional que as façam enquadrar o seu Projecto num ambiente que se revê instável e mutante.

Entendamos gestão estratégica como:

“um processo global que visa a eficácia, integrando o planeamento estratégico (mais preocupado com a eficiência) e outros sistemas de gestão, responsabilizando ao mesmo tempo todos os gestores de linha pelo desenvolvimento e implementação estratégica; ela é um processo contínuo de decisão que determina a *performance* da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no

seu próprio ambiente mas também as forças e fraquezas da própria organização.” (Estêvão, 1999, p. 5).

É evidente que esta aproximação a um conceito/princípio que prevalece na lógica dos sistemas abertos, como tivemos oportunidade de dissertar no primeiro capítulo deste ensaio, apela a um pensar da acção pedagógica e educativa norteado pela qualidade; pela busca incessante de modelos, métodos e técnicas de ensino e de liderança que não remediando aquilo a que chamam de mudança, possam, concretamente, quebrar com comodismos, com apadrinhamentos, com hipocrisias, com escadotes herméticos.

Aquilo que se respira na escola jamais deveria ser tóxico! Enquanto organização hierarquicamente estruturada, é compreensível os prejuízos que a *dor de cabeça* provoca num corpo que aspira libertar-se. Libertar-se ou buscar novas formas de ser e de estar numa comunidade que necessita de uma acção mais localizada, mais territorializada, mais descentralizada de um poder que peca por agir homogeneamente em estruturas que, lidando com a diferença, são especiais, culturalmente ricas e socialmente distintas e que necessitam de vias próprias para trilharem o seu projecto.

Quebradas as fronteiras da burocracia maligna, há que investir na participação de todos aqueles que compõem o campo educativo. Não nos esqueçamos que “um dos objectivos da gestão da qualidade total é a implementação de um sistema de gestão descentralizado e participativo, que apela à criatividade das pessoas e redes informais e favorece, assim, estratégias emergentes.” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 163).

A modernização e a inovação da Administração Pública trouxeram ao debate hodierno um corolário que define que “ (...) existe a consciência que os cidadãos podem contribuir para uma administração pública mais receptiva e amiga do cidadão muito antes do fim da cadeira, quando a política é implementada e eles adquirem o mero papel de consumidores. Isto pode ser conseguido juntando os direitos cívicos de participação ao modelo do *new public management*, para que os cidadãos possam intervir antes e durante o procedimento administrativo de implementação de cada política pública.” (Ibid., 2006, p. 22).

Questionamos este facto se aplicado à administração e gestão das escolas, tendo por base o discurso da democratização escolar, da descentralização do sistema e da utópica autonomia das escolas em Portugal, uma vez que o factor ideológico da política educativa e curricular do Estado numa superintendência Governo – Cidadão colocaria em risco o eterno colorir

partidário, a eterna marca, mesmo que desconexa e ineficiente, que os sucessivos Governos tendem em deixar no panorama educativo.

O papel do líder da escola transforma-se. Deixa de ser a aplicação quase que acéfala de princípios e directrizes oriundos de um taylorismo encravado nos tempos, para se assumir como um agente inspirador e proactivo, capaz de alinhar a acção da escola mediante um Projecto Educativo motivador, estimulante e promotor da mudança.

Torna-se preponderante liderar a escola por intermédio de três questões-chave no âmbito da aplicação da gestão estratégica, ou seja, o Projecto Educativo, enquanto símbolo máximo de autonomia e como espaço identitário, tem que dar resposta a:

1. Onde queremos chegar?
2. Que acções são necessárias desencadear para lá chegarmos?
3. Onde devemos afunilar esforços? (Estêvão, 1999).

O ruído é imenso; diversificado; tentador; por vezes demasiadamente colegial... cabe a cada escola assumir-se como verdadeiro espaço de emancipação. A dimensão europeia da educação, encarada como o factor *queer*<sup>52</sup>, premeia a mudança, a ruptura com o endeusamento enviesado do nacional e do local, num contexto claramente globalizante.

Não é que estejamos a defender uma ruptura com o local, muito pelo contrário, mas a escola, pelo seu Projecto Educativo e em particular pela Área de Projecto, é capaz de potenciar o emparelhamento de perspectivas que quebram com o paradigma de uma interpretação monocromática do currículo, dos valores e da acção.

A aceitação da diferença é, por si só, um princípio estratégico na lógica do alinhamento da escola com os demais sistemas que a circunscrevem.

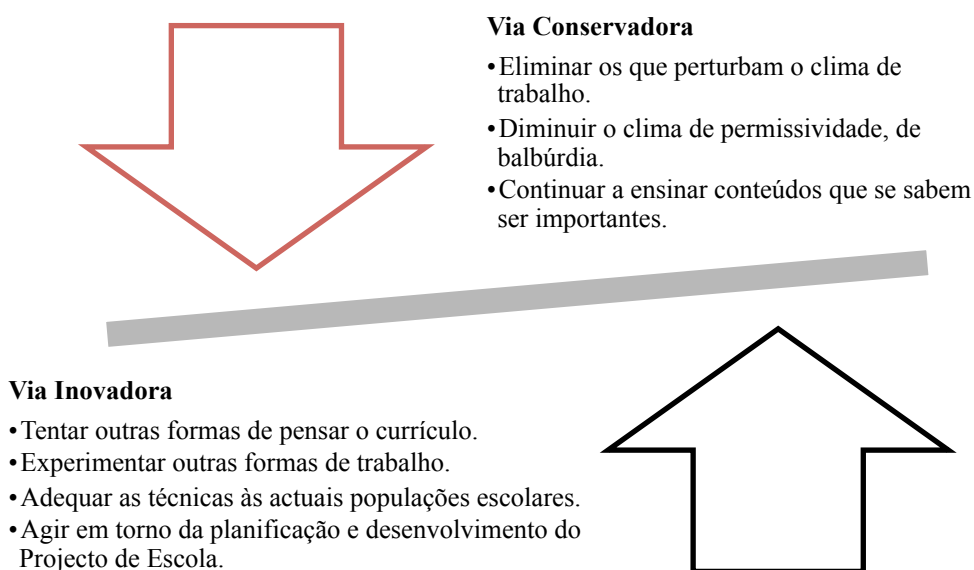
A Escola tem que forçosamente agir em torno de mudanças significativas e o seu espaço autonómico, consubstanciado pelo Projecto Educativo, atribui-lhe uma ferramenta necessária para essa transformação.

Na linha de Cortesão, Leite & Pacheco (2002), partilhamos a posição de que a introdução da Área de Projecto nas escolas contribuirá para potenciar um conjunto de mudanças significativas necessárias ao contexto globalizante em que vivemos. Há que, no entanto, saber

---

52 “Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa.” (Silva, 2000, p. 112).

discernir o caminho a partir de duas vias distintas. A escolha do caminho (via), deve a posteriori ser um vector para a planificação e desenvolvimento curricular.



**Figura 14:** A Escola entre as Vias Conservadora e Inovadora. A partir de Cortesão, Leite & Pacheco (2002)

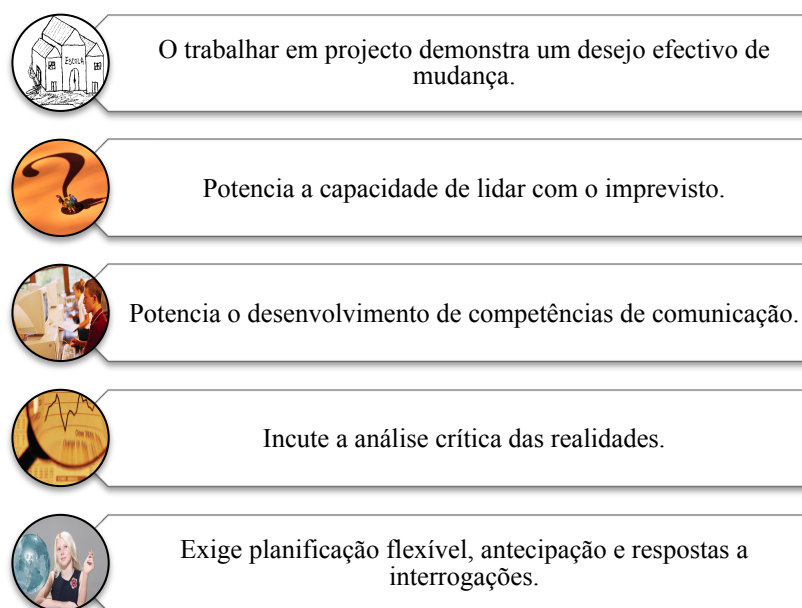
Reconhece-se que o Projecto, assente numa via inovadora que premeia uma mudança de atitude face à escola e à comunidade educativa em geral, não está correlacionado com concepções de educação e formação que se coadunam com a uniformização, ou tão-pouco a padronização e que se “esgotam na instrução e acumulação de conhecimentos”. (Ibid., 2002, p. 23).

Por sua vez, esta mudança está associada “ao reconhecimento da importância do envolvimento dos alunos e professores nos processos de construção de saberes significativos e funcionais”, bem como “ao reconhecimento de que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder aos problemas do dia-a-dia passa pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes.” (Ibid.).

Percebemos por que razão Broch & Cros (1991) referem-se ao Projecto como uma boa dose de utopia e de organização. A utopia será para nós o sorriso; a organização, a acção sobre as palavras que o definem. Importa navegarmos nestas duas dimensões que, por falta de cooperação, facilmente degeneram.

Assim, apesar das potencialidade do trabalho de projecto, não nos deixemos, uma vez mais, petrificar pelas premissas milagrosas que apresenta. O desejo da mudança faz parte do

processo de desenvolvimento estratégico da acção da escola, mas não é o seu fim. Importa estarmos conscientes do conjunto de características da metodologia impressa no trabalho de projecto, para que, de forma coordenada, possamos colocar a escola em movimento social e cooperativo. Recordamos que esta metodologia está na base da planificação e do desenvolvimento das actividades na Área de Projecto.



**Figura 15:** Características da metodologia do trabalho por projecto, a partir de Cortesão, Leite & Pacheco (2002).

Ao reforçarmos a Área de Projecto como vector de integração curricular, queremos, sobretudo, demonstrar que a Escola tem que se organizar holisticamente, ou seja, não basta a construção de um Projecto Educativo como cumprimento da Lei. Importa desmitificá-lo!

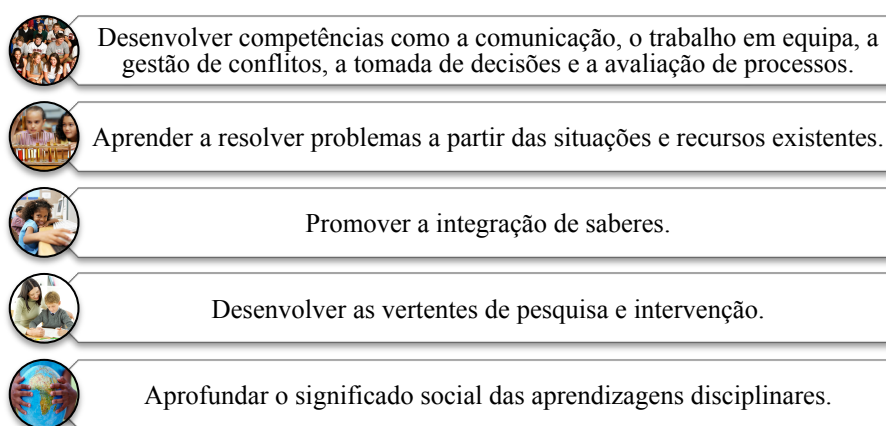
Uma vez mais, a organização e gestão curricular arquitecturada pelo Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro, bem como pelas alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, apelam à Área de Projecto enquanto área curricular não disciplinar que, combinada com o Projecto Educativo de Escola, articulam duas dimensões essenciais ao desenvolvimento da acção educativa; são elas: autonomia/identidade da escola (PEE) e integração curricular (Área de Projecto).

Apercebemo-nos, claramente, que a Área de Projecto se assume como um processo que envolve e implica os alunos e o/os professor(es) na planificação, no desenvolvimento, na

realização e avaliação das actividades, que devem englobar saberes de diversas disciplinas com o intuito de desenvolver conteúdos que, numa primeira análise, poderiam ficar confinados somente a um abordagem e a um tipo de reflexão conexo à disciplina específica que o aborda.

“A utilidade do projecto está, em síntese, na formação do aluno, no estabelecimento de relações entre a comunidade, os saberes e competências que a escola tradicionalmente exige, na exploração de saberes de contextos profissionais e de vida, na medida em que, (...) permite responder a problemas e a interrogações que fazem parte do quotidiano dos alunos, e exige a adopção de atitudes investigativas orientadas por referentes de natureza educativa e de formação global.” (Cortesão et al, 2002, p. 38).

Assim sendo, e reconhecida que está a capacidade da Área de Projecto para permitir a aprendizagem de saberes integrados e problematizados em torno de resultados que se esperam ser significativos, indicamos as finalidades desta área curricular não disciplinar de acordo com os pressupostos enunciados em Cortesão, Leite & Pacheco (2002):



**Figura 16:** Finalidade da Área de Projecto, a partir de Cortesão, Leite & Pacheco (2002).

Tenhamos consciência de que “por mais centralizado que seja o sistema educativo e fechado o currículo prescrito, o professor nunca é um mero consumidor deste. Incumbido de levar à prática umas intenções educativas definidas antes e acima dele, o professor é sempre um agente modelador destas.” (Carvalho & Diogo, 2001, p. 47).

Saibamos e queiramos, portanto, ser agentes da mudança!



## Visão, Missão e Valores

Todavia, esta filosofia ou forma de vida da escola acarreta uma abordagem proactiva da mudança. Quer isto dizer que as potencialidades enunciadas quer da Área de Projecto, do Trabalho por Projecto, como do expoente máximo da autonomia da escola, o Projecto Educativo, necessitam de uma implementação organizacional e comportamental norteada por três linhas chave da imagem política da qualidade: Visão, Missão e Valores.

Defendemos que a construção do Projecto Educativo de Escola não deve emaranhar-se em longos discursos, em floreios que facilmente aceleram o mofo num documento que é demasiado vital para a dinâmica assertiva da escola consigo e com o meio que a envolve.

Aceitamos e partilhamos o contributo de Ramiro Marques<sup>53</sup>, ao enunciar um possível conjunto de etapas e conteúdos a serem contemplados na planificação e no desenvolvimento de um Projecto Educativo de Escola. Estamos, todavia, despertos para o facto de que o PEE é o documento da identidade da escola e como tal é irrepetível. É único. Especial. E deve nascer do diálogo entre todos aqueles que compõem a escola; estejam eles, dentro ou fora dela!

Como complemento à proposta de Ramiro Marques, consideramos pertinente que as três linhas chave da imagem política da qualidade devem estar minuciosamente definidas no PEE. E porquê? Ora vejamos: a Visão enquanto resposta à questão “O que queremos ser?” delimita no tempo não só aquilo que a organização quer ser, bem como aquilo em que a escola acredita em termos valorativos, culturais, sociológicos e pretende emancipar nas suas práticas quotidianas. Enquanto conjunto de aspirações, a Visão deve nascer da partilha de princípios escutados em Comunidade Educativa, Conselho Escolar, ou Assembleia de Escola, enquanto órgãos privilegiados quanto à presença (acreditamos) de todos os agentes inter e intra escola.

Este diálogo é um pequeno passo para que se possa antever a construção de uma Visão de escola que seja simultaneamente mobilizadora, precisa e flexível; capaz de motivar todos aqueles que fazem parte das entranhas da instituição. É com esse que a escola deve e tem que colaborar! É pela Visão concretizada mediante a elaboração de um Plano Estratégico Flexível que compreendemos quais são as prioridades, os objectivos e as acções concretas que devem ser veiculadas na acção escolar.

A partir de Latham (1995), referenciado por Carapeto & Fonseca (2006, pp. 93-95), expomos um conjunto de etapas para a realização da Visão:

---

53 Consulte a proposta em: <http://www.profblog.org/2008/05/como-fazer-o-projecto-educativo-de.html>.

1. **Fase Preparatória:** “Existe algum documento escrito que fale sobre o grande horizonte estratégico da organização, aquilo que ela deseja ser no longo prazo?” (p. 93).
2. **Planear:** Criação de um grupo de trabalho entre 5 a 7 pessoas que corresponda a uma amostra válida dos diversos agentes que compõem a escola. Essa escolha torna-se pertinente se olharmos para a composição do Conselho da Comunidade Educativa, do Conselho Escolar ou da Assembleia de Escola. Posteriormente deve ser estabelecido um plano de acção para a elaboração da visão.
3. **Ouvir as pessoas:** realizar uma consulta a todos os intervenientes na escola, não esquecendo os parceiros e/ou potenciais parceiros. É importante dar voz àqueles que não são massa amorfa na escola. Cada qual com a sua função desempenha um papel fulcral na dinâmica escolar e importa, por isso, escutá-los. Será certamente um caminho interessante para que, também eles, se sintam valorizados ao assumirem que a acção da escola, por intermédio da sua visão, também lhes pertence.
4. **Realizar um *brainstorming***
5. **Sintetizar as ideias**
6. **Redigir um esboço:** reunidos os dados cabe ao grupo de trabalho elaborar um primeiro rascunho da visão da escola, considerando as sugestões recolhidas no diálogo estabelecido com os demais agentes educativos. Importa que esse primeiro esboço contemple as seguintes categorias: cultura e clima escolar.
7. **Polir o enunciado:** ter em atenção a utilização de um discurso assertivo, motivador e que tenha em consideração as ideias expressas na etapa de auscultação das pessoas.
8. **Testar os critérios:** antes da visão desenhada ser proposta à organização o grupo de trabalho deverá ter o especial cuidado de testá-la tendo em conta a sua capacidade de resposta às seguintes questões essenciais:
  - 8.1. “A visão é intemporal?”
  - 8.2. “A visão é uma fonte de inspiração?”
  - 8.3. “A visão fornece aos trabalhadores os instrumentos de ajuda à tomada de decisão em situações delicadas?” (p. 94).

Consoante a capacidade de resposta positiva às questões-chave, o grupo de trabalho deverá entrar na etapa (9), caso contrário, é preferível que se retome o esboço e se faça um novo polimento da visão.

## **9. Obter a aprovação da organização ou introduzir modificações**

### **10. Comunicar**

“A liderança da organização deve garantir que a visão é comunicada de forma convincente, para envolver as pessoas. É essencial que os outros entendam a visão como algo desejável e realizável. Pois o envolvimento das pessoas na dinâmica de mudança e a implementação de uma nova cultura organizacional passa pela comunicação (...). Só desta forma todas as partes interessadas, dentro e fora da organização, sabem com o que podem contar (...) e para aquilo que estão a trabalhar, aumentando o seu envolvimento organizacional”. (Ibid., p. 95).

É nos momentos de crise que mais facilmente nos apercebemos do quão é importante a formulação de uma visão. A Escola, em particular, sabe o quanto é necessário vislumbrar o seu caminho. O percurso herdado e eternamente cultivado desde Marquês de Pombal confere-lhe um estigma e uma acção muito pouco emancipadora. Urge (des)construir a sua missão, delineada que está a crucialidade da visão.

“A missão refere-se (...) às finalidades que justificam a existência da organização (...) e deve afirmar como alcançar a visão, dentro de um certo horizonte temporal, enunciando os objectivos para que isso aconteça e as principais actividades para os alcançar.” (Ibid., p. 96).

A missão deverá dar resposta às seguintes questões-chave:

1. O que somos?
2. O que fazemos?
3. Por que o fazemos?
4. Para quem (ou com quem) o fazemos?
5. Como o fazemos?

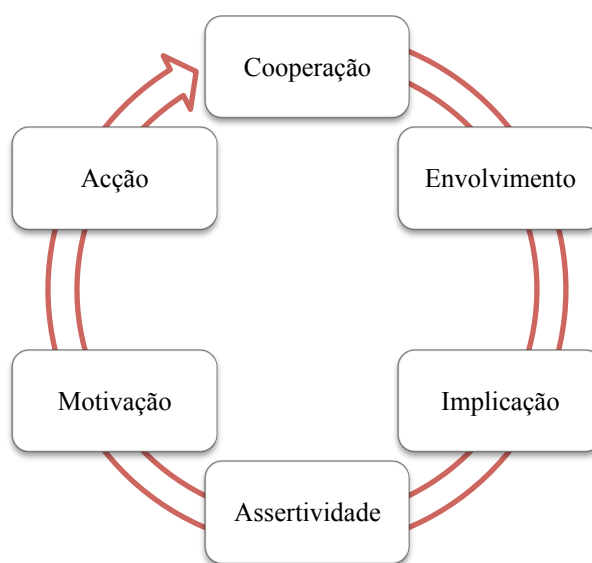
O enunciado criado para a missão é estruturado tendo por base as etapas descritas para a construção da visão da escola. O texto resultante deverá ser igualmente claro e de fácil assimilação pelos agentes educativos. O importante é mostrar a cada agente qual o seu potencial na realização da missão da escola.

Não queremos com isto subverter a acção da escola pública tendo por base princípios que provêm de modelos liberais ou essencialmente aplicados no sector privado. Mas é facto que a escola peca por falta de um PEE crítico e utilitário. Importa consciencializar as escolas para este facto. Não nos parece que a escola deva ser um espaço cuja colegialidade possa subverter

o princípio da democracia e liberdade. É nesta lógica que se vislumbra a definição da visão e da missão como postura fulcral à sobrevivência de um PEE que não se quer mitificado.

Aqueles que pavoneiam o seu ofício certamente nunca abraçaram a sua visão, a sua missão e dificilmente veiculam valores democráticos e ligados à ética, como a integridade, a honestidade, a probidade e a imparcialidade. São os valores que definem a identidade do grupo e por conseguinte da escola. “São crenças profundamente enraizadas que influenciam as atitudes, as acções, as escolhas que se fazem e as decisões que se tomam. (...) Os valores respondem às seguintes perguntas: o que nos rege?; quais os princípios que orientam a nossa actividade?.” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 99).

É crucial que o trabalho desenvolvido para a concretização da visão, da missão e dos valores assuma a perspectiva conceptual do seguinte ciclo vital:



**Figura 17:** Ciclo Vital para a concretização da Visão e Missão da Escola

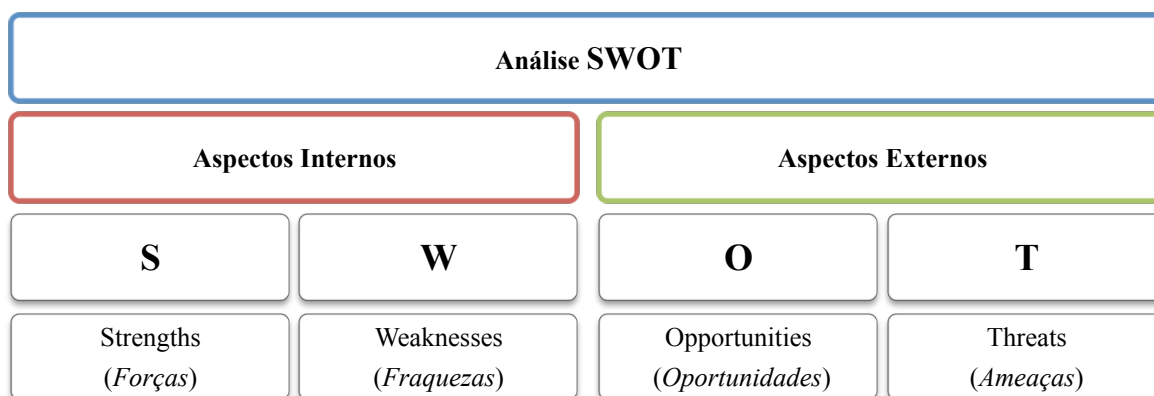
Saibamos Agir!

### **Análise SWOT: uma introdução**

Um ponto de partida para a tomada de consciência de que a Escola necessita de uma transformação, será a realização de uma análise sistemática, dinâmica e permanente, onde se

diagnostiquem os pontos fortes e fracos (contexto interno), como as oportunidades e as ameaças circunscritas ao seu contexto externo.

Achamos útil que a Escola seja capaz de se auto-avaliar mediante a sistematização daqueles que são os seus contextos de acção; ou seja, é importante que a instituição escola saiba, de facto, reconhecer os subsistemas que a compõem, dentro e fora dela. Assinalamos o uso da Análise SWOT como uma ferramenta de fácil aplicação e perspicaz para (des)construção de *check-up* completo à escola.



**Tabela 13:** Análise SWOT

Pela aplicação desta ferramenta, identificamos os assuntos-chave correlacionados com a instituição, facilitando uma futura acção estratégica, definidos que ficam os nichos de intervenção prioritária como os campos basilares. Por Ponto Forte ou Força entendemos “um aspecto interno que pode melhorar a situação da organização, algo que esta é boa a fazer.” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 188). São exemplos de pontos fortes na escola a qualidade dos recursos humanos; os seus recursos físicos; a formação especializada de professores e técnicos, a qualidade dos projectos desenvolvidos, etc.

Por Ponto Fraco ou Fraqueza entendemos “um aspecto interno em que a organização é potencialmente vulnerável, algo que esta não faz bem.” (Ibid.). Aqui podemos incluir a falta de material ou de tecnologias; a fraca especialização/formação contínua de professores e técnicos; a escassez de recursos humanos; a qualidade duvidosa do edifício e instalações, etc.

No campo dos aspectos externos definimos uma Oportunidade como “uma condição ambiental que pode melhorar o desempenho da organização e facilitar o cumprimento da sua missão.” (Ibid.). Temos como exemplos de Oportunidades as mudanças de tecnologia; os programas comunitários dirigidos para o sector da educação e formação; mudanças na política

governamental com especial destaque para o sector da educação; as instituições que compõem o meio onde a escola se insere, enquanto possíveis parceiros, etc.

Por último, as Ameaças consistem numa “condição ambiental que pode desestabilizar a situação da organização.” (Ibid.). Podemos considerar como Ameaças novas regulamentações ao nível da administração educacional que centralizem, mais ainda, o sistema educativo; a crise social e a consequente implicação nos rendimentos familiares; o desinteresse das famílias face ao percurso escolar dos seus educandos, etc.

Percebemos que a aplicação da Análise SWOT facilita a compreensão dos contextos onde a escola se insere. Todavia, este mecanismo não é uma *firewall* impenetrável. Apesar de proteger o sistema das possíveis ameaças que o circundam; apesar de permitir que a escola usufrua ao máximo daqueles que são os seus Pontos Fortes e as suas Oportunidades para minimizar os efeitos negativos dos Pontos Fracos e das Ameaças, é importante que não nos esqueçamos que esta ferramenta não põe em causa os princípios de Entropia e Entropia Negativa referidos no primeiro capítulo desta dissertação.

Construída a análise SWOT, importa *a posteriori* planificar e desenvolver estratégias de actuação na base da seguinte matriz:

	<b>S</b> <b>Pontos Fortes</b> (O que funcionou bem?)	<b>W</b> <b>Pontos Fracos</b> (O que funcionou mal?)
<b>O</b> <b>Oportunidades</b>	<b>S - O</b>	<b>W - O</b>
<b>T</b> <b>Ameaças</b>	<b>S - T</b>	<b>W - T</b>

**Tabela 14:** Matriz da Análise SWOT. A partir de Allouche & Schmidt (1999) e Carapeto & Fonseca (2006)

A lógica de actuação assenta no facto de a escola ser capaz de usufruir ao máximo dos seus Pontos Fortes e das suas Oportunidades, para reduzir, na sua acção quotidiana, o impacto dos Pontos Fracos e das Ameaças a que poderá estar sujeita. Assim, segundo Allouche & Schmidt (1999), referenciados também em Carapeto & Fonseca (2006, p. 190), é possível delinear diferentes estratégias de actuação, tais como:

**“Estratégias S-O / MAXI-MAXI** → Buscam as oportunidades que se conjugam com os pontos fortes da organização.

**Estratégias W-O / MINI-MAXI** → Ultrapassam pontos fracos para alcançar oportunidades.

**Estratégias S-T / MAXI-MINI** → Identificam formas de utilizar os pontos fortes da organização para reduzir a sua vulnerabilidade a ameaças externas.

**Estratégias W-T / MINI-MINI** → Estabelecem um plano defensivo para evitar que os pontos fracos da organização a tornem demasiado susceptível às ameaças externas.”

O impacto das estratégias de actuação irão depender, claramente, do nível de participação dos agentes educativos internos e externos ao contexto escola. Ao assumirmos nas Oportunidades o potencial da dimensão europeia da educação, enquanto percurso alternativo de acolhimento, estamos a desafiar a escola a conjugar-se enquanto sistema aberto. A escola que se isola do meio não pode usufruir do potencial das Oportunidades que este encerra.

A escola como sistema aberto está sujeita tanto a Oportunidades como a Ameaças. Por isso é que reforçamos a importância da planificação e desenvolvimento de um PEE que reconheça realmente o potencial e as fragilidades da instituição, unindo a escola em torno de uma visão, de uma missão e de valores estratégicos na definição da sua identidade sistémica.

Esperamos que esta percepção holística da realidade incute uma especial atenção para o potencial que as dinâmicas em torno da dimensão europeia da educação acarretam, enquanto Oportunidades de emancipação tanto da administração educacional como do próprio currículo.

O Programa Comenius é uma clara Oportunidade de emancipação da escola. É um percurso alternativo marcado no tempo e no espaço e que pode contribuir para que os alunos se sintam mais incluídos, mais motivados e mais predispostos a estarem numa escola que *a priori* lhes parecia muito pouco familiar.

## Planificação e desenvolvimento curricular: entre o currículo e a programação

Temos reforçado o facto de que a escola é incapaz de viver dissociada do seu contexto, da sociedade que a envolve. É deste sistema que provém a sua matéria prima<sup>54</sup> e com essa muitos dos valores que *a posteriori* chocam com a ideologia e o poder da escola na relação estrutural e hierárquica da pirâmide valorativa que as orientações curriculares contemplam.

É uma mestiçagem para a qual a escola não está preparada. A recontextualização do seu espaço padece da sua aparente falta de adaptação à mudança, ao contexto social mutante.

Se hoje conceitos como autonomia, projecto, visão e *empowerment* são palavras-*leitmotiv* que se encontram na base de desenvolvimento democrático das instituições, elas apelam, uma vez mais, ao (des)construir de práticas, ao varrimento do ruído, das demagogias estandardizadas e do autoritarismo decisório. A nova escola que muito teimamos em proclamar não advém do mofo do passado, nem tão-pouco das antas<sup>55</sup> da hodiernidade. O trabalho compartimentado, isolado, é claramente uma política disfuncional.

A lógica do trabalho em capelinhas, sem diálogo, não gera energia suficiente para que se possam manter práticas que anseiam por uma melhor compreensão do território numa lógica de actuação que pretende ser aberta ao global.

Vimos, com Boaventura de Sousa Santos (2005), que a intensidade com que a globalização opera no sistema educativo é de baixa intensidade. Haja uma Nação em defesa de uma identidade e de uma cultura.

Mas também reconhecemos que os critérios de convergência europeus, bem como os respectivos pactos de estabilidade, agem no sentido de acelerar essa suposta baixa intensidade da globalização no demais Estados da Europa e do Mundo. É a acção lógica da entropia a tornar cada vez mais necessária a abertura das organizações ao meio, ao contexto, ao universo do qual recebem informação e energia!

---

54 Ironicamente referir conceitos que certamente alegrariam Frederick Taylor são uma alerta para o perigo da demagogia pedagógica que ainda a gestão curricular vislumbra, nomeadamente ao assumir sorratamente a escola como empresa (Costa, 1996) numa uniformização curricular que continua a prevalecer em detrimento da territorialização das práticas e se preferirmos, em detrimento de uma diferenciação pedagógica.

55 Uma expressão feliz, muito feliz, de Rubem Alves ao referir-se às “pessoas que não se atrevem a sair das trilhas aprendidas, por medo da onça. Das suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes, especialistas. Mas o resto da floresta permanece desconhecido.” (Alves, 2003, p. 31).



A dimensão europeia da educação, assumida como uma prática da Escola, adere a esta filosofia e a esta gestão de energias ao mesmo tempo que espelha a dimensão do cidadão enquanto indivíduo pertencente a um universo muito mais vasto do que o mero território local.

Abordámos o facto de que a introdução desta dimensão europeia nas escolas faz-se pela própria matriz curricular, atendendo aos conteúdos programáticos de disciplinas como a História e a Geografia, por exemplo, como também, introduz-se pela definição de uma Visão de Escola que, contemplada no seu PEE, alerta para a importância do trabalho a ser desenvolvido na educação e formação de alunos, que actuando e agindo localmente, reconhecem a linha de horizonte e se tornam capazes de traçar diversos pontos de fuga.

A profundidade do objecto é uma clara aceitação da diferença, do posicionamento do indivíduo face à (des)construção do currículo.

Neste sentido, alinhamo-nos com Miguel Zabalza, e apresentamos a definição de três conceitos chave na planificação e no desenvolvimento curricular. Primeiro, a questão do Currículo enquanto “conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. (...) É a razão de cada uma dessas opções.” (Zabalza, 2003, p. 12).

O segundo conceito chave é a Programação, enquanto “projecto educativo-didáctico específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta e para uma ou várias disciplinas.” (Ibid.).

Por último, o conceito de Programa, que, na linha de Zabalza (Ibid., p. 13), “traduz o que, em cada momento cultural e social, é definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo um povo. E, na medida em que se apresenta em termos prescritivos, podemos referir-nos a ele como um conjunto de experiências de aprendizagem por que devem passar todas as crianças [e jovens] de um sistema escolar.”.

Questionamos se a dimensão europeia da educação é uma dessas experiências!?

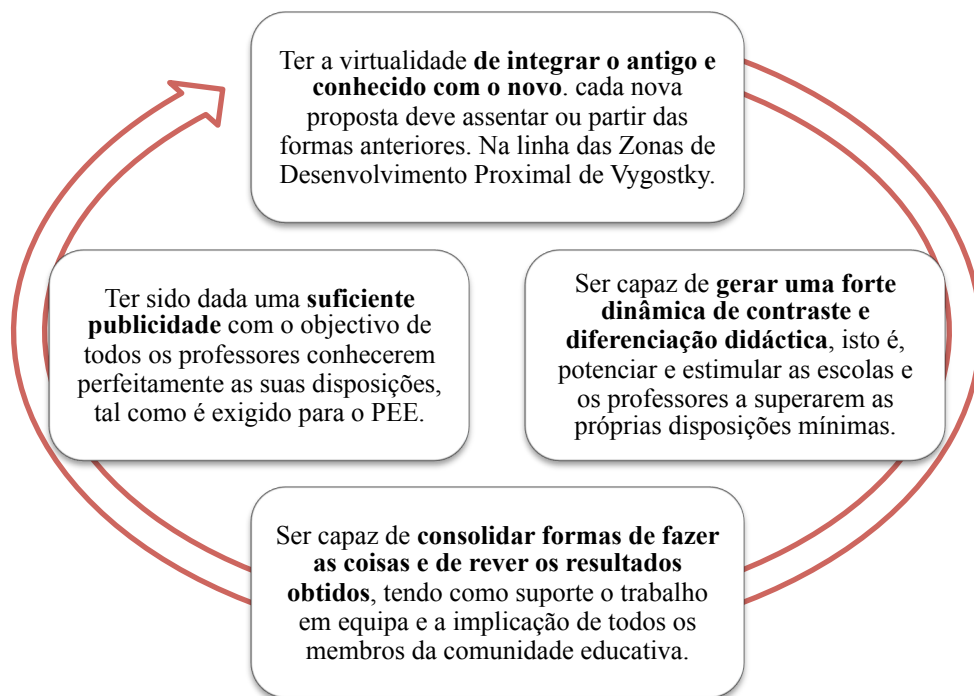
O Currículo é assumido como a Visão e a Programação avocada como a Missão. A bússola e a segurança do processo educativo. Que imagens da Europa, da dimensão europeia da educação, o currículo nacional contempla?

O nosso enquadramento prático dará uma possível resposta mediante a selecção de Programas Nacionais, tendo por base as áreas de intervenção desta dimensão, no entender da *Recommendation n.º R (83) 4 of the Committee of Ministers to Member States Concerning the Promotion of an Awareness of Europe in Secondary Schools*.

Vejamos, entretanto, que para Reynolds & Skilbeck (1976), referenciados em Zabalza (2003), o “objectivo peculiar de um Programa nacional é construir o sentido de uma comunidade, desenvolvendo um sentido dos valores comuns pela via do desenvolvimento de experiências escolares adequadas e comuns a todos.” (Ibid., p. 13).

A educação e formação na Europa; os direitos e deveres de um cidadão europeu; a Identidade Europeia, a História, a Geografia e a Cultura europeias, são alguns dos princípios e valores comuns a pelo menos, qualquer indivíduo que coabite o espaço europeu. Perguntamos: a nossa escola secundária está alinhada nesta lógica global ou permanece encantada com o estudo da cartilha<sup>56</sup>?

Não nos esqueçamos que a funcionalidade do Programa está vinculada a determinadas condições, tais como:



**Figura 18:** Condições para a funcionalidade dos Programas. A partir de Zabalza (2003, pp. 13-14)

56 Enquanto “tratado rudimentar de qualquer matéria” (In <http://www.priberam.pt/dlpo/>).

Na linha de Scurati (1982), referenciado por Zabalza (2003), deparamo-nos com “uma dupla função dialéctica” do Programa. Quanto ao sistema escolar e educativo, o Programa assumir-se-á como possuindo uma função de inovação e uma função de estabilização. E porquê?

Primeiro, porque “cada programa representa a génese de uma dinâmica inovadora pela qual se vão introduzindo nas escolas as novidades prescritas pelo Programa” (Ibid., p. 16), bem como a possibilidade de outras dinâmicas que a cultura identitária da escola possa tornar possível, numa espécie de extensão do Programa preceituado pela tutela.

Segundo, o Programa assume uma função de estabilização porque consiste no “eixo básico” (Ibid.) de conteúdos, cuja experimentação inovadora a escola jamais pode perder de vista. Por ele alinham-se as escolas em torno de princípios e valores comuns a todas as práticas pedagógicas que, de alguma forma, personificam, concretamente, a visão do Currículo Nacional.

Mas a Visão contemplada quer no Currículo, como no Programa, só se transforma se, a nível territorial, as escolas forem capazes de se emanciparem pedagógica e curricularmente. De que forma? Em Zabalza (2003), a linha de acção para esta emancipação da escola no plano curricular circunscreve-se a boas práticas de Programação, ou seja, “saber ligar intimamente as exigências a nível nacional (Programa) com os interesses locais e as características particulares de cada contexto sociocultural.” (Ibid., p. 19).

Para Lodini (1984), citado em Zabalza (Ibid., pp. 17-18), a Programação:

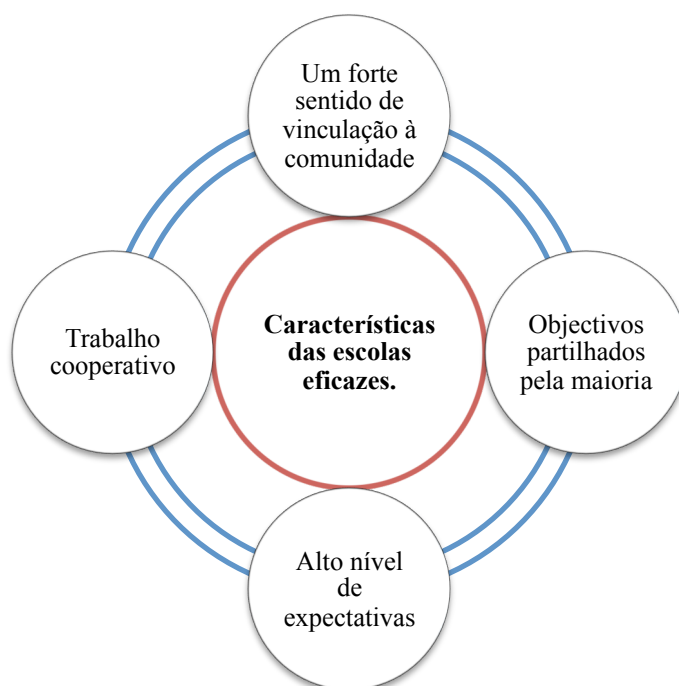
“representa o principal instrumento para possibilitar que um projecto geral, exactamente o que constitui os Programas nacionais e que se caracteriza por uma dimensão institucional precisa, possa ir descendo, pouco a pouco, a situação concreta representada por cada uma das escolas, situada num determinado contexto geográfico e social, com um determinado corpo docente, com alunos e estruturas particulares (...). A programação é, portanto, uma série de operações que os professores (...) levam a efeito para organizar, a nível concreto, a actividade didáctica e, dessa forma, porem em prática aquelas experiências de aprendizagem que constituirão o currículo efectivamente seguido pelos alunos.”

É pela Programação que se poderá estabelecer uma transformação da escola; da escola que se apresenta isolada e descontextualizada para uma escola que se apresenta enquanto sistema aberto ao território.



**Figura 19:** A transformação da escola através da Programação. A partir de Zabalza (2003).

Com este consenso, percebe-se o movimento das escolas eficazes como caracterizadas por Wulf & Schave (1984).



**Figura 20:** Características das escolas eficazes. A partir de Wulf & Schave (1984); Zabalza (2003).

As escolas que se apresentam eficazes têm uma Visão claramente definida; não se limitam a agir através do Currículo e do Programa. São, por isso, capazes de transcender os limites definidos pela gestão curricular, estabelecendo contínuos de programação e de aprendizagem com aquilo que é identitário e específico ao sistema educativo na sua generalidade, no seu todo unitário.

Criam, assim, uma cultura específica, na base do seu PEE, da lógica da identidade e autonomia conquistadas. Recriam-se, no quotidiano das suas práticas, porque reconhecem a sua dimensão social, vinculando-se, assim, à comunidade que as acolhe. E se essa comunidade enquanto sistema, também ele aberto ao global, se (des)constrói consoante as dinâmicas dos contextos sociais, económicos, culturais, geográficos, etc, que a compõem, desafiam o seu espaço a estar desperto a novas realidades, a novas formas de aprender. Veja-

se, então, a dimensão europeia da educação como um novo contributo daquele sistema que se diz global e que constantemente se cruza com as dinâmicas locais – a Europa.

## SEGUNDA PARTE: O ESTUDO EXPLORATÓRIO



## Capítulo 4 - Apresentação do estudo e opções metodológicas

Os livros acerca de métodos de investigação (Creswell, 2005; Yin, 2003) indicam diversas fontes de problemas para a investigação. Estes problemas podem estar correlacionados com o conjunto de vivências pessoais e/ou profissionais do próprio investigador, bem como derivarem de uma série de preocupações, interesses ou motivações relacionados com as tarefas, a agenda do investigador ou a literatura disponível.

É importante a investigação qualitativa fornecer uma racionalização ou razão para estudar o problema. Provavelmente, a razão mais forte para um estudo é a literatura disponível: “a need exists to add to or fill a gap in the literature or to provide a voice for individuals not heard in the literature.” (Creswell, 2005, p. 102).

Como sugerido por Barritt (citado por Creswell, 2005, p. 102), a racionalização,

*“is not the discovery of new elements, as in natural scientific study, but rather the heightening of awareness for experience which has been forgotten and overlooked. By heightening awareness and creating dialogue, it is hoped research can lead to better understanding of the way things appear to someone else and through that insight lead to improvements in practice”.*

Atendendo a esta linha de investigação o problema a ser analisado consiste em apurar ***Como é consubstanciada a dimensão europeia da educação em escolas do ensino secundário?***

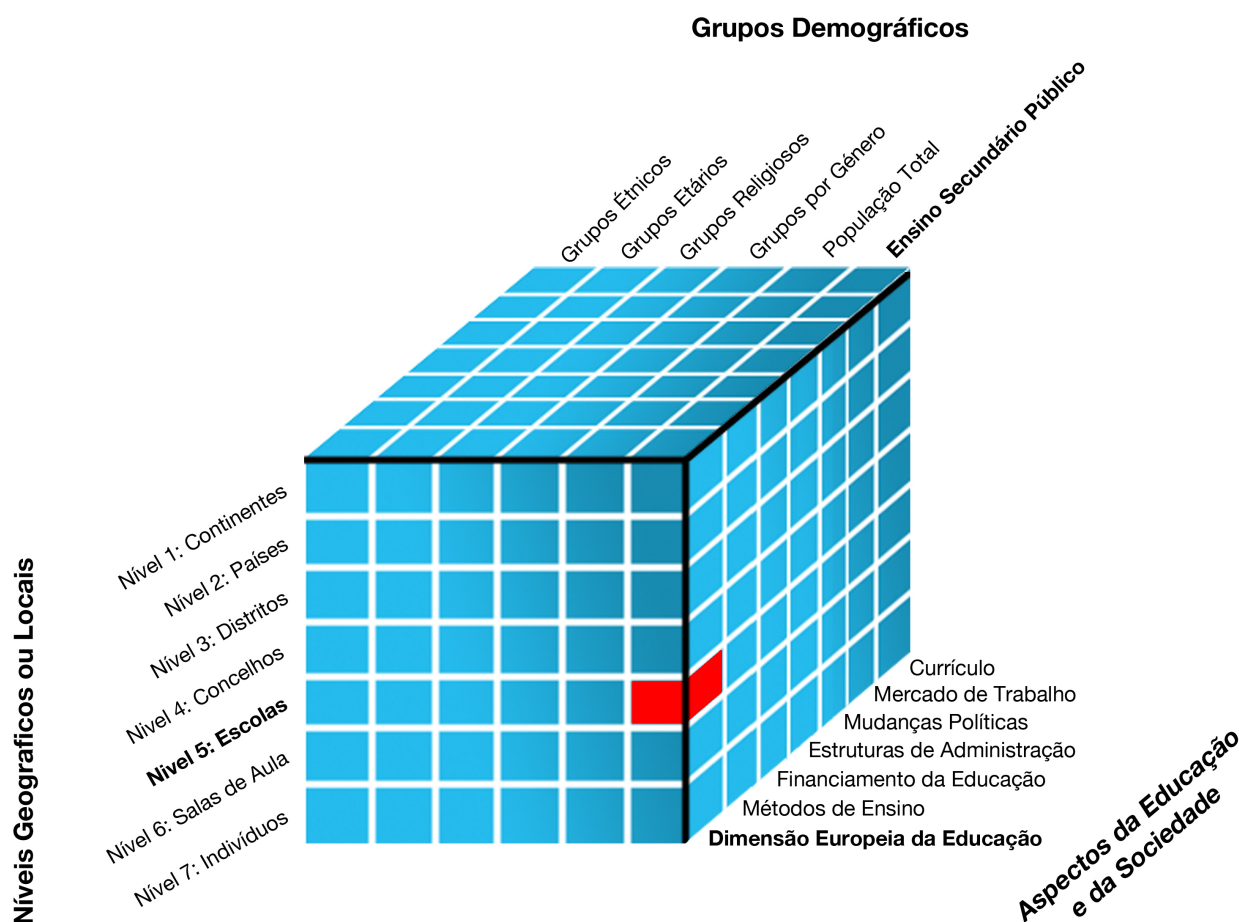
Tratando-se de um estudo de caso múltiplo assente numa abordagem quer qualitativa, quer comparativa, como seguidamente explicaremos, importa, neste enquadramento do problema, definir as dimensões e níveis da comparação segundo o cubo de Bray & Thomas (1995), referenciado em Bray et al (2007) para que o mesmo fique claramente definido e delimitado.

Numa primeira dimensão do cubo temos os níveis geográficos ou locais onde decorrerá a comparação. O estudo centra-se no nível 5, o das escolas. Numa segunda dimensão deparamo-nos com os grupos demográficos. Situamo-nos no domínio do Ensino Secundário Público.

Numa terceira e última dimensão circunscrevemos os aspectos da Educação e da Sociedade na base da dimensão europeia da educação.



## *Um Enquadramento para a Análise em Educação Comparada*



**Figura 21:** Um enquadramento para a análise em Educação Comparada. Adaptado de Bray & Thomas (2007)

### **Metodologia**

O estudo de caso assume-se como um dos novos modelos de investigação com elevado potencial para o estudo de diversas situações. Tal facto deve-se à crescente importância atribuída às metodologias qualitativas na investigação científica. Este percurso consolida-se dada a relativização em torno da investigação desenvolvida sob a égide do modelo positivista, enquadrado por um monismo metodológico, por uma matematização da realidade e determinada por um modelo explicativo causal (Sousa, 2005).

É pela necessidade de construir respostas para as novas problemáticas que emergem hodiernamente, que nos deparamos com a experimentação de novas abordagens metodológicas, tais como o estudo de caso.

Numa primeira aproximação à definição de estudo de caso, podemos dizer que esta metodologia se baseia na observação pormenorizada de um contexto, ou indivíduo, **de uma única fonte de documentos** ou ainda de um evento específico. “*A qualitative case study is an intense, holistic description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit.*” (Merriam, 1998, p. 27), ou no entendimento de Creswell,

*“Case study research is a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g., observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case-based themes.” (2007, p. 73).*

Assumindo a posição de Sousa (2005), na linha de Merriam (1998), o estudo de caso pode ser tido essencialmente como uma via qualitativa para a compreensão do comportamento do indivíduo, de um determinado acontecimento, de um grupo de indivíduos ou de uma organização, num determinado contexto específico correspondente ao seu ambiente natural.

*“A lógica da caracterização de uma pesquisa como um estudo de caso centra-se na natureza do objecto e não na opção metodológica. Trata-se de estudar o que é particular, específico e único.” (Afonso, 2005, p. 70).*

Para Merriam (1998), os estudos de caso qualitativos podem ser caracterizados como particularistas, descritivos e heurísticos.

*“Particularistic means that case studies focus on a particular situation, event, program, or phenomenon. The case itself is important for what it reveals about the phenomenon and what it might represent. (...) **Descriptive means that the end product of a case study is a rich, “thick” description of the phenomenon under study. Thick description is a term from anthropology and means the complete, literal description of the incident or entity being investigated.** (...) Heuristic means that case studies illuminate the reader’s understanding of the phenomenon under study. They can bring about the discovery of new meaning, extend the reader’s experience, or confirm what is known.” (pp. 29-30).*

Não obstante a pertinência desta abordagem qualitativa, importa alertar o investigador para os riscos que este tipo de estudo acarreta, nomeadamente a componente subjectiva implícita pelo investigador na selecção e recolha dos dados, bem como a metáfora do organismo vivo que torna as organizações em palcos muito peculiares de acção educativa onde a generalização das conclusões do estudo podem ser inoportunas.

Todavia, para Yin (2003), ao pretender-se fazer generalizações, da mesma maneira que efectuadas a partir de experimentos, há que as construir em relação às proposições teóricas e

não para populações ou universos, na senda de uma replicação literal, ou seja, que prediga resultados similares.

Retenhamos ainda a ideia de que *“single-case designs are vulnerable if only because you will have put all your eggs in one basket. More important, the analytic benefits from having two (or more) cases may be substantial.”* (Yin, 2003, p. 53). Apesar do cepticismo em torno desta abordagem qualitativa, valorizamos a posição de Bell (2005, p. 13), ao afirmar que *“(...) case study can be an appropriate approach for individual researchers because it provides an opportunity for one aspect of a problem to be studied in some depth.”*

O estudo de caso distingue-se pelo seu plano de investigação que se concentra no estudo pormenorizado e aprofundado, de uma entidade bem definida, o caso. Segundo Sousa (2005, p. 138), “um caso será um acontecimento ou facto, uma dada situação, considerada ou não como uma entidade descrita mas tal como se manifesta no local onde existe e possuindo a sua forma particular de evolução.” Para Yin,

*“(...) the “case” also can be some event or entity that is less well defined than a single individual. Case studies have been done about decisions, programs, the implementation process, and organizational change. (...) As a general guide, your tentative definition of the unit of analysis (and therefore of the case) is related to the way you have defined your initial research questions. (...) Selection of the appropriate unit of analysis will occur when you accurately specify your primary research questions. (2003, pp. 23-24).*

Compreende-se o vasto alcance do termo “caso”, o que impele os autores a definir a metodologia de estudo de caso através de conceitos abertos em detrimento de posições teóricas mais restritas ou demasiadamente limitadas.

Creswell (2005) enquadra o estudo de caso como uma forma de exploração de um dado sistema limitado no tempo e em profundidade, envolvendo uma recolha de dados relevantes através de fontes múltiplas de informação.

Yin (2003) define o estudo de caso como sendo uma investigação empírica sobre um fenómeno no seu ambiente natural, não estando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto bem definidas. Todavia, trata-se de uma estratégia adequada ao estudo do “como” e do “porquê” de acontecimentos actuais, como atesta a seguinte figura:

<b>Strategy</b>	<b>Form of Research Question</b>	<b>Requires Control of Behavioral Events?</b>	<b>Focuses on Contemporary Events?</b>
<b>Experiment</b>	how, why?	Yes	Yes
<b>Survey</b>	who, what, where, how many, how much?	No	Yes
<b>Archival Analysis</b>	who, what, where, how many, how much?	No	Yes / No
<b>History</b>	how, why?	No	No
<b>Case Study</b>	how, why?	No	Yes

**Tabela 15:** Relevant Situations for Different Strategies. (Yin, 2003, p. 5).

*“(...) how and why questions are more explanatory and likely to lead to use of case studies, histories, and experiments as the preferred research strategies. This is because such questions deal with operational links needing to be traced over time, rather than mere frequencies or incidence. (...) The case study is preferred in examining contemporary events, but when the relevant behaviors cannot be manipulated.” (Ibid., p. 5-7).*

Explorando a extensa revisão da literatura em torno da compreensão desta abordagem metodológica, o estudo de caso, e apesar das disparidades que são apresentadas comparando as perspectivas dos diversos autores, é facto que podemos concentrar-nos em cinco características essenciais a este tipo de metodologia:

1. O caso é um sistema limitado e o primeiro passo que o investigador deverá concretizar é esclarecer as respectivas fronteiras com exactidão e clareza.
2. Identificar o caso permite atribuir ao processo de desenvolvimento da investigação critérios de focagem necessários para que o investigador não perca a essência do objecto de estudo.
3. O investigador deverá ter a constante preocupação de assegurar o carácter único, específico, diferente e complexo do caso em análise.
4. A investigação decorre em ambiente natural.

5. O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados, tais como entrevistas, documentos e comparações. (Yin, 2003; Merriam, 1998; Bodgan & Bilken, 1994; Creswell, 2007).

Depreende-se ainda uma variedade de interpretações sobre objectivos a alcançar com este tipo de metodologia. Para Yin (2003), os objectivos a atingir perpassam o explorar, o descrever e o explicar do caso, da unidade de análise em foco.

Para Bodgan & Bilken (1994), assiste-se a uma valorização da análise dos processos em detrimento dos resultados. **A essência do estudo encontra-se na compreensão do dinamismo do caso em si, independentemente dos produtos emergentes.**

Neste sentido, no âmbito da investigação identificámos como **objectivos** a realizar os seguintes:

1. Analisar o impacto da dimensão europeia da educação nas escolas secundárias públicas do concelho do Funchal, por análise dos seus Projectos Educativos enquanto instrumentos identitários.
2. Compreender os mecanismos utilizados para a sua vivência, através de um levantamento de actividades desenvolvidas pela escola no âmbito dos pressupostos da dimensão europeia da educação.
3. Analisar uma série de Programas Nacionais, bem como de orientações curriculares, indagando sobre o impacto da dimensão europeia da educação no currículo nacional do ensino secundário.

**O estudo de caso a efectuar assume uma perspectiva descritiva**, em que os objectivos apresentados se centram na exploração, descrição e interpretação da dinamicidade de cada escola e em particular do currículo nacional em torno da dimensão europeia da educação.

Importa, entretanto, atender à tipificação dos estudos de caso. Optámos pela proposta de Robert K. Yin (2003), enquanto autor de referência na metodologia referenciada.

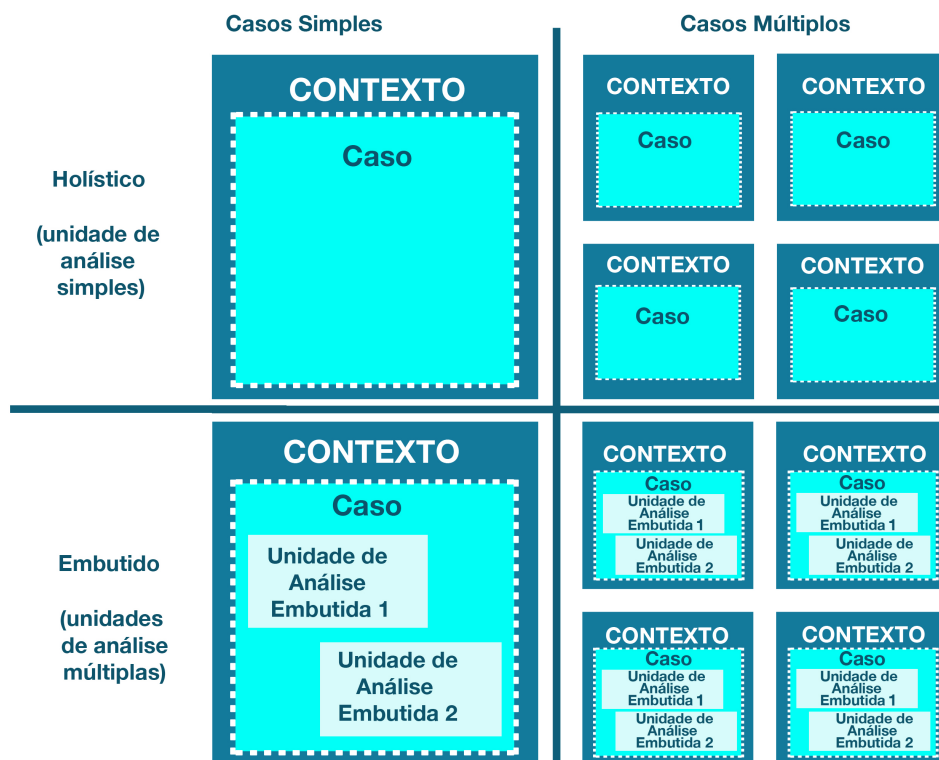


Figura 22: Tipos de estudos de casos. Adaptado de Yin (2003)

Concentremo-nos nos quatro tipos de planificação apresentados por Yin (2003), estruturados numa matriz 2x2. Esta matriz demonstra que cada tipo de planificação deve incluir o desejo de analisar condições contextuais em relação ao “caso”, e a linha a tracejado designa que as fronteiras entre o caso e o contexto provavelmente não estão bem definidas, ou rigidamente preestabelecidas.

A matriz mostra-nos que os estudos de caso simples e múltiplos reflectem sobre diferentes situações de planificação e que dentro destas duas variantes podem existir unidades simples ou múltiplas de análise.

Os quatro tipos de caso que resultam desta matriz são: “*single-case (holistic) designs (Type 1)*, *single-case (embedded) designs (Type 2)*, *multiple-case (holistic) designs (Type 3)*, and *multiple-case (embedded) designs (Type 4)*” (Ibid., p. 39).

A investigação qualitativa que pretendemos desenvolver assume-se como um estudo de caso múltiplo/embutido, uma vez que o caso instrumental se estende a vários casos, para permitir, pela comparação, um conhecimento mais intenso sobre o fenómeno em análise, a dimensão europeia da educação.

Focalizemo-nos, então, no Tipo 4 – *multiple-case (embedded) designs*. O contexto refere-se às cinco escolas com ensino secundário que compõem a nossa população. O caso de estudo analisado em cada contexto (escola) relata a dimensão europeia da educação; à forma como esta se consubstancia nas escolas, a partir de duas unidades de análise: os Projectos Educativos de Escola, que por definição estabelecem os nossos contextos de análise como espaços diferenciados e *sui generis*; e os Programas Nacionais, bem como as orientações curriculares seleccionadas, que por homologação ministerial são aplicados uniformemente<sup>57</sup> nas escolas de ensino secundário.

O mesmo estudo pode conter mais do que um simples caso. Quando isto ocorre, o estudo utilizou uma planificação de caso múltiplo. *“Each school is the subject of an individual case study, but the study as a whole covers several schools and in this way uses a multiple-case design.”* (Ibid., p. 46).

É a partir da pesquisa e análise documental do Projecto Educativo de Escola e dos Programas Nacionais de disciplinas do ensino secundário que se fundamentará uma possível resposta ao problema da investigação, numa analogia à finalidade da Educação Comparada na perspectiva de Garcia Garrido citado por Ferreira (s/d), ao referir que “a finalidade da Educação Comparada não é a de oferecer modelos para imitar ou para recusar mas a de compreender os povos e aprender com as suas experiências educacionais e culturais.” (s/d, p. 12).

As planificações de múltiplos estudos de caso podem ter vantagens distintas em comparação com os estudos de caso únicos:

*“(...) a major insight is to consider multiple cases as one consider multiple experiments – that is, to follow a replication logic. The logic underlying the use of multiple-case studies is the same. Each case must be carefully selected so that either (a) predicts similar results (a literal replication) or (b) predicts contrasting results but for predictable reasons (a theoretical replication).”* (Yin, 2003, p. 46-47).

---

57 Conceito entendido no seguimento do Artigo 2.º, alínea 3 do Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março ao referir que “as aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário têm como referência os programas das respectivas disciplinas, homologados por despacho do Ministro da Educação, bem como as orientações fixadas para as áreas não disciplinares.” Por maior capacidade criativa das escolas veiculada no seu Projecto Curricular de Escola é facto que há uma dimensão nacional do currículo que estas devem respeitar e consequentemente implementar.

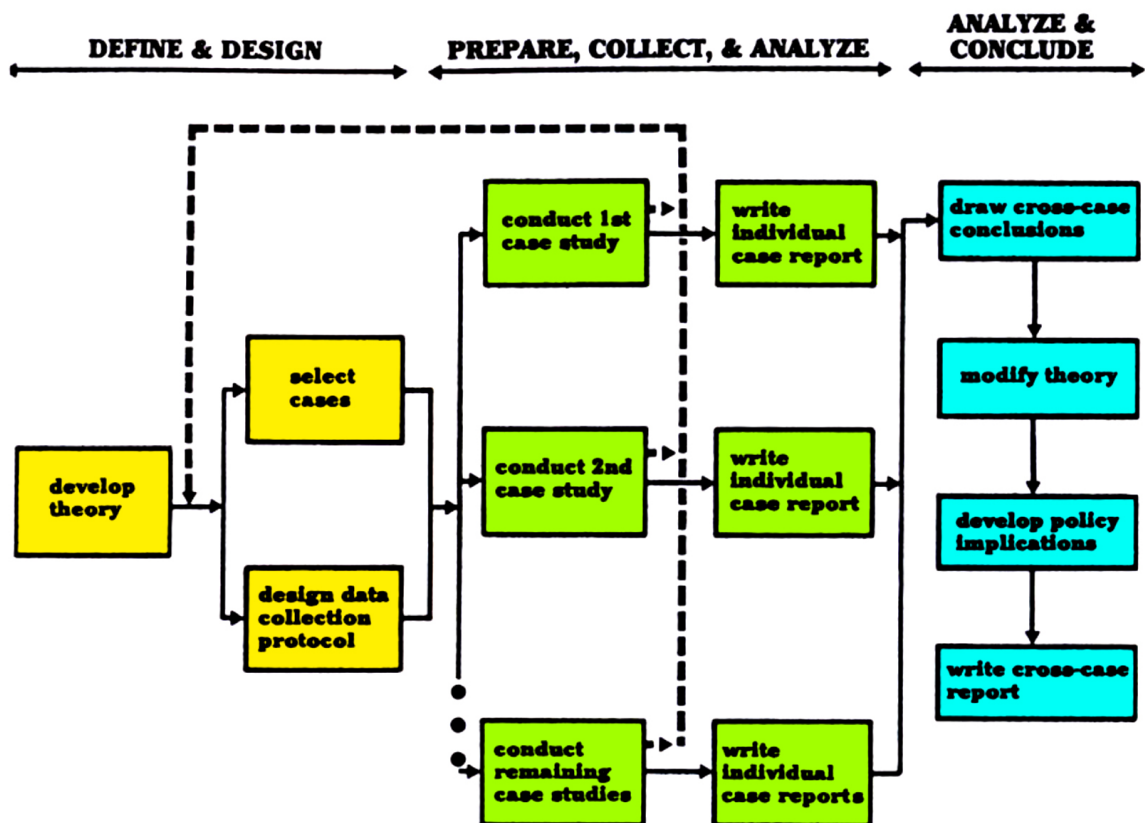


Figura 23: Case Study Method. (Yin, 2003, p. 50).

Pela figura ilustramos o método do estudo de caso. Sintetiza-se em três eixos prioritários de desenvolvimento: exploração, descrição e explicação. Um ponto a reter desta figura é a linha tracejada que indica a retro alimentação. O ciclo representa a situação em que importantes descobertas ocorrem durante a execução de um dos estudos de caso individuais podendo conduzir o investigador a reconsiderar uma ou mais das proposições teóricas do estudo.

Desta forma, torna-se necessário efectuar uma nova planificação (“redesign”) antes de prosseguir com a investigação. Tal actividade pode envolver a selecção de casos alternativos ou mudanças no protocolo do estudo de caso (ex: recolha de dados). Sem tal *redesign* há o risco de o investigador ser acusado de distorcer ou ignorar a descoberta, apenas para acomodar o plano original.

Esta conjuntura conduz rapidamente a uma imputação adicional – que o investigador foi selectivo ao apresentar os seus dados para que estes se encaixassem nas ideias preconcebidas (i.e. as proposições teóricas originais) do investigador.



Destaca-se um dos procedimentos a ser utilizado aquando do processo de *cross-case conclusions*. Nesta fase do estudo de caso múltiplo, proceder-se-á à justaposição e comparação dos casos analisados. Conduta necessária para averiguar as dinâmicas inerentes à dimensão europeia da educação no contexto escola, quer pelo seu Projecto Educativo, quer pelo currículo nacional do ensino secundário.

“(…) o que se pretende com a justaposição é propiciar instrumentos que permitam uma confrontação dos dados ou das conclusões analíticas [realizadas para cada um dos casos estudados]. (…) Chegados [à comparação] (…) estão reunidas as condições para se examinarem com rigor as semelhanças e as diferenças entre os dados como entre as conclusões analíticas anteriormente organizadas pela justaposição (…). (Ferreira, s/d, p. 34).

Para Yin (2003), a opção pelos estudos de caso múltiplos, tornam as conclusões analíticas mais poderosas do que aquelas que surgem de um único caso (ou único experimento). Em segundo lugar, o contexto dos vários casos é provavelmente diferente (veja-se a título de exemplo os tipos de liderança e climas escolares).

Se sob estas circunstâncias variadas o investigador pode ainda chegar a conclusões comuns a partir dos diversos casos, a possibilidade de generalização das conclusões aumenta consideravelmente quando comparadas com conclusões obtidas a partir de um caso simples.

Na linha teórica de Yin (2003), importa atender ao *know-how*, às capacidades e treino do investigador no processo de preparação do estudo destacando a importância do desenvolvimento de um protocolo, bem como das fontes de recolha e tratamento de dados, tal como a **análise documental**.

Neste entendimento há que atribuir maior relevância à credibilidade do método e à aferição da qualidade do trabalho de investigação que esta lhe incute.

A figura “*Case study tactics for four design tests*” elenca “*the four widely used tests and the recommendation case study tactics, as well as a cross-reference to the phase of research when the tactic is to be used*” (Yin, 2003, p. 34).

Tests	Case Study Tactic	Phase of research in which tactic occurs
<b>Construct Validity</b>	- Use multiple sources of evidence	Data Collection
	- Establish chain of evidence	Data Collection
	- Have key informants review draft case study report	Composition
<b>Internal Validity</b>	- Do pattern-matching	Data Analysis
	- Do explanation-building	Data Analysis
	- Address rival explanations	Data Analysis
	- Use logic models	Data Analysis
<b>External Validity</b>	- Use theory in single-case studies	Research design
	- Use replication logic in multiple-case studies	Research design
<b>Reliability</b>	- Use case study protocol	Data Collection
	- Develop case study database	Data Collection

**Tabela 16:** Case Study Tactics for Four Design Tests. A partir de Yin (2003, p. 34)

Sintetizamos aqui o essencial de cada teste dada a importância que ambos abarcam na estruturação e desenvolvimento do estudo de caso:

*“Construct validity: establishing correct operational measures for the concepts being studied; Internal validity (for explanatory or causal studies only, and not for descriptive or exploratory studies): establishing a causal relationship, whereby certain conditions are shown to lead to other conditions, as distinguished from spurious relationships; External validity: establishing the domain to which a study’s findings can be generalized; [e] Reliability: demonstrating that the operations of a study – such as the data collection procedures – can be repeated, with the same results.”*(Yin, 2003, p. 34).

## Técnicas de recolha de dados

“No âmbito das diversas tradições epistemológicas e metodológicas das ciências sociais consolidaram-se diferentes modalidades formalizadas de recolha e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos específicos.” (Afonso, 2005, p. 88).

Esta investigação qualitativa recorrerá à pesquisa documental ou arquivística, enquanto técnica de recolha de dados.

“Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

No exposto em Afonso (2005), a pesquisa arquivística ou documental distingue-se em três tipos de documentos a investigar: documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados.

“Os documentos oficiais encontram-se nos arquivos dos departamentos da administração pública (...) e constituem um registo da actividade quotidiana da administração educacional. (...) Na categoria dos documentos públicos inclui-se a imprensa (...) podendo ser abordada quer como objecto de investigação quer como fonte de informação. (...) Na documentação privada (...) incluem-se os arquivos de empresas, escolas particulares, (...) sindicatos (...) e de movimentos pedagógicos.” (Afonso, 2005, pp. 89-90).

A pesquisa documental concentrar-se-á na recolha de documentos oficiais do Conselho da União Europeia, do Conselho da Europa, do Parlamento Europeu e da Comissão Europeia, bem como de outros órgãos financeiros, consultivos, interinstitucionais e descentralizados de instituições da Europa que versam sobre a dimensão europeia da educação, bem como em trabalhos científicos cuja revisão da literatura destacou.

Salientamos como documentos centrais para a realização do nosso estudo os seguintes:

**1. Lei de Bases do Sistema Educativo Português**, Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.

**2. Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro** relativo aos princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular.

**2.1. Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março** relativo aos princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular.

**3. Recomendação n.º R (83) 4** do Conselho da Europa relativa a uma melhor sensibilização à Europa nas escolas secundárias.

**4. Resolução n.º 1** do Conselho da Europa sobre a dimensão europeia da educação: prática do ensino e conteúdo dos programas.

Da Recomendação n.º R (83) 4 foram retratadas as **noções chave** (*key concepts*) pelas quais o ensino da Europa deve ser veiculado junto dos jovens. São elas:

a) *“Democracy, human rights and fundamental freedoms.”*

b) *“Tolerance and pluralism.”*

c) *“Interdependence and co-operation.”*

d) *“Human and cultural unity and diversity.”*

e) *“Conflict and change.”* (Recomendação n.º R (83) 4, 3.1).

Enquanto noções chave elas são apresentadas como categorias transversais a todas as temáticas que a Recomendação faz referência e que devem ser temas a abordar ao nível do desenvolvimento curricular dos Programas Nacionais do ensino secundário.

Assim sendo, são **Temas e Tópicos** (*Themes and topics*) de análise que bem podem ilustrar as noções chave da dimensão europeia da educação nos currículos, os seguintes:

1. *“The prevention of war and the non-violent solution of conflict”* (Recomendação n.º R (83) 4, 3.2) *“and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.”* (Resolução n.º 1, p. 3).

2. *“The conservation of the European cultural heritage”* (Recomendação n.º R (83) 4, 3.2) [e] *“the geographical diversity of the European region. (Patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).”* (Resolução n.º 1, p. 3).

3. *“The impact of migration.”* (Recomendação n.º R (83) 4, 3.2).

4. *“The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.”* (Recomendação n.º R (83) 4, 3.2).

5. *“Changing needs in communications and trade.”* (Recomendação n.º R (83) 4, 3.2).

6. *“Relations with the developing countries”* (Recomendação n.º R (83) 4, 3.2) *“and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.”* (Resolução n.º 1, p. 3).

7. *“The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.”* (Resolução n.º 1, p. 3).

8. *“The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.”* (Resolução n.º 1, p. 3).

Quanto aos Programas Nacionais seleccionados teve-se em linha de conta a matriz curricular dos cursos científico-humanísticos estruturados de acordo com o Decreto-Lei n.º 272/2007 de 26 de Julho, que estabelece os ajustamentos necessários à estrutura do ensino secundário tendo em conta o processo de aplicação dos novos currícula.

A selecção dos Programas obedeceu às indicações veiculadas por Dominique Barthélémy, no seu artigo *“Analysis of the concept of European dimension”*, publicado na obra *“The European dimension in secondary education”* do Conselho da Europa. Conforme é referido por Raymond Ryba a respeito da obra supracitada,

*“(...) the present time is particularly favourable one for the development of the European dimension in secondary education and sees its inclusion in the curriculum as a focus for debate and development of an appropriate critical awareness.”* (Ryba, 1997b, p. 8).

Dominique Barthélémy, ao questionar a dimensão europeia na educação como um factor para a transformação e a mudança da forma como se desenha ou prospectiva o sistema educativo, sugere que:

*“Schools have the task of helping the younger generation to develop an awareness of the feeling of belonging to Europe and begin to understand that Europe is present in many areas of daily life.”* (Barthélémy, 1997, p. 22).

A sua postura face à dimensão europeia na educação é extremamente clara no que concerne à introdução deste sistema nos currícula e na dimensão pedagógica da escola, entendida como a forma como esta se organiza para programar territorialmente o currículo e a respectiva integração curricular, que a visão descompartmentada da nova escola assim o exige.

Defende que é necessário repensar os currícula em termos de conteúdos e competências a desenvolver, mas que a própria dimensão europeia da educação deverá ser uma problemática transversal a essas transformações curriculares.

*“(...) preferred to opt for a dual disciplinary and interdisciplinary approach. (...) [Acrescentando que] learning foreign languages, history, geography, social and economic sciences and philosophy courses are generally regarded as vehicles for studying these European subjects.”* (Barthélémy, 1997, p. 23).

Componentes de formação	Disciplinas	Carga horária semanal (vezes noventa minutos)		
		10.º	11.º	12.º
Geral.....	Português.....	2	2	2
	Língua Estrangeira I, II ou III (a).....	2	2	—
	Filosofia.....	2	2	—
	Educação Física.....	2	2	2
<i>Subtotal</i> .....		8	8	4
Específica.....	Trienal.....	3 a 3,5	3 a 3,5	3 a 3,5
	Opções (b):			
	Bienal 1.....	3 a 3,5	3 a 3,5	—
	Bienal 2.....	3 a 3,5	3 a 3,5	—
	Opções (c) — Anual 1.....	—	—	3 a 3,5
	Opções (d) — Anual 2 (e).....	—	—	3
<i>Subtotal</i> .....		9 a 10	9 a 10	9 a 10,5
<i>Total (h)</i> .....	Área de Projecto (f).....	—	—	2
	Educação Moral e Religiosa (g).....	(1)	(1)	(1)
		17 a 19	17 a 19	15 a 17,5

**Tabela 17:** Matriz Curricular dos cursos científico-humanísticos. (Decreto-Lei 272/2007 de 26 de Julho, p. 4786)

Com o Decreto-Lei 272/2007 de 26 de Julho foi estabelecida a “criação do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades resultante da junção dos cursos de Ciências Sociais e Humanas e de Línguas e Literaturas, contemplando a oferta de disciplinas da componente de formação específica dos dois cursos” (Preâmbulo), que produziu / produzirá efeitos a partir do ano lectivo 2007/2008 para o 10.º ano de escolaridade; do ano lectivo 2008/2009 para o 11.º ano e finalmente a partir do ano lectivo 2009/2010 no que respeita ao 12.º ano de escolaridade.

**Curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades**

Componentes de formação	Disciplinas	Carga horária semanal (vezes noventa minutos)		
		10.º	11.º	12.º
Geral .....	Português .....	2	2	2
	Língua Estrangeira I, II ou III (a) .....	2	2	–
	Filosofia .....	2	2	–
	Educação Física .....	2	2	2
	<i>Subtotal</i> .....	8	8	4
Específica .....	História A .....	3	3	3
	Opções (b):			
	Geografia A .....	3	3	–
	Latim A .....	3	3	–
	Língua Estrangeira I, II ou III .....	3,5	3,5	–
	Literatura Portuguesa .....	3	3	–
	Matemática Aplicada às Ciências Sociais .....	3	3	–
	Opções (c) .....	–	–	3
	Filosofia A;			
	Geografia C;			
	Latim B;			
	Língua Estrangeira I, II ou III (*);			
	Literaturas de Língua Portuguesa;			
Psicologia B;				
Sociologia;				
Opções (d) .....	–	–	3	
Antropologia (e);				
Aplicações Informáticas B (e);				
Ciência Política (e);				
Clássicos da Literatura (e);				
Direito (e);				
Economia C (e);				
Grego (e).				
<i>Subtotal</i> .....	9 a 9,5	9 a 9,5	9	

Componentes de formação	Disciplinas	Carga horária semanal (vezes noventa minutos)		
		10.º	11.º	12.º
<i>Total</i> .....	Área de Projecto (f) .....	–	–	2
	Educação Moral e Religiosa (g) .....	(1)	(1)	(1)
		17 a 18,5	17 a 18,5	15 a 16

(a) No caso de o aluno dar continuidade às duas línguas estrangeiras estudadas no ensino básico, deve inserir-se a Língua Estrangeira I na componente de formação geral e a Língua Estrangeira II na componente de formação específica.

(b) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(c) (d) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (c).

(e) Oferta dependente do projecto educativo da escola.

(f) A área de Projecto é assegurada por um só professor.

(g) Disciplina de frequência facultativa.

(\*) O aluno pode escolher a língua estrangeira estudada na componente de formação geral ou a língua estrangeira estudada na componente de formação específica, nos 10.º e 11.º anos.

**Tabela 18:** Matriz Curricular do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. (Decreto-Lei 272/2007 de 26 de Julho, p. 4788)

Este novo desenho curricular emanado do Decreto tornou-se a base para a selecção das disciplinas a analisar, enquadrando os objectivos, as finalidades, as competências e os conteúdos programáticos nas categorias de análise extrapolados dos documentos de referência acima assinalados, para a contextualização da dimensão europeia da educação.

São documentos oficiais os Programas Nacionais do ensino secundário seleccionados para análise que se circunscrevem aos seguintes, partindo do pressuposto da Recomendação R (83) 4, 3.3 que nos diz que *“it is obvious that modern languages, history, geography and social studies have a vital contribution to make to the promotion of an awareness of Europe in secondary schools”*:

- 1. Inglês** - Nível de Iniciação - 10.º, 11.º e 12.º Anos.
- 2. Espanhol** - Nível de Iniciação - 10.º, 11.º e 12.º Anos.
- 3. Francês** (Formação Geral e Formação Específica) – Nível de Iniciação - 10.º, 11.º e 12.º Anos.
- 4. Alemão** - Nível de Iniciação - 10.º, 11.º e 12.º Anos.
- 5. Ciência Política** - 12.º Ano.
- 6. Direito** - 12.º Ano.
- 7. Economia C** - 12.º Ano.
- 8. Filosofia** - 10.º e 11.º Anos.
- 9. Filosofia A** - 12.º Ano.
- 10. Geografia A** - 10.º e 11.º Anos.
- 11. Geografia C** - 12.º Ano.
- 12. História A** - 10.º, 11.º e 12.º Anos.
- 13. Sociologia** - 12.º Ano.
- 14. Latim A** - 10.º ou 11.º Anos.
- 15. Latim B** - 12.º Ano.
- 16. Grego** - 12.º Ano.
- 17. Português** - 10.º, 11.º e 12.º Anos.
- 18. Clássicos da Literatura** – 12.º Ano.

Bem como, as orientações curriculares das áreas curriculares não disciplinares:

- 19. Área de Projecto** dos Cursos Científico-Humanísticos.
- 20. Projecto Tecnológico** dos Cursos Tecnológicos.



Foram ainda analisados os Projectos Educativos de cinco escolas do concelho do Funchal a leccionar ensino secundário e em particular cursos científico-humanísticos. Os Projectos Educativos convertem-se em instrumentos essenciais para compreender as dinâmicas locais em torno da dimensão europeia da educação, dado que consubstanciam as linhas fundamentais pelas quais a escola se alinha com a sua comunidade educativa e com o contexto global que a envolve.

Como confirma César Bîrzéa:

*“The European dimension is a dynamic reality which is continually being created. (...) Given the new European realities, it is crucial that the present generations of children and adolescents should be prepared to live together in a global society, open to Exchange, communication and interaction. [Assim] Schools must (...) be remodelled in accordance with this global vision (...) both school projects and school-related projects, and educational links and exchanges, have helped considerably to bring about a more flexible, complementary approach in the way in which institutions have traditionally operated.” (1997, pp. 79-80).*

Entende-se, desta forma, a importância das escolas na dinamização de uma visão global que seja capaz de, na transversalidade da educação para a cidadania, lograr espaços, temáticas e práticas que convirjam para a Europa e em particular para a dimensão europeia da educação.

Enfatizamos a necessidade da escola fazer face aos processos nefastos de uma entropia irreversível, que, como tivemos oportunidade de mencionar no primeiro capítulo desta investigação, se agudiza face ao impacto crescente das implicações da globalização hegemónica. Prospecta-se a importância do Projecto Educativo de Escola num movimento que se quer sistémico e por conseguinte aberto ao contexto que o alimenta.

Ao longo dos últimos anos foram múltiplos os contactos verbais e escritos estabelecidos com diversas instituições, organismos e individualidades com as quais tivemos o prazer de partilhar ideias e sobretudo de receber informação pertinente, saudável e construtiva e que, estamos certos, muito contribuíram para o fortalecimento das nossas posições face ao desenvolvimento da dimensão europeia da educação no ensino secundário português e em algumas escolas em particular. Esses contactos não foram sistematizados em análise de conteúdo porque deles resultaram a entrega ou o envio de documentos, sobre os quais, foram então realizadas leituras e análises críticas que enriqueceram os capítulos até aqui desenvolvidos.

Assinalamos os seguintes: a Divisão de Assuntos Europeus da Direcção Regional de Educação da Madeira<sup>58</sup>, a Europe Direct<sup>59</sup>, o eurodeputado Dr. Carlos Coelho<sup>60</sup>, o Professor Agostinho dos Reis Monteiro<sup>61</sup>, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação na pessoa da Dra. Zina Araújo, bem como os presidentes<sup>62</sup> dos conselhos executivos das escolas que fazem parte da nossa investigação, a saber:

1. Escola Secundária Jaime Moniz.
2. Escola Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva.
3. Escola Secundária Francisco Franco.
4. Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
5. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de São Roque.

## **Técnicas de análise e interpretação de dados**

O verdadeiro sentido da recolha de dados é alcançado no momento do seu tratamento por análise e interpretação dos diversos significados que estes acarretam.

“O critério de fidedignidade refere-se à qualidade externa dos dados, ou seja, à garantia de que os dados se referem à informação efectivamente recolhida e não foram fabricados. (...) A validade dos dados consiste na sua qualidade interna, ou seja, refere-se à sua pertinência em relação ao questionamento da realidade empírica resultante do design do estudo (...)” (Afonso, 2005, pp. 112-113).

A análise documental consiste numa “operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.” (Chaumier citado por Sousa, 2005, p. 262). É a partir da análise documental que o documento primário é sintetizado, produzindo-se resumos, sínteses, indexações e índices.

O objectivo principal é a condensação da informação. Este processo pode ser ainda caracterizado, segundo Miles & Huberman (1994), através do modelo interactivo das componentes de análise de dados, representado pela seguinte figura:

---

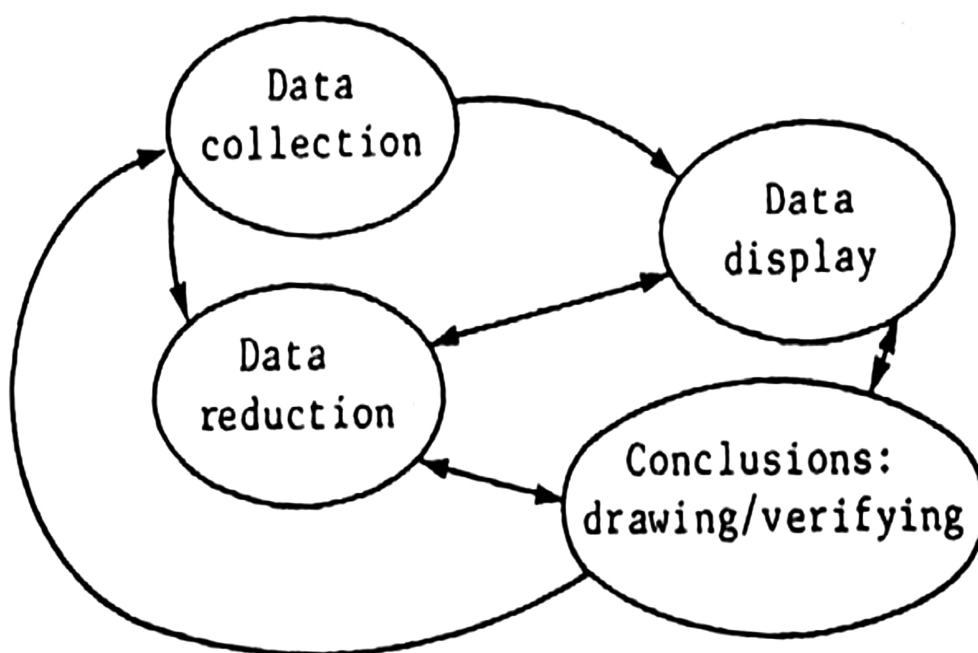
<sup>58</sup> Informação do serviço disponível em: <http://dre.madeira-edu.pt>

<sup>59</sup> In [http://ec.europa.eu/europedirect/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/europedirect/index_pt.htm)

<sup>60</sup> In <http://www.carloscoelho.org>

<sup>61</sup> In <http://a-reismonteiro.granjam.net/>

<sup>62</sup> Em dois casos específicos, dada a indisponibilidade dos presidentes, contactámos com um vice-presidente do conselho executivo e com uma professora do ensino secundário



**Figura 24:** Components of Data Analysis: Interactive Model. (Miles & Huberman, 1994, p. 12).

Deparamo-nos com,

*“three types of analysis activity of data collection itself from an interactive, cyclical process. The research steadily moves among these four nodes during data collection. (...) The coding of data, for example (data reduction), leads to new ideas on what should go into a matrix (data display). Entering the data requires further data reduction. As the matrix fills up, preliminary conclusions are drawn, but they lead to the decision, for example, to add another column to the matrix to test the conclusion.”* (Ibid.).

Partindo do nosso problema, a análise documental será ferramenta para (des)construir a operacionalização da dimensão europeia da educação nas escolas em análise. Procedemos, conseqüentemente, à selecção das dimensões de análise e respectivos indicadores e sub-indicadores a partir da revisão da literatura, com especial destaque para a Recomendação n.º R (83) 4 e para a Resolução n.º 1 do Conselho da Europa.

Assim, reconsiderando as noções chave, bem como os temas ou tópicos acima expressos e que constituem segundo estes dois normativos do Conselho da Europa, as linhas orientadores para o estudo e análise da Europa nas escolas e nos currícula em particular, sintetizamos a nossa análise na lógica conceptual da seguinte tabela:

	<b>DIMENSÕES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>SUB-INDICADORES</b>
Dimensão Europeia da Educação	Escola	<i>Projecto Educativo de Escola</i>	1. <i>Princípios Orientadores / Visão / Metas</i> 2. <i>Objectivos</i>
	Currículo	<i>Programas Nacionais</i>	1. <i>Finalidades / Objectivos</i> 2. <i>Competências</i> 3. <i>Visão Geral dos Conteúdos</i>
		<i>Orientações Curriculares</i>	1. <i>Finalidades / Objectivos</i> 2. <i>Competências</i>

**Tabela 19:** Indicadores e sub-indicadores para a análise documental da dimensão europeia da educação

Contudo, os resultados da investigação que de seguida apresentamos são fruto de uma análise documental cuidada e rigorosa, muito embora, estejamos conscientes de que o texto curricular, em particular aquele que é consubstanciado nos Programas, é uma amálgama de subjectividades, de ambiguidades e contradições que, por si só, não reflectem as práticas e não nos permitem averiguar se no terreno concreto das aprendizagens escolares (um deles, pelo menos!) que é a sala de aula, é fecundado um conjunto de saberes, que por Despacho, são tidos como a ideologia e como tal obedecem a um conjunto de crenças, costumes e atitudes consideradas vitais por um Estado e por uma sociedade em particular.

Não nos esqueçamos que:

“o currículo é (...) a expressão de uma tensão semiótica entre as particularidades discursivas hegemónicas e contra-hegemónicas, o que faz dele um espaço de práticas de possibilidade (...) um território complexo definido pela celebração do indeterminismo. (...) a institucionalização de relações de poder cria condições para o surgimento de dinâmicas de resistência.” (Paraskeva, 2000, p. 51).

As referências assinaladas pela análise documental nos Programas e Orientações Curriculares quanto à dimensão europeia da educação não passam se não de um conjunto de pressupostos emanados por um currículo ideológico e formal que, só na avaliação das práticas e vivências concretas dos alunos, poderá transformar-se em operações percebidas e experienciadas.

Importa, contudo, averiguar como é consubstanciada nessa dimensão formal e/ou ideológica do currículo a importância da dimensão europeia no sistema educativo e nesse sentido referirmo-nos por conseguinte à escola e em especial ao seu Projecto Educativo, compreendendo, ao nível das intenções, qual a sua afinidade com o projecto europeu.



## Capítulo 5 - A promoção da dimensão europeia da educação no Ensino Secundário Português

Foi nosso propósito averiguar o impacto da dimensão europeia da educação no ensino secundário a partir da análise de Programas Nacionais e de orientações curriculares, bem como da análise dos Projectos Educativos de Escola.

Relativamente aos Programas Nacionais e às conclusões analíticas que de lá extrapolamos, não nos fizemos em momento algum esquecer que essas inferências resultam das dimensões que um texto, hermeticamente construído, envolve. Não queremos com isto desvalorizar as possíveis práticas que as escolas comportam, quer pela operacionalização do currículo quer pela concreta vivência do seu Projecto Educativo.

Pretendemos averiguar, todavia, como é que a dimensão europeia da educação é consubstanciada no sistema educativo e nada melhor do que (des)construir o nosso problema pela descrição de duas dimensões chave daquele sistema: o Currículo e a Escola. Se dúvidas subsistem, vejamos...

### O Impacto no Currículo

Como nota introdutória, e para que a leitura e redacção do texto não se tornasse num processo demasiado robusto em palavras e conexões, optou-se por em determinados momentos nos referirmos às noções chave e aos temas e tópicos da dimensão europeia da educação pelo número respectivo das categorias assinaladas para a análise documental. Assim, pedimos ao leitor que tenha em consideração a seguinte correspondência:

**Categoria 1:** *The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.*

**Categoria 2:** *The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).*

**Categoria 3:** *The impact of migration.*

**Categoria 4:** *The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.*

**Categoria 5:** *Changing needs in communications and trade.*

**Categoria 6:** *Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.*

**Categoria 7:** *The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.*

**Categoria 8:** *The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.*

A dimensão europeia da educação visitada na importância que os Programas Nacionais lhe concedem é um dado claramente incontornável e o mesmo apresenta-se, ao longo dos diversos documentos oficiais, como estando correlacionado com o impacto da Europa na condução de estratégias, que pelos mecanismos e pressupostos de convergência, apelam a um redesenhar mais tangencial de políticas e acções nos diversos Estados-Membros.

Mas particularizemos esta ideia através de uma focagem mais atenta, mais específica, entrando no domínio concreto das disciplinas e por conseguinte daqueles que são os objectivos, as finalidades, as competências e a visão geral dos conteúdos que acarretam. Sugerimos que o leitor tenha em consideração o *Anexo 1 – Análise documental aos Programas Nacionais e às Orientações para as Áreas Curriculares Não Disciplinares* – enquanto guia para um melhor enquadramento das conclusões que de seguida apresentamos.

### **Programa de Inglês do 10.º, 11.º e 12.º anos**

O Programa de Inglês do 10.º, 11.º e 12.º anos, no seu nível de iniciação, é claríssimo na apresentação de argumentos que justificam a leccionação desta língua estrangeira ao afirmar que na “componente activa da pluralidade linguística e cultural europeia, a língua inglesa tem vindo a adquirir o estatuto de primeira língua na comunicação mundial: na comunidade negocial, nas tecnologias globais de informação, na ciência e na divulgação científica” (p. 2).

Vislumbra-se uma preocupação com os *key concepts* e em particular com os *themes and topics* da Recomendação n.º R (83) 4 e com a Resolução n.º 1 do Conselho da Europa onde,

quer as finalidades, como os objectivos do Programa de Inglês, tendem para a valorização da acção pedagógica em torno da conservação da herança cultural europeia e da diversidade geográfica e cultural que esta encerra.

A abordagem dos *key concepts* e dos *themes and topics* da dimensão europeia da educação são alicerçados no Programa de Inglês por intermédio de domínios de referência: “Os domínios de referência enunciados traduzem a selecção de temáticas abertas, interligadas e transdisciplinares, passíveis de abordagens pedagógicas diversificadas, a construir em negociação com os alunos e em função da especificidade dos contextos de actuação dos professores.” (p. 17).

Por conseguinte, o Programa adopta “uma visão abrangente da língua inglesa, incorporando outras culturas em que é primeira língua e privilegiando o seu papel como língua de comunicação internacional.” (p. 2). Este exercício apela a um redesenhar da programação tendo como alinhamento o desenvolvimento integral de competências sociais, culturais e de comunicação que potenciem o jovem a (des)construir o seu papel numa sociedade cujos pilares de sustentação são ou deveriam ser a educação para a cidadania, a tolerância, o espírito aberto e o respeito pela diferença, por aquilo que nos faz ser verdadeiramente Pessoas, no sentido muito particular que lhe é dado por Carl Rogers (1985).

Compreende-se desta forma, o porquê do surgimento de finalidades tais como o “fomentar uma educação inter/multicultural crítica e participativa, assumindo-se a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária; fomentar uma educação para a cidadania (...) que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social.” (p. 4).

Reconhece-se em termos de objectivos da disciplina a importância da interacção do jovem “com culturas de expressão inglesa (...) demonstrando abertura e respeito face a diferentes culturas” (p. 5), que se desencadeia no desenvolvimento de competências socioculturais e sociolinguísticas que nos transportam para a tomada de consciência de “regras de convivência social e de normas que governam as relações entre gerações, sexos, grupos e classes sociais” (p. 8).

Tal facto é expresso na dimensão sociocultural que as componentes programáticas do desenvolvimento do programa transportam, concretamente ao nível do 10.º ano de escolaridade através de actividades que premeiam a consulta e pesquisa de materiais relativos a culturas e linguagens por meio de itens como: “países e nacionalidades; comidas e bebidas;



música; viagens e férias” (p. 19), explorando-se a identidade individual, as relações interpessoais e a identidade colectiva.

A dimensão sociocultural também revisita a dimensão europeia da educação ao nível do 12.º ano de escolaridade, ao definir, como domínio de referência para o desenvolvimento do programa, a “cidadania e o multiculturalismo; a diversidade de culturas de expressão inglesa; a sociedade multicultural; igualdade de oportunidades; igualdade de direitos; inclusão social/socioeconómica”, como também pela análise de textos de abordam “o mundo das artes e da cultura [especificamente] as tendências artísticas na segunda metade do século XX”. (p. 22).

Não fica esquecido ao nível da redacção dos conteúdos programáticos uma atenção especial para o desenvolvimento de competências comunicacionais e socioculturais que se alinham com a compreensão de noções chave tais como a democracia, os direitos do Homem, as liberdades fundamentais, a tolerância e o pluralismo.

Compreenda-se que esta tomada de consciência visa ser desencadeada através da exposição do “aluno a uma variedade alargada de textos para que lhe seja possível comparar as formas como as mensagens são apresentadas, [levando-o a desenvolver um] repertório textual [que lhe permita] interpretar e produzir realizações linguísticas ajustadas à situação de enunciação, com vários níveis de complexidade e sobre diferentes temáticas.” (p. 12).

Não são, entretanto, ignoradas algumas das principais e actuais preocupações da humanidade quanto à conservação do património ecológico, à livre circulação de bens, como também o impacto das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) no desenvolvimento sustentado dos países.

Veja-se, para o efeito, o caso do desenvolvimento do programa para o 11.º ano de escolaridade onde “procura-se (...) levar o aluno a questionar e a problematizar o quotidiano, a abordar questões de qualidade de vida e a reflectir sobre os seus próprios hábitos de consumo” (p. 17), não esquecendo a importância de atitudes quotidianas tais como a redução, a reciclagem e a utilização de bens de consumo, ou ainda a “gestão de recursos naturais” (p. 21) e as “fontes de energia não renováveis”. (p. 22).

No campo das NTIC e do Comércio um especial destaque, também pela transversalidade do tema, tal como acontece com o da conservação da herança cultural europeia e a diversidade geográfica do continente, que é avocado nos três anos do ensino secundário, a domínios de referência tais como: para o 10.º ano de escolaridade, “o mundo em comunicação: transportes

e vias de comunicação; a comunicação interpessoal ((...) e-mail, Internet, intercâmbios)” (p. 19); para o 11.º ano de escolaridade, a “comunicação e sociedade: (...) rádio e televisão, Internet, *cell-phones*” (p. 21); e para o 12.º ano de escolaridade, a referência a “línguas e comunicação: mobilidade, juventude e línguas (visitas de estudo, intercâmbios educativos, cursos de férias, programas comunitários, turismo”. (p. 22).

A partir do desenvolvimento da dimensão sociocultural que o Programa acarreta, e que se prevê ser concretizada ao longo do 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, destaca-se a importância atribuída aos domínios de referência que permeiam “os interesses e as formas de estar, de conviver e de comunicar dos jovens, não só na sociedade em que se inserem como na comunidade alargada – a Europa e o Mundo.” (p. 17).

Assim, enquanto no 10.º ano de escolaridade se explora a identidade individual e colectiva e consequentemente as relações interpessoais, no 11.º ano “procura-se (...) levar o aluno a questionar e a problematizar o quotidiano, a abordar questões de qualidade de vida e a reflectir sobre os seus próprios hábitos de consumo, [analisando] criticamente os novos meios de comunicação e informação e as mudanças operadas no mundo laboral com a consequente diversidade de percursos formativos e profissionais.” (p.17).

Por fim, é no 12.º ano que o jovem vê aprofundado os domínios de referência até aqui abordados, havendo um destaque para temáticas relacionadas com a vida profissional, a tecnologia, a comunicação, bem como para as questões do multiculturalismo e da educação para a cidadania essenciais numa Europa culturalmente diversificada e cujo aspecto identitário, por ser diversificado, lhe confere maior riqueza enquanto continente de Pessoas e interacções.

### **Programa de Espanhol do 10.º, 11.º e 12.º anos**

Centrado naquilo a que os autores do Programa designam por paradigma metodológico comunicativo (p. 3), esta disciplina tem como pilar essencial do seu desenvolvimento as competências de comunicação enquanto “uma macro-competência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística.” (p. 3).

Compreende-se, assim, que uma das finalidades contempladas seja a promoção da “educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entajuda, a cooperação e a solidariedade” (p. 7),

circunscrevendo-se à abordagem de um dos *Themes and topics* da dimensão europeia da educação quanto a conteúdos e abordagens que fomentem estratégias de prevenção da guerra e dos demais conflitos, como também, da promoção e valorização de princípios democráticos, de tolerância e liberdades fundamentais.

Estamos perante um forte apelo à vivência de uma clara educação para a cidadania, quer seja pela finalidade do Programa em “promover o desenvolvimento da consciência de cidadania, a nível individual e colectivo” (p. 7), ou pelo objectivo geral de “aprofundar o conhecimento dos aspectos socioculturais dos povos de expressão espanhola, através do confronto com a sua própria realidade” (p. 8). Princípios estes que se encontram reforçados na visão geral dos conteúdos, ao ser referido como tema transversal aos três anos de ensino secundário a educação para a cidadania, particularizando-se, no 10.º ano de escolaridade, pela compreensão do “eu e os outros” (p. 13) por intermédio de processos de identificação e gostos pessoais e, no 11.º ano, pelo aprofundamento da relação dialógica por via da “descrição, interesses e preferências” (p. 13) dos intervenientes do processo de comunicação.

Enquanto língua estrangeira, o Programa apela no âmbito das suas finalidades para que se propicie “o contacto com outras línguas e culturas” (p. 7), bem como “o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e com as culturas por ela veiculadas” (p. 7). Esta perspectiva vislumbra-se ao nível do 12.º ano na visão geral dos conteúdos, que nos seus aspectos socioculturais remete para a necessidade de se estudar o posicionamento das “línguas espanhola e portuguesa no mundo” (p. 14), num apelo directo à tomada de consciência de uma Europa sem fronteiras.

Fazem ainda parte do Programa de Espanhol, nas suas directrizes para o 12.º ano, uma abordagem aos Serviços, tais como os bancos, o euro e os programas de juventude, como também a colaboração em actividades de solidariedade (p. 13) em contacto directo com alguma ONG, numa vertente sociocultural do estudo da língua.

Por fim, e porque a sociedade da informação assim o determina, o Programa não é omissivo quanto à importância das novas tecnologias da informação e comunicação e, tal como o Conselho da Europa refere no âmbito dos *Themes and topics* da Recomendação R (83) 4 e da Resolução n.º 1, à premente necessidade de se analisar e compreender os fenómenos que envolvem as alterações no comércio e nas comunicações em particular, remetendo para as suas finalidades a necessidade de se “implementar a utilização dos media e das novas tecnologias como instrumentos de comunicação e de informação” (p. 7).

## Programa de Francês do 10.º, 11.º e 12.º anos

O Programa de Francês apresenta-se como um espaço de aprendizagem a partir do qual se pretende “propor percursos de ensino-aprendizagem que ajudem a construir uma competência plurilingue e pluricultural.” (p. iii).

Enquadrando-se como “uma das línguas maternas mais faladas da Europa, uma das línguas oficiais da União Europeia e de vários organismos internacionais, a aprendizagem desta língua dá resposta a necessidades políticas, sociais e profissionais.” (p. iv).

Neste sentido, compreende-se que, à semelhança do que acontece com as restantes línguas estrangeiras cujos Programas analisámos, haja a preocupação de, no âmbito das suas finalidades, ser contemplada a promoção da “educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.” (p. 1).

Correlacionado com estas finalidades advêm objectivos gerais da formação geral que, uma vez mais, colocam a ênfase no campo da educação para a cidadania. Destacamos a necessidade que o Programa atribui ao facto de os alunos serem capazes de “interpretar aspectos das culturas de expressão francófona numa perspectiva intercultural” (p. 2), como “assumir atitudes de solidariedade e de empenhamento face a problemas actuais de âmbito nacional e internacional” (p. 2).

Dos Programas de línguas estrangeiras, o do Francês apresenta-se como aquele que maior destaque atribui ao tema da dimensão europeia da educação que versa sobre a prevenção da guerra e da necessidade de soluções não violentas para o fim dos conflitos, bem como ao impacto das políticas globalizantes.

Veja-se, por isso, as áreas de referência sociocultural<sup>63</sup> dos conteúdos programáticos que para o 10.º ano de escolaridade definem como vector de aprendizagem “*expériences et parcours: insertion sociale, marginalisation, monde du travail, nouveaux métiers, faits de société*” (p. 17); para o 11.º ano, “*information et communication: globalisation, séduction, manipulation, vie privée/droit à l’information*” (p. 17); e para o 12.º ano, uma incursão pela análise de

---

63 “(...) pano de fundo para o desenvolvimento das diferentes competências. As suas temáticas vão desde a comunicação quotidiana e pessoal, no 10º ano, até às questões históricas, sociais e artísticas que caracterizam o mundo democrático do século XX e condicionam o do XXI, no 12º ano, passando, no 11º ano, pela relação do ambiente e da ciência com as redes de informação e de comunicação e com a tecnologia. O desenvolvimento de uma competência textual e discursiva não dispensa um trabalho pedagógico sobre textos integrais, pelo que se aconselha para cada ano a leitura de, pelo menos, uma obra completa.” (p. v).

documentos que contextualizem “*projets personnels: l’intervention sociale: associations, partis politiques*” (p. 73).

O Programa também reflecte uma preocupação natural com as questões ambientais, sendo uma temática ou tópico de análise ao nível do 11.º ano, com uma abordagem à “*science, technologie et environnement: recherche scientifique, applications, éthique, qualité de vie*” (p. 17); como também através das áreas de referência sociocultural para o 10.º ano, com a contextualização do tema “*l’environnement: conditions climatiques.*” (p. 72).

Destacamos, também, a partir da análise documental efectuada ao Programa de Francês, uma incidência em temáticas como “*l’avie sociale: information et médias; Technologies de la communication; espaces culturels*” (p. 73), ou “*la vie politique et économique: secteurs d’activités (tradition et innovation); consommation (argent, commerce, achats, publicité)*” (p. 73), numa caminhada ao longo da proposta temática da dimensão europeia da educação sobre as mudanças no sector do comércio e informação, ao nível do 11.º ano de escolaridade.

Por fim, salientamos o facto de, no 12.º ano, o Programa de Francês fazer referência a “*Projets professionnels: Perspectives européennes de formation*” (p. 73) num enquadramento claro com a temática da dimensão europeia da educação que propõe a análise do funcionamento da União Europeia por intermédio daquelas que são as suas tarefas e daqueles que são os seus objectivos, como métodos de trabalho, que desde 1945 têm vindo a modificar-se, sendo um desses campos as questões relativas à aprendizagem ao longo da via e em particular à formação profissional dos cidadãos europeus.

### **Programa de Alemão do 10.º, 11.º e 12.º anos**

Mais sucinto do que o seu congénere Francês, quanto às questões da dimensão europeia da educação, o Programa de Alemão também foca a educação para a cidadania como uma das áreas de referência essenciais a desenvolver. É reforçada a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira como experiência que permite uma abertura do indivíduo ao mundo, ultrapassando assim o mero tradicionalismo de aprendizagens de conteúdos, ou melhor dizendo de ferramentas e saberes somente académicos e teóricos.

A aprendizagem do Alemão reveste-se assim de um campo de aprendizagens que, “ao abrir aos alunos a fascinante oportunidade de aceder a outras culturas, permite-lhes que alarguem, de modo significativo, o seu campo de desenvolvimento pessoal e social através do contacto

com outras vivências e outros modos de ser e estar na vida, (...) fomenta uma maior abertura de espírito conducente à compreensão e aceitação de outras maneiras de pensar, de encarar a realidade e de agir.” (p. 4).

Subentende-se uma preocupação com os valores democráticos, com a valorização da tolerância e das liberdades fundamentais. Alinhamento que se expressa com maior clareza ao nível das finalidades, ao dizer-se que pelo Programa de Alemão deve-se “promover uma cultura de liberdade que desenvolva nos alunos a autonomia, o sentido de participação, reflexão, crítica construtiva e de responsabilidade pessoal e social” (p. 6). Esta realidade programática trespassa também as questões culturais, como a herança patrimonial ou a riqueza inerente à diversidade cultural. Certo é que circunscrevendo estas finalidades encontra-se uma vez mais a importância de uma educação para a cidadania.

Veja-se, por exemplo, que também é apanágio do Programa “fomentar uma educação inter/pluridisciplinar, contemple a diversidade cultural como fonte de enriquecimento pessoal e social do indivíduo e do próprio processo de ensino-aprendizagem” (p. 6), tal como a Recomendação e a Resolução do Conselho da Europa sugerem.

Quanto aos domínios de referência, destaca-se a sua componente sociocultural, onde para o 12.º ano de escolaridade se apela para actividades que expressem o desenvolvimento de conteúdos sobre a vida escolar e em particular sobre os intercâmbios juvenis (p. 22), como, também, ganham relevo a análise e produção de textos que se debrucem sobre a temática da “comunidade internacional: a União Europeia e a mobilidade de pessoas” (p. 22), num claro enquadramento da categoria 8 para a dimensão europeia da educação: a história da União Europeia e as suas transformações desde 1945, como também, as suas instituições e métodos de trabalho.

Por ser uma língua estrangeira, o Programa de Alemão também adverte para a importância do estudo de uma segunda ou terceira língua enquanto veículo para a promoção da “consciencialização da identidade linguística e cultural através da comparação com outras línguas e culturas” (p. 6), pois é a “contrastividade cultural que (...) vai permitir que ele [o aluno] se aperceba das semelhanças que o aproximam dos jovens que vivem em países de língua alemã e das diferenças que os separam, diferenças essas que poderá agora compreender melhor e respeitar” (p. 18), dado que vivendo, numa Europa plurilingue e multicultural, deverá ser desejo de todos, o respeito e a compreensão mútuas.

Vislumbra-se que para esse intercâmbio e para a própria valorização da língua haja a necessidade de surgirem transformações ao nível dos processos de comunicação. Estes acabam por também ganharem relevo, ao ser contemplada no Programa a necessidade dos discentes desenvolverem “capacidades de comunicação facilitadoras de uma interação social eficaz que favoreça a abertura de espírito, o respeito pelos outros e a solidariedade” (p. 6).

A dimensão europeia da educação expressa-se ainda ao nível das competências a desenvolver. O Programa adverte para as competências gerais que incluem o “saber, que compreende um conhecimento do mundo (...), um conhecimento sociocultural em relação à(s) comunidade(s) na(s) qual/quais a língua que aprende é falada (hábitos, condições de vida, relações interpessoais, valores e atitudes, gestos, convenções sociais, etc.) e uma consciencialização intercultural (aceitação das diferenças e semelhanças entre o seu mundo de origem e o mundo da(s) comunidade(s)-alvo” (p. 20).

### **Programa de Ciência Política do 12.º ano**

Apesar de ser uma disciplina anual dependente da sua inclusão no Projecto Educativo de Escola, a dimensão europeia da educação não deixa de ser uma característica presente e expressa com clareza quer nas finalidades, objectivos gerais, como na visão geral dos temas ou conteúdos a desenvolver nesta disciplina do ensino secundário.

Quanto à categoria 1 da dimensão europeia da educação, as finalidades do Programa de Ciência Política são claras quanto ao destaque que esta recomendação envolve na teorização da acção curricular desta disciplina. Apela-se a que a disciplina seja capaz de “contribuir para a formação de cidadãos autónomos, responsáveis, conscientes, intervenientes e críticos” (p. 5), contribuindo assim “para a interiorização de normas e valores democráticos.” (p. 5).

Clarifica-se o objectivo geral de “desenvolver comportamentos de tolerância, de solidariedade, de cooperação e de não-discriminação” (p. 5 ) que são expressos no desenvolvimento dos conteúdos programáticos da unidade em temas como a “guerra e terrorismo (...) Políticas de prevenção; o multiculturalismo e os limites da tolerância; novos movimentos sociais transnacionais anti-globalização” (p. 8) e noutros como “os problemas do pós-guerra: refugiados e deslocados; o terrorismo em contexto democrático” (p. 9).

Na unidade quatro do Programa, sobre temas/problemas do mundo contemporâneo, destaca-se a cidadania europeia como noção fundamental e cuja necessidade de compreensão é vital,

numa Europa que se quer mostrar como multiculturalmente pacífica. É uma passagem pela categoria 2 da dimensão europeia da educação, onde a educação para a cidadania se revê na análise e compreensão do conceito de cidadania europeia.

Deparamo-nos no Programa de Ciência Política com o avocar da categoria 3 da dimensão europeia da educação, quanto ao impacto dos processo, migratórios no mundo e na Europa em particular. Ainda sob a alçada da unidade quatro, sobre temas/problemas políticos do mundo contemporâneo, o Programa faz referência ao estudo da “legislação europeia sobre minorias” (p. 55), alertando para a análise de noções fundamentais tais como “imigração, minoria étnica” (p. 55), enquadradas no objectivo específico da unidade onde se pretende “analisar problemas relacionados com o fenómeno da imigração” (p. 56).

Quanto à categoria 6, que se debruça essencialmente sobre o desenvolvimento do pensamento europeu em torno da lei, do Estado e da liberdade, bem como das forças que ao longo do tempo moldaram e construíram a Europa de hoje, o Programa no âmbito da esquematização geral do desenvolvimento da unidade dois, sobre as ideias políticas no quadro do Estado Moderno, apela para o ensinamento de temas tais como “o Poder Político e o Estado”; “o Estado Europeu moderno”; “(...) os Direitos do Homem e do Cidadão”; os ideais das Revoluções Americana e Francesa”, bem como, “as principais correntes ideológicas: Liberalismo; Conservadorismo; Socialismo” (p. 7).

Estas questões temáticas não se fecham numa análise que se prende na sua maioria com questões internacionais ou transfronteiriças. Pela unidade três do Programa, pretende-se compreender o papel de Portugal no desenvolvimento dessas políticas ditas do Estado Moderno, como também, procurar entender como é que o país se enquadra ou enquadrou nesses processos paradigmáticos. Assim, procura-se estudar “a democracia portuguesa no contexto internacional”; “a democracia portuguesa e a União Europeia”; e “as relações internacionais da democracia portuguesa” (p. 8).

Desta forma, compreende-se que o estudo da Europa, enquanto organismo vivo e enquanto estrutura governativa (directa ou indirectamente), faz-se crucial ainda mais para um sistema educativo de um país que como Portugal tem uma longa história na construção desse espaço. Assim, retomando a unidade quatro do Programa, verificamos que são conteúdos programáticos na senda da categoria 8 da dimensão europeia dos seguintes: o estudo do “nascimento do projecto de integração europeia” por intermédio da análise dos “tratados” e da evolução da “integração europeia: da CECA à União Europeia” (p. 8); “as instituições da



União Europeia e o seu funcionamento” (p. 8) com destaque para as seguintes noções fundamentais: “Comissão Europeia; Conselho da União Europeia; Parlamento Europeu; Tratado Europeu; União Europeia.” (p. 49).

O Programa apela ainda para uma prática interdisciplinar dos conteúdos relativos à unidade dois e três, relativas às ideias políticas no quadro do Estado Moderno e as questões relativas à organização do Estado, respectivamente, numa relação próxima com possíveis conhecimentos adquiridos pelos alunos nas disciplinas de História A ou Geografia A e/ou Economia A. Aborda-se ainda a possibilidade de enquadrar os conteúdos da unidade quatro sobre a Europa e o seu funcionamento, quer numa relação interdisciplinar com as disciplinas supracitadas, quer como tema a ser veiculado no trabalho da Área de Projecto.

### **Programa de Direito do 12.º ano**

Tal como a disciplina de Ciência Política, a disciplina de Direito do 12.º ano de escolaridade, tal como se apresenta na matriz curricular do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, na redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 272/2007 de 26 de Julho, está dependente da oferta do Projecto Educativo de Escola. Tal facto, contudo, não invalidou a análise documental do seu Programa enquanto contributo fidedigno para a construção da dimensão europeia da educação ao nível do currículo do ensino secundário português.

Assim, o Programa de Direito “para além de integrar os conteúdos julgados essenciais para o conhecimento dos diferentes campos do direito, da sua evolução, das suas fontes, dos Direitos Fundamentais e da relação direito-sociedade, procura salientar alguns temas que podem fornecer uma mais-valia aos jovens, facilitando o espírito crítico, bem como a integração e o desempenho no mundo actual, tentando, desse modo, ajudá-los a enfrentar o futuro.” (p. 3).

A sua acção no âmbito das categorias assinaladas para a dimensão europeia da educação fazem-no estar focado, essencialmente, em quatro grandes dimensões. Vejamos.

A categoria 1, onde se pretende o alinhamento das aprendizagens com a análise e a compreensão do fenómeno da guerra e do conflito em geral, bem como as soluções não violentas para o seu cessar, é um campo que também apela à reconstrução de uma Europa face às transformações económicas, ecológicas e sociais por meio de acções conjuntas e a uma só voz. Neste sentido, o Programa expressa esta vontade ao definir, como seus

objectivos, “reconhecer a importância da Comunidade Internacional e os seus reflexos na ordem interna” (p. 6), bem como, “compreender o Direito e a evolução social” (p. 6).

Para esse efeito, são remetidos para os objectivos concretos da aprendizagem, conteúdos e/ou acções tais como: “reflectir sobre o mundo actual como um espaço globalizado e com crescentes relações internacionais.” (p. 22); “alertar para o facto de o Estado correr o risco de ser ultrapassado por certos poderes resultantes da globalização - v.g. o poder económico e financeiro -, se não criar mecanismos fortes de coesão interna sem necessidade de cair no nacionalismo xenófobo.” (p. 25).

Todavia, esta transformação, ou melhor dizendo esta capacidade para o aluno assimilar um conjunto de objectivos de aprendizagem que muitas vezes se encontram distantes da sua realidade, carece do desenvolvimento de competências que possibilitem o indivíduo “ter consciência que se é, simultaneamente, cidadão nacional e europeu” (p. 15). De outra forma, terá uma visão demasiadamente sectorial ou compartimentada do problema e do contexto e a sua acção ficará desde já condicionada por rotulagens ou pensamentos uniformes ou estandardizados.

Estando certo que o Direito ocupa um lugar de destaque no mundo contemporâneo, faz-se compreender o porquê da categoria 6 estar revitalizada neste Programa do ensino secundário. Uma vez que apela ao relacionamento entre países, bem como, se refere às forças que estão na base da transformação do pensamento europeu, o Programa de Direito veicula na sua visão geral dos temas/conteúdos, “os direitos fundamentais dos cidadão – direitos, liberdades e garantias” (p. 8); “a problemática dos Direitos Humanos” (p. 8) e o “Direito Internacional (unidade de sensibilização) [como também] as relações internacionais” (p. 9), tema destacado no ciclo de objectivos de aprendizagem ao referir-se a necessidade de “analisar os mecanismos de defesa dos Direitos do Homem no mundo actual [através da] Declaração Universal dos Direitos do Homem [e da] Convenção Europeia dos Direitos do Homem” (p. 22).

Por fim, também é enquadrado no Programa de Direito a categoria 8 da dimensão europeia da educação, relativa aos métodos de trabalho das instituições europeias, como também à própria história da Europa e dos respectivos movimentos de integração desde 1945. É tema/conteúdo de aprendizagem, neste alinhamento, “o direito comunitário”; a “estrutura orgânica da comunidade” e “os Tratados Internacionais” (p. 9), onde se circunscrevem os seguintes objectivos de aprendizagem: “analisar os mecanismos de defesa do Direitos do Homem

[através do papel desempenhado pelo] Tribunal Europeu dos Direitos do Homem [e da] Amnistia Internacional” (p. 22); “referir as várias fases da integração europeia, desde a CEE até à EU” e “conhecer a estrutura orgânica da Comunidade Europeia” (p. 27).

### **Programa de Economia C do 12.º ano**

A Economia C, também ela uma disciplina que carece da sua oferta no Projecto Educativo de Escola, reflecte largamente os princípios subjacentes tanto às noções chave como aos temas e tópicos de análise sobre a dimensão europeia da educação.

Seguindo o possível lema de que “o cidadão português, para além de cidadão europeu, é, cada vez mais, cidadão do mundo” (p. 2), o Programa de Economia contempla uma série de finalidades e objectivos que abraçam a categoria 1 da dimensão europeia da educação, demonstrando a sua preocupação por uma abordagem holística e sistémica dos problemas mundiais.

Assim sendo, são finalidades e objectivos para a implementação desta categoria, os seguintes: “contribuir para a identificação e para a compreensão de grandes problemas do mundo actual, a diferentes níveis de análise” (p. 4); “fomentar a interiorização de valores de tolerância, respeito pelas diferenças, democracia e justiça social, solidariedade e cooperação” (p. 4); “fomentar atitudes de não discriminação, favoráveis à promoção de igualdade de oportunidades para todos, nomeadamente entre os sexos” (p. 4); “compreender características fundamentais do mundo actual [tais como] desigualdades económicas, regionalização económica, mundialização e globalização, crescimento populacional” (p. 5) e “problematizar a situação político-económica mundial, europeia e portuguesa à luz dos Direitos Humanos” (p. 5).

Neste sentido, fazem parte da visão geral dos temas /conteúdos do Programa de Economia C, aprendizagens tais como: “a aceleração da mundialização económica a partir de 1945” (p. 7); “a globalização financeira; a globalização cultural” (p. 7); “economia e cidadania, o direito à não discriminação e a um completo desenvolvimento humano” (p. 8) e a “exclusão social; solidariedade social” (p. 28).

Os conteúdos apresentados e os que ainda teremos a oportunidade de indicar não se apresentam compartimentados nas unidades temáticas que os acolhem. Muito pelo contrário; a estrutura dos temas e conteúdos por unidades não invalida que haja um trabalho transversal

das aprendizagens, pois, mais do que transmitir conceitos, pretende colocar os alunos perante factos da realidade económica mundial e levá-los a compreendê-los, a analisá-los, a discutí-los e a problematizá-los, sem cair em pretensas verdades feitas definitivamente estabelecidas” (p. 3). Caberá ao professor, no desenvolvimento da sua programação, ter o discernimento e a capacidade de converter em práticas a transversalidade e integração curriculares que o próprio Programa acarreta e aconselha.

Não são esquecidas as questões da diversidade cultural e geográfica, como tão-pouco a educação para a cidadania na perspectiva da categoria 2. Assim, ao nível da visão geral dos temas/conteúdos programáticos, na unidade relativa à globalização e à regionalização económica do mundo, prevê-se a abordagem da noção e evolução da “globalização cultural” (p. 7) por intermédio de conceitos fundamentais como o de “aldeia global” (p. 21) e “aculturação” (p. 21) onde se tornam objectivos de aprendizagem, entre outros, “explicar em que consistem os fenómenos de aculturação” e “referir as causas do predomínio do modelo cultural ocidental ao nível dos valores económicos (mercado), valores políticos (democracia) [e] estilos de vida” (p. 21).

A categoria 3, relativa ao impacto dos processos migratórios é remetida para a unidade 3 do Programa, denominada por “O desenvolvimento e a utilização de recursos” (p. 24), onde por intermédio da abordagem às “consequências económicas de questão demográfica” (p. 25) explicitam os conceitos de “emigração” (p. 25) e “imigração” (p. 25) problematizando sobre os “custos e benefícios da integração dos trabalhadores estrangeiros” (p. 25).

Ainda sob a alçada desta unidade programática, são sugeridos conteúdos programáticos que se imbuem da categoria 4 da dimensão europeia da educação, quanto às questões do desenvolvimento sustentado trespassado pela importância do correcto uso das energias e dos recursos naturais, como da preservação do ecossistema. São eles: “o desenvolvimento e os recursos ambientais: o crescimento económico moderno e as consequências ecológicas” (p. 7) a partir dos quais pretende-se o desenvolvimento dos conceitos de “poluição (atmosférica, das águas e dos solos); diminuição da base de recursos disponíveis (água potável; zonas verdes; zonas ribeirinhas; espécies vegetais e animais; solos produtivos; recursos minerais); fontes de poluição” (p. 25).

Nesta categoria antevê-se o desenvolvimento da temática sobre “o funcionamento da economia e os problemas ecológicos” (p. 26), por intermédio da abordagem ao conceito de externalidade e leis ambientais, problematizando-se o Princípio do “poluidor-pagador” (p.

26). Assim percebe-se porque na unidade quatro do Programa com o tema “o desenvolvimento e os direitos humanos” (p. 27), seja conteúdo programático a relação entre economia e ecologia e “o direito a um ambiente saudável e a um desenvolvimento sustentável” (p. 29) pela explicação e desenvolvimento de conceitos ou áreas temáticas tais como as “energias alternativas; reciclagem; reutilização; eco-produtos; indústrias verdes; indústrias limpas; eco-indústrias [e] agricultura biológica” (p. 29).

O Programa também contempla algumas directrizes programáticas que se enquadram na categoria 6 da dimensão europeia ao avocar-se, como conteúdos de aprendizagem, “a globalização e os países em desenvolvimento” (p. 7), ou ainda “a regionalização económica mundial”, por análise a conceitos como “união aduaneira; mercado comum/único; união económica [ou ainda] união monetária” (p. 22).

Por último, regista-se uma passagem pela categoria 8, relativa à história da Europa, essencialmente, cruzando-se a dimensão económica com a social e histórica, analisando-se “a aceleração da mundialização económica a partir de 1945” (p. 19), onde o conceito de “União Europeia” (p. 19) ocupa um lugar de destaque.

### **Programa de Filosofia do 10.º e 11.º anos**

O Programa de Filosofia é extenso nas referências que faz aos conteúdos recomendados pelas categorias da dimensão europeia da educação, muito embora estabeleça uma concentração nas categorias 1 e 2, sendo relevantes ainda os temas que aborda quanto às categorias 4, 5 e 6. Mas analisemos e descodifiquemos esta introdução por partes.

Na sua introdução, o Programa é claro ao dirigir a sua integração no currículo do ensino secundário com uma forte componente cívica, ou, se preferirem, de educação para a cidadania. Na senda do por ele citado *Relatório Delors* quanto aos pilares da educação, o Programa de Filosofia afirma que “saber o valor das diferenças e do seu contributo específico para o nosso património comum é visto como o imperativo que sustentará o nosso futuro possível” (p. 3).

Aprofunda ainda este posicionamento ao enquadrar as recomendações na UNESCO para “a introdução ou o alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania” (p. 4).

Assim, no âmbito da categoria 1 da dimensão europeia da educação, o Programa destaca-se com duas grandes finalidades. Por um lado, o Programa de Filosofia deverá “proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática (...), assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores” (p. 8); por outro, os conteúdos programáticos deverão ser capazes de “proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal, assumindo a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável” (p. 8).

Compreende-se que no domínio cognitivo se destaque o objectivo geral de “desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamentada da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente, tome a seu cargo o cuidado ético pelo futuro” (p. 9).

Progressivamente, o Programa prevê que o aluno, no domínio das atitudes e dos valores, saiba “assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença”, como também, seja capaz de “assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais” (p. 9). É um apelo ao cidadão e à importância que reside no facto deste dever agir sobre o contexto de forma construtiva e planeada, numa lógica que se pretende sistémica e activa.

Este conjunto de finalidades e objectivos gerais assinalados consubstanciam-se posteriormente ao nível da visão geral dos conteúdos / temas a desenvolver com os alunos. Assim, pela unidade 4 do Programa – Temas/Problemas do mundo contemporâneo - é dado a escolher um tema/problema, de entre os seguintes: “os direitos humanos e a globalização; os direitos das mulheres como direitos humanos; a responsabilidade ecológica; o racismo e a xenofobia; a paz mundial e o dialogo inter-religioso” (p. 12). Temas que também poderão ser correspondidos à categoria 6 da dimensão europeia, se atendermos aos direitos humanos e à globalização como factores que fazem parte das forças que estruturaram e estruturam a Europa e o seu pensamento.

Todavia, ainda correspondendo à categoria 1, e continuando nos conteúdos programáticos para o 10.º ano de escolaridade, prevê-se, no âmbito da ética, do direito e da política, ingressar num percurso de aprendizagem que faça a “análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial, à luz dos imperativos de: liberdade e

justiça social; universalidade da justiça e direito à igualdade; universalidade da justiça e direito à diferença; salvaguarda dos direitos humanos e responsabilidade pelas gerações vindouras” (p. 29).

Esta clara preocupação com os valores sociais e políticos sustentados na lógica da tolerância e do respeito pela diferença é fortalecida também no 11.º ano de escolaridade com o desenvolvimento da unidade final do Programa – Desafios e horizontes da Filosofia – o que remete o aluno, sob orientação do professor, para a elaboração de sínteses reflexivas e para a argumentação do tema “a filosofia na cidade: convicção, tolerância e diálogo – a construção da cidadania” (p. 13).

Percebamos que é esta mesma cidadania que trespassa todo o Programa de Filosofia. São múltiplas, por conseguinte, as referências que encontramos no Programa relativamente à categoria 2 da dimensão europeia da educação, desde a preservação da herança cultural europeia até ao destaque que é atribuído à valorização da diferença, como factor de inovação de uma Europa que deseja renovar-se em cada momento.

Verificamos, assim, que o Programa ambiciona “proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência.” (p. 8).

Por isso, pretende-se que o aluno seja capaz de “desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização” (p. 9), como também, “(...) a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos” (p. 9). Encontramos sob um importante pilar do Programa – a valorização da pessoa num contexto diversificado e global.

Estas finalidades e estes objectivos gerais podem ser consubstanciados ao nível do desenvolvimento do Programa do 10.º ano de escolaridade através nos conteúdos / temas abordados ao nível do módulo dois – “A acção humana e os valores” (p. 28) – onde se pretende compreender a experiência valorativa por intermédio de reflexões sobre a riqueza da diversidade de valores e a sua importância no diálogo intercultural. A partir do conteúdo / tema – “análise e compreensão da dimensão estética” (p. 30) – pretende-se ainda, por intermédio de uma componente valorativa, reflectir “sobre a multidimensionalidade da obra de arte [como factor de] manifestação da identidade cultural dos povos” (p. 30).

São ainda contempladas no Programa de Filosofia, no âmbito do 11.º ano as categorias 4 e 5 da dimensão europeia da educação. Para a primeira, o Programa regista a importância da análise e do desenvolvimento do tema/problema “a industrialização e o impacto ambiental” (p. 13); para a segunda, é conteúdo programático o desenvolvimento crítico do tema/problema sobre “o trabalho e as novas tecnologias; o impacto da sociedade da informação na vida quotidiana.” (p. 13).

Todavia, ainda na categoria 5 convém que se faça referência ao facto de que no 10.º ano de escolaridade também se reveste como conteúdo de aprendizagem a reflexão em torno da problemática sobre “a manipulação e os meios de comunicação de massa”, o que advém, na lógica da dimensão europeia da educação, alertar o cidadão para as mudanças sociais introduzidas pelas alterações, muitas vezes bruscas, ao nível do comércio e das comunicações globais.

### **Programa de Filosofia A do 12.º ano**

Enquanto disciplina de opção do 12.º ano de escolaridade, o Programa de Filosofia A apresenta-se, no domínio da dimensão europeia da educação, condicionado pelas obras filosóficas de leitura integral recomendadas no documento oficial. Centrado essencialmente na finalidade de reconhecimento e compreensão da “especificidade do saber e do discurso filosóficos”, o Programa pretende “promover a identificação e o domínio dos diferentes modelos filosóficos de produção textual” (p. 8), como também, “desenvolver hábitos de leitura activa e crítica que evite a adopção e a reprodução passivas de ideias mal compreendidas” (p. 7).

Assim, dependendo do tema ou problema integrador seleccionado anualmente pelo professor, os alunos deverão escolher do elenco de obras filosóficas que o Programa contempla e sugere, três livros de leitura integral. Destacamos das obras apresentadas, “A Crise do Homem Europeu e a Filosofia” (p. 9) de Edmund Husserl, onde pela análise do horizonte temático da obra se vislumbra um forte posicionamento dos seus pressupostos na categoria 2 e 6 da dimensão europeia da educação, a partir da qual pretende-se avocar, nos curricula, conteúdos sobre a unidade e diversidade cultural europeias e o desenvolvimento do pensamento europeu.

Este posicionamento é verificado pelo horizonte temático da obra ao assinalar “o tema da crise da Europa – sua compreensão, e possibilidade de superação, a partir da teleologia da



história europeia” (p. 34); bem como, o questionamento que coloca face à perda de sentido do espírito europeu auto-suficiente, lançando o debate sobre “a génese da crise europeia na alienação da racionalidade geradora da Europa, na perda do sentido da autosuficiência do espírito, num racionalismo ingénuo e dualista – o objectivismo” (p. 34), como também sobre “a crise e as duas únicas hipóteses para a Europa: o declínio, o alheamento do seu próprio sentido racional de vida [ou o] renascimento a partir do espírito da filosofia - a possibilidade de um futuro para a humanidade” (p. 34).

### **Programa de Geografia A do 10.º e 11.º anos**

Esta disciplina bienal de opção é rica em conteúdos que promovem a dimensão europeia da educação, no que respeita às categorias como esta se organiza para o plano escolar e curricular. Por não se tratar, obviamente, de uma língua estrangeira, a categoria 7 é a única que não se encontra contemplada. Vejamos como se organizam as restantes no seio do Programa de Geografia A.

O Programa justifica a sua presença na organização curricular do ensino secundário, uma vez que, “todo o processo educativo se desenvolve (...) numa sociedade complexa que sofre modificações e ritmos cada vez mais acelerados” (p. 6) e cuja compreensão do conhecimento geográfico nas suas mais diversas componentes, “ambiental, social, económica e cultural” (p. 6) se reveste de extrema importância.

Não nos esqueçamos, diz-nos o Programa, que “uma sociedade que valoriza a democracia e maximiza a liberdade individual é uma sociedade que depende da capacidade da sua população em tomar decisões adequadas aos problemas que a sociedade enfrenta” (p. 6).

Importa, pois, analisar, reflectir e compreender os factores que estão envolvidos na “crescente interdependência dos problemas que afectam os territórios e as relações do homem com o ambiente”, cultivando desta forma um espírito crítico e aberto ao estado do social, do contexto que nos acolhe e cuja acção coerciva ou não, deve ser dissecada.

Assim, quanto à categoria 1 da dimensão europeia da educação, os objectivos gerais / competências do Programa determinam que o ensino-aprendizagem de Geografia A deverá proporcionar junto dos alunos espaços que permitam “demonstrar espírito de tolerância e capacidade de diálogo crítico” (p. 10), bem como, “relacionar a existência de conflitos no uso

do espaço e na gestão de recursos com situações de desigual desenvolvimento, a nível local e/ou regional” (p. 11).

Nas dimensões que engloba a categoria 2, se atendermos à importância que a Europa confere à valorização da diferença cultural e geográfica na riqueza do continente, o Programa de Geografia A reporta-nos para um par de finalidades que consubstanciam a importância desta visão holística e simultaneamente inclusiva. Assim, o Programa pretende “desenvolver atitudes que proporcionem a compreensão (...) e o valor das diferentes culturas e sociedades, [como também] a curiosidade geográfica como promotora da educação para a cidadania” (p. 9).

É objectivo geral fazer ver junto dos alunos a necessidade de “valorizar as diferenças entre indivíduos e culturas” (p. 12). Necessidade essa que pode ser consolidada por intermédio da visão geral dos temas / conteúdos do 10.º ano de escolaridade, ao analisar-se “a posição de Portugal na Europa e no Mundo” (p. 12), reconhecendo-se “a importância da posição geográfica de Portugal no contexto cultural europeu” (p. 25).

Considerando o estudo da população, como factor fundamental para a compreensão das assimetrias regionais, o Programa de Geografia A reserva para o 10.º ano, a abordagem a temas que se circunscrevem à categoria 3 da dimensão europeia da educação, onde se enquadram as questões relativas ao impacto dos processos migratórios na sociedade, destacando os seguintes temas/contéudos: “a distribuição da população” (p. 23) e respectivos condicionamentos e problemas, como ainda “os principais problemas sócio-demográficos” (p. 23) que daí advêm.

Quanto à categoria 4, são inúmeras as referências que o Programa contém. Por um lado, consideram-se como finalidades da Geografia A no curriculum do ensino secundário, “desenvolver atitudes que proporcionem a compreensão da relação do Homem com a Natureza [e um] sentido de pertença e de atitudes de solidariedade territorial, numa perspectiva de sustentabilidade, [onde haja um forte incentivo à] participação nas discussões relativas à organização do espaço, ponderando os riscos ambientais e para a saúde envolvidos nas tomadas de decisão” (p. 9).

Importa, então, que através destas finalidades os alunos sejam capazes de se interessarem “pela conciliação entre o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das populações, associando-os à valorização do património natural e cultural.” (p. 10). Assim sendo, vejamos quais os temas/contéudos programáticos como os seus objectivos de

aprendizagem subscrevem estes pensamentos. No 10.º ano de escolaridade, é contemplado na visão geral dos conteúdos o estudo dos “recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades” (p. 12), onde se pretende que o aluno seja capaz de “relacionar as desigualdades no consumo de energia com os níveis de desenvolvimento das regiões” (p. 31).

Neste prisma, o Programa veste-se de largas referências à política europeia sobre questões direccionadas com o ambiente e o desenvolvimento sustentado. Situação que se verifica ao estabelecer para este nível de ensino objectivos de aprendizagem, tais como: “reconhecer a importância da integração de Portugal na Política Energética Comum” (p. 25); “relacionar as disponibilidades de recursos piscatórios da ZEE com a extensão da plataforma continental e com as correntes marítimas [problematizando] a aplicação da Política Comum das Pescas na actividade piscatória portuguesa” (p. 38).

Todavia, para o 11.º ano de escolaridade, o Programa também abrange diversos temas de análise com objectivos de aprendizagem específicos que abraçam uma vez mais as intenções da categoria 4 da dimensão europeia da educação. Pretende-se que haja uma abordagem crítica à “integração de Portugal na União Europeia, [analisando os] novos desafios, [bem como as], novas oportunidades, a valorização ambiental em Portugal e a Política Ambiental Comunitária” (p. 12). Aqui ainda faz referência à “agricultura portuguesa e a Política Agrícola Comum” (p. 40), enquanto temas de análise que envolvem o conhecimento da diversidade territorial e as respectivas conexões.

Importa, então, “reconhecer a importância da iniciativa comunitária LEADER para o desenvolvimento rural” (p. 42), bem como “a importância que a Política do Ambiente tem vindo assumir na União Europeia [através de comparações entre] o estado da Política do Ambiente em Portugal com o de outros países da União Europeia” (p. 54), valorizando a designada “Rede Natura 2000” (p. 54).

A categoria 5, relativa às transformações nas redes de comunicação e comércio, surge no Programa tanto ao nível dos objectivos gerais/competências como na própria visão geral dos temas a serem desenvolvidos pelo professor, quer para o 10.º ano como para o 11.º ano de escolaridade.

São determinados como objectivos gerais/competências, quanto à categoria 5, a necessidade de “avaliar o contributo das Tecnologias da Informação e Comunicação como factor de desenvolvimento na compreensão e utilização individual e social do espaço geográfico,

[relacionando as] transformações na organização do espaço geográfico com as potencialidades e as limitações” (p. 10) das NTIC.

Por outro lado, torna-se objectivo de aprendizagem do 10.º ano a capacidade de “reconhecer a importância das relações privilegiadas de Portugal com as comunidades portuguesas e com a CPLP” (p. 25), situação de aprendizagem que também se enquadra na categoria 6 da dimensão europeia da educação, quando se prevê como conteúdo a leccionar, as relações que os Estados-Membros estabelecem com os restantes países, nomeadamente os que se encontram em vias de desenvolvimento.

Entretanto, no 11.º ano, ao ser leccionado o tema “a população, como se movimenta e como comunica” (p. 12), circunscrevendo um percurso de aprendizagens em torno da “diversidade de modos de transporte e a desigualdade espacial das redes [como ainda] a revolução das telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais” (p. 12), o Programa está a reforçar as temáticas inerentes à categoria 5 da dimensão europeia da educação.

Ainda ao nível do 11.º ano, um breve destaque para a problemática da “integração de Portugal na União Europeia” (p. 12) e os respectivos desafios para o Estado que advêm do seu alargamento, estabelecendo-se um enquadramento com a temática das “regiões portuguesas no contexto das políticas regionais da União Europeia” (p. 12).

Este conteúdo programático insere-se na categoria 6 da dimensão europeia, onde para além da análise das relações com outros Estados membros e não membros, pretende-se compreender as forças que estão na base da estruturação do espaço europeu, nomeadamente, os princípios e a lei que subjazem a política de alargamento.

Por fim, quanto à categoria 8, verifica-se que o Programa de Geografia A é rico em temáticas e objectivos de aprendizagem que tendem a valorizar a história da Europa e suas instituições.

Veja-se, a esse nível, o destaque que é dado ao Tratado de Amesterdão “o qual reforçou a necessidade de inserir a protecção do ambiente como uma prioridade para a consecução do desenvolvimento sustentável” (p. 55) e a objectivos de aprendizagem tais como: “conhecer os critérios definidos pelo Conselho Europeu para a adesão dos PECO (Países da Europa Central e Oriental); reflectir sobre as implicações, em Portugal, do alargamento a Leste [e] conhecer as adaptações das instituições da União Europeia tendo em vista o alargamento” (p. 54).

## Programa de Geografia C do 12.º ano

Concentremo-nos no excerto da introdução ao Programa de Geografia C que tende a justificar a importância desta disciplina no currículo do ensino secundário, tendo como pano de fundo as relações e as sinergias estabelecidas entre as designadas dimensões globais e locais num mundo em plena mudança, o que exige uma adequada promoção da educação para a cidadania.

Neste sentido, diz-nos a introdução do Programa que, “no contexto de mudança em que vivemos, é necessário renovar a nossa capacidade de descrição e de interpretação do mundo, através da procura de padrões espaciais que permitam compreender a complexidade de cada situação e de cada espaço concreto num quadro de referência global, podendo, assim, orientar acções destinadas a enfrentar alguns dos problemas actuais da nossa sociedade” (p. 5).

Desta forma, nos conteúdos de aprendizagem, o Programa propõe o desenvolvimento do tema “o sistema mundial contemporâneo [e o] reforço da mundialização [numa constante] reinvenção do local num mundo global” (p. 22), a partir do qual, perspectiva-se “compreender a complexidade e a interdependência dos problemas que afectam a Humanidade, em diferentes locais do planeta” (p. 24), onde importa compreender “o papel das organizações internacionais” (p. 22). Estamos, assim, perante temas que consubstanciam uma vez mais a categoria 1 da dimensão europeia da educação.

Quanto à categoria 2, o Programa é escasso em proposições que a identifiquem, contudo, ao definir como finalidade a necessidade de “criar condições que facilitem (...) o desenvolvimento da curiosidade geográfica como promotora da educação para a cidadania” (p. 8), pressupõe-se que, dada a transversalidade das finalidades do Programa ao longo dos conteúdos de aprendizagem, seja veiculada a importância da diversidade cultural e geográfica. Todavia, convém assinalar que o seu antecessor, o Programa de Geografia A para os 10.º e 11.º anos, era rico nestas proposições e tratando-se de um possível *continuum* curricular opcional, os valores da dimensão europeia da educação, quanto à consecução da categoria 2, ficam mais que esclarecidos!

Registe-se também, a referência que o Programa faz às questões relativas ao impacto dos processos migratórios (categoria 3) no espaço europeu e no mundo em geral, ao definir como tema/conteúdo de aprendizagem: “um mundo fragmentado: espaço de fluxos e actores mundiais – tendências migratórias no mundo contemporâneo” (p. 22).

Centrando-se uma vez mais em questões do foro ecológico e energético (categoria 4), a disciplina de Geografia C pretende que sejam analisados os “problemas ambientais” e respectivos “impactos humanos” numa abordagem que inclua “questões ambientais globais e internacionais” (p. 23). Pretende-se, neste alinhamento, que o aluno compreenda “a necessidade da cooperação internacional para a resolução dos problemas globais” (p. 48); debata “as medidas propostas em conferências internacionais para a resolução dos problemas ambientais globais” (p. 48) e relacione “os diferentes impactos provocados pela degradação ambiental com o grau de desenvolvimento dos países” (p. 48).

No desenvolvimento do tema “um mundo fragmentado – espaço de fluxos e actores”, o Programa remete o processo de ensino-aprendizagem para a leccionação de conteúdos que se debrucem sobre a “circulação de capitais; [o] comércio internacional de bens e serviços [e a] circulação da informação” (p. 22), trilhando desta forma a categoria 5 da dimensão europeia da educação.

Por último, a disciplina de Geografia remete-nos para a categoria 6. Tendo em consideração as conexões que se estabelecem entre a dimensão global e a dimensão local, o Programa, ao nível dos temas/contéudos propostos, adverte para a necessidade de se estabelecer abordagens a temáticas, tais como: “um mundo policêntrico: antecedentes geopolíticos e geoestratégicos; o Terceiro Mundo e a emergência das semi-periferias” (p. 22).

Ambiciona-se que o aluno seja capaz de “relacionar o progresso de reafirmação da Europa com o papel desempenhado pela OECE [Organização Europeia de Cooperação Económica]/OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico], [como] compreender a importância do processo de construção da União Europeia na reafirmação da Europa como centro de decisão” (p. 26).

### **Programa de História A do 10.º, 11.º e 12.º anos**

A disciplina de História A apresenta-se na matriz curricular do curso científico-humanístico como uma disciplina estruturante, pertencente à formação específica daquela organização curricular, contendo um conjunto de conteúdos programáticos que se prolongam através dos três anos de ensino secundário.

A História que, segundo a introdução do Programa, tem como objectivo último “a compreensão da vida do homem em sociedade” (p. 4), demonstra-se como disciplina que,

num contexto cada vez mais globalizado, onde se insere esse tal homem que tende a analisar e a compreender, pretende proporcionar “(...) fios de inteligibilidade entre as grandes questões nacionais e os problemas decorrentes de uma globalização cada vez mais envolvente; que se constituam como apoio para as escolhas que inevitavelmente terão de realizar” (p. 4).

Imergindo nas categorias da dimensão europeia da educação, o Programa de História A contempla a importância da categoria 1, enquanto possível conteúdo curricular, ao afirmar que os alunos deverão ser capazes de “desenvolver a consciência dos problemas e valores nacionais, dos direitos e deveres democráticos e do respeito pelas minorias, [como também], reconhecer as interações entre os diversos campos da história – económico, social, político, institucional, cultural e de mentalidades – entre os diversos níveis de integração espacial, do local ao mundial e do central ao periférico, bem como entre os indivíduos e os grupos” (p. 6).

Estando subjacente a preocupação com a prevenção da guerra e a busca de soluções não violentas para a resolução dos conflitos, estes objectivos programáticos, tendentes ao desenvolvimento de competências sociais, expressam-se por intermédio de uma série de orientações/conteúdos que o desenvolvimento do Programa contempla, nomeadamente ao nível do 11.º ano de escolaridade, ao assinalar como tema de análise o saber “valorizar a consciencialização da universalidade dos direitos humanos, a exigência de participação cívica dos cidadãos e a legitimidade dos anseios de liberdade dos indivíduos e dos povos” (p. 42), não esquecendo o impacto das “transformações económicas na Europa e no Mundo” (p. 43).

Numa espécie de continuidade dos conteúdos emanados para o 11.º ano, verifica-se que a mesma categoria da dimensão europeia ganha destaque nos conteúdos programáticos do 12.º ano de escolaridade. São, assim, temáticas a abordar: as “crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX [salientando] as relações entre os aspectos económicos, políticos e ideológicos e as transformações socioculturais e de mentalidade que progressivamente se foram afinando” (p. 48).

Ganha relevo, ainda, como tema a desenvolver, as “alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo actual” (p. 58), não esquecendo a relevância da análise aos “elementos definidores do tempo presente – fenómeno da massificação; hegemonia da cultura urbana; triunfo da electrónica; ideologia dos direitos humanos [e a] consciência ecológica” (p. 61).

Quanto à categoria 2, e a partir das finalidades do Programa de História A, verifica-se uma preocupação em “desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção

crítica em diversos contextos e espaços” (p. 6), que vem reforçar o princípio europeu da valorização do património cultural e geográfico da Europa e a riqueza da sua diversidade. Assim, compreende-se que uma das competências que o Programa deseja ver desenvolvida nos alunos seja a capacidade de “manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas” (p. 8).

Estes pressupostos alinham-se com o desenvolvimento do Programa quanto às orientações e conteúdos que este contempla, especificamente para o 10.º ano de escolaridade, ao ser temática de análise as “raízes mediterrâneas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na antiguidade clássica [onde se espera] proporcionar condições para a compreensão da importância do legado cultural da cidade antiga na construção da civilização europeia” (p. 22).

Os conteúdos relativos ao 10.º ano expressam a categoria 2 da dimensão europeia da educação ainda noutros temas de análise e aprofundamento, como o “dinamismo [e identidade] civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII e XIV” (p. 25), trespassando uma série de orientações, tais como “salientar (...) os factores de unidade e de diversidade da Europa do século XIII; (...) evidenciar formas de sociabilidade, cultura e mentalidade que tiveram a sua origem ou afirmação na fase mais dinâmica e criativa da história medieval da Europa Ocidental” (p. 25).

Prevê-se abordar também “a abertura Europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI [pela consolidação do tema sobre] a geografia cultural europeia de Quatrocentos e Quinhentos” (p. 29), relevando-se, como aprendizagem, a capacidade do aluno em “reconhecer o Cristianismo como matriz de identidade dos europeus e referente na apreciação qualitativa das outras culturas/civilizações” (p. 32), valorizando, contudo, “os contactos multicivilizacionais, distinguindo o relativismo cultural daí decorrente” (p. 32).

O desenvolvimento do Programa, ao nível do 11.º ano de escolaridade, dá continuidade aos princípios veiculados pela categoria 2 da dimensão europeia da educação ao assinalar no percurso de temáticas a desenvolver “a Europa nos séculos XVII e XVIII – sociedade, poder e dinâmicas coloniais” (p. 34); a “construção da modernidade europeia [e a] filosofia das luzes” (p. 36), salientando “o dinamismo cultural europeu (...) e as mudanças de mentalidade que lhe estão associados” (p. 34).



O Programa de História A, nas orientações/conteúdos que expressa, ainda para o 11.º ano, vai ao encontro da categoria 5 daquela mesma dimensão europeia, destacando, a partir do desenvolvimento do tema já anteriormente mencionado – “a Europa nos séculos XVII e XVIII – sociedade, poder e dinâmicas coloniais” (p. 34), a necessidade de se converter em aprendizagem a análise e compreensão da “influência das relações internacionais nas políticas económicas portuguesas e na definição do papel de Portugal no espaço europeu e atlântico” (p. 38).

Finalizando, verificamos que ao nível do 12.º ano de escolaridade o Programa abraça, sob a capa das orientações/conteúdos programáticos, a categoria 6 e 8 da dimensão europeia da educação. Embora com escassas referências, verifica-se que para a primeira é avocado o tema “Portugal no novo quadro internacional: a integração europeia e as suas implicações” (p. 60), sendo considerada como relevante a análise das “relações com os países lusófonos e com a área iberoamericana” (p. 60). Para a segunda, importa estudar a “consolidação da comunidade europeia [como também], a integração das novas democracias da Europa do Sul [e ainda] as dificuldades na constituição de uma Europa política” (p. 59).

### **Programa de Sociologia do 12.º ano**

Considerando que “a complexidade das sociedades actuais – industrializadas, multiculturais e em permanente mudança – exige dos seus membros uma constante adaptação às transformações que ocorrem a todos os níveis – económico, social e cultural - e, por outro lado, que sejam capazes de tomar decisões de uma forma autónoma e criativa” (p. 2), se justifica a presença desta disciplina no currículo nacional como condição necessária à promoção da educação para a cidadania como também, como motor essencial para “a formação pessoal, científica e técnica dos alunos” (p. 2).

Assim, entende-se que a disciplina de Sociologia, embora de carácter opcional, encerra no seu campo de acção um conjunto de pressupostos teóricos que se alinham com a dimensão europeia da educação, uma vez que esta reforça o lugar e a importância da educação para a cidadania nos currícula.

A partir das finalidades e objectivos da disciplina, vislumbra-se um enquadramento do Programa ao nível da categoria 1 da dimensão europeia em análise. O Programa pretende “fomentar atitudes e valores de respeito pelas diferenças, a solidariedade e a cooperação” (p.

4), promovendo para isso “atitudes de compreensão e de respeito pelas diferenças étnicas, culturais e religiosas, em especial no contexto da sociedade portuguesa” (p. 4), bem como, estimulando “o empenhamento dos alunos na defesa dos direitos humanos, manifestando solidariedade e respeito por outras culturas e povos” (p. 4).

Esta aproximação à categoria 1, faz-se pelo desenvolvimento do Programa ao nível de conteúdos e objectivos de aprendizagem, tais como “os processos de reprodução e mudança nas sociedades actuais” (p. 30), por análise ao “fenómeno da globalização [e respectivas dimensões] económica, financeira e cultural” (p. 30); pela análise às “desigualdades e identidades sociais” (p. 34), por intermédio de temas como os “novos movimentos sociais – ecologistas, feministas, defesa dos direitos dos cidadãos, homossexuais” (p. 34), e ainda por referência às questões de género, identificando “formas de discriminação (...) ao nível da escola, do emprego, das remunerações, do poder político e da família” (p. 35), percorrendo também a dimensão cultural na análise da “pobreza e a exclusão social” (p. 35).

Quanto à categoria 2, um destaque para o desenvolvimento do Programa no que concerne a temáticas como a “diversidade cultural, padrões de cultura e etnocentrismo cultural” (p. 26), como a construção de um percurso académico de ensino-aprendizagem que problematize “o papel da escola face à diversidade cultural” (p. 33), questionando, ainda, “as novas funções da escola na sociedade do conhecimento” (p. 33). Torna-se central, no desenrolar deste módulo, a compreensão da cultura europeia na sua unidade e diversidade de expressões e sentidos.

Ingressando na categoria 3, na abordagem ao impacto dos processos migratórios no sistema social, por exemplo, o Programa de Sociologia procura que sejam estabelecidas análises que foquem as “migrações, identidades culturais e etnicidade” (p. 34), dando ênfase a objectivos de aprendizagem tais como o saber “relacionar o desenvolvimento económico e a globalização com os fenómenos migratórios” (p. 34) e ser capaz de enquadrar os “problemas de integração dos migrantes” (p. 34) nas esferas cultural e social.

Atendendo à preservação do equilíbrio ecológico e ao uso racional das energias e recursos naturais, a disciplina também oferece o seu olhar sociológico para a análise e compreensão desta problemática ao destacar, no desenvolvimento do Programa, a relação entre o consumo e os estilos de vida, ou o ambiente e os “riscos e incertezas” (p. 31), dando ao aluno as ferramentas necessárias para que este possa “referir consequências ambientais da manutenção dos padrões de consumo” (p. 31).

Por fim, constata-se que o Programa de Sociologia para o 12.º ano de escolaridade, ao nível do tema “os processos de reprodução e mudança nas sociedades actuais” (p. 30), apresenta como objectivos de aprendizagem, no desenvolvimento de conceitos como a globalização, a capacidade de o aluno “explicitar o papel dos meios de comunicação (...) na difusão cultural [e] na sociedade actual” (p. 30), enquadrando desta forma, a categoria 5 da dimensão europeia da educação nas intenções curriculares desta disciplina de opção.

### **Programa de Latim A do 10.º e 11.º anos**

A disciplina de Latim A apresenta-se como “uma disciplina fundamental para a compreensão das línguas e literaturas modernas, para o alargamento e aprofundamento dos conhecimentos histórico-culturais, tanto para o aluno que pretende prosseguir estudos como para aquele que deseja apenas concluir o 12.º ano” (p. 4). Todavia, a disciplina absorve o princípio da transversalidade ou interdisciplinaridade do currículo, afirmando a necessidade de o professor ser capaz de “relacionar os conhecimentos adquiridos com os saberes que o aluno já possui de disciplinas, nomeadamente Português, Geografia e História” (p. 8).

Muito cirúrgico no enquadramento das categorias da dimensão europeia da educação, o Programa de Latim A apresenta, como finalidades da disciplina, “contribuir para a compreensão da génese da cultura ocidental” (p. 5), por intermédio do desenvolvimento de temas como “a presença e a influência da cultura clássica na arte e na língua portuguesa” (p. 14) através da pintura, da arquitectura e da escultura, como também pela abordagem a temáticas como a “civilização e cultura” (p. 15), por análise a “mitos e lendas greco-latinos” (p. 15) ou à “origem lendária de Roma” (p. 15), enquadrando a sua fundação, expansão do império, religião e estilos de vida.

Neste entendimento, compreende-se a finalidade do Programa em querer “consciencializar, pelo confronto do presente com o passado, para a perenidade de valores humanos” (p. 5). Estamos perante uma simbiose entre a categoria 1 e a categoria 2, com mais intensidade, da dimensão europeia da educação. As finalidades do Programa ainda remetem-nos para a intenção de “contribuir para o desenvolvimento de valores como a cidadania [categoria 2], tolerância [categoria 1] e diálogo intercultural [categoria 2 e 5]” (p. 5).

## **Programa de Latim B do 12.º ano**

Na apresentação aos conteúdos, o Programa de Latim B justifica a presença da disciplina no currículo do ensino secundário e em particular ao nível do 12.º ano de escolaridade, “porque a observação do mundo actual nos confirma a presença do passado nos vários domínios das artes e do pensamento ocidental, porque só o conhecimento desse passado pode levar a uma melhor compreensão do presente, evidente se torna a definição de um programa que, como corolário do estudo do latim no Curso Secundário, faça uma síntese da cultura romana, dos seus valores, das suas manifestações, da sua projecção no mundo de hoje” (p. 5).

Assim, a partir do tema global “O homem romano – o sentimento de si do mundo (século I a.C. / século II d.C.)”, são enquadradas na categoria 1 da dimensão europeia da educação as finalidades da disciplina em “contribuir para a visão crítica do presente na sua relação com o passado [instigando] sobre a perenidade de valores” (p. 4). Visão programática que abraça, como que se de um continuum categórico se tratasse, a categoria 2 daquela dimensão, ao pretender que o aluno desenvolva a competência cultural de produzir juízos críticos “sobre a cultura da actualidade pelo confronto com a herança do passado” (p. 8).

## **Programa de Grego do 12.º ano**

A disciplina de Grego do 12.º ano de escolaridade “desempenha um papel importante [na estrutura curricular do ensino secundário, dado que], muitos dos valores que enformam a nossa identidade cultural têm na cultura grega e na língua, que é a sua expressão, a sua matriz” (p. 3).

Neste sentido o Programa avoca no “domínio cultural, a consciencialização das semelhanças e diferenças entre o presente e o passado [o que pretende permitir] aos alunos uma fundamentação mais sólida dos seus juízos, uma maior abertura à pluralidade e um aprofundamento do sentido crítico” (p. 3).

Torna-se, então, uma das finalidades da disciplina “contribuir para uma melhor compreensão da cultura ocidental pelo reconhecimento da herança cultural grega” (p. 4), assinalando como objectivo geral de aprendizagem, no domínio da cultura e da arte literária, “avaliar o papel da herança clássica como importante factor comum da cultura europeia” (p. 4), num emparelhamento com a categoria 2 da dimensão europeia da educação.

No domínio da formação pessoal e social, o Programa contempla como objectivo geral de aprendizagem “contribuir para o fortalecimento de valores como o espírito de solidariedade, de tolerância, de aceitação da diferença [categoria 1] e do dialogo intercultural [categoria 2 e 5]” (p. 4).

Nesta sequência de objectivos gerais e pressupostos de aprendizagem, os conteúdos programáticos relevam como tema de análise os “aspectos da vida pública e privada na época clássica [salientado] a educação para a cidadania em Atenas e Esparta” (p. 11) colocando a acção do professor no foco da categoria 2 da dimensão europeia.

### **Programa de Português do 10.º, 11.º e 12.º anos**

A disciplina de Português “visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna”, ao mesmo tempo que pretende “desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania” (p. 2).

Estamos, uma vez mais, perante uma área disciplinar que, não desvirtuando a importância das aprendizagens em torno do modo de funcionamento da língua e respectiva compreensão escrita e oral, envolve-se, contudo, da componente de formação cívica que, no domínio das finalidades do Programa, expressam a necessidade de este “promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo [através] da tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta [categoria 7], [promovendo assim] o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum [categoria 2]” (p. 6).

Esta focalização na formação/educação para a cidadania reforça-se no conjunto de competências que o Programa pretende ver desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, onde se promovem “valores e atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação” (p. 8).

São, assim, competências a desenvolver, as seguintes: o “respeito por e cooperação com os outros” (p. 50); o “conhecimento de si e dos outros; reconhecimento do direito à diferença [competência que também promove a categoria 1 da dimensão europeia da educação];

apresentação e defesa de opiniões; construção de uma identidade cultural (p. 52); [o] desenvolvimento do espírito crítico (p. 53); a interacção com a realidade de forma crítica e criativa (p. 59); [o] reconhecimento do processo dialéctico na transmissão dos valores da herança cultural” (p. 61).

É demasiadamente ténue a linha que separa, no domínio das competências a desenvolver, as categorias 1 e 2 da dimensão europeia da educação. Todavia, destacamos aquelas que por análise semântica, ganham um significado particular e permitem-nos fazer tal distinção. É por isso que, ao nível da categoria 1, destacamos as competências que em torno da educação para a cidadania focam a sua acção relativa à prevenção da guerra e de soluções não violentas para a resolução de conflitos.

Sobressaímos, assim, na sequência de ensino-aprendizagem, as competências que envolvem o “conhecimento e aceitação das diferenças do outro” (p. 56); o “desenvolvimento de formas plurais de relacionamento com a criação cultural” (p. 60); o “reconhecimento da importância da herança do passado na construção do presente [e a] assunção dos valores da democracia, da liberdade e da responsabilidade como valores consensuais a defender [a par do] desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa” (p. 62). O Programa destaca ainda como competência a “rejeição de atitudes discriminatórias [e a] avaliação crítica e autónoma de ideias, comportamentos e situações” (p. 63).

No campo da categoria 7, relativo à diversidade linguística da Europa e a riqueza que isso representa, o Programa de Português do ensino secundário transporta-nos para as suas finalidades e objectivos para destacar a sua utilidade no desenvolvimento do “gosto pela leitura de textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo” (p. 7).

Parco no desenvolvimento das categorias da dimensão europeia da educação, trespassa, entretanto, a ideia de que todo esse sistema se subentende na capa da formação/educação para a cidadania, uma vez que, a partir dos conteúdos programáticos, se torna mitigado um destaque mais directo com o que aquela dimensão preconiza.

Mas tal situação não invalida que a Europa e os seus princípios sejam veiculados pela disciplina de Português, tudo depende da forma como o professor interpreta o Programa e agindo sobre o mesmo, se torna um agente activo daqueles princípios, por exemplo na selecção de artigos e textos de análise que foquem as noções chave, os temas e tópicos que

são preconizados na dimensão europeia da educação, ao mesmo tempo que cumpre o desenvolvimento das competências chave da disciplina: a compreensão e expressão oral, a expressão escrita, a leitura e o funcionamento da língua.

### **Programa de Clássicos da Literatura do 12.º ano**

Embora esta disciplina esteja dependente da sua inclusão nas opções curriculares que o Projecto Educativo e Curricular da Escola contempla, está imbuída de conteúdos programáticos que facilmente se correlacionam com as noções chave e com os temas das categorias da dimensão europeia da educação.

A selecção desta disciplina e, conseqüentemente, do seu Programa para a análise documental que sustenta grande parte desta investigação revela-se no facto de que “os clássicos são livros que atravessam o tempo, a memória individual e colectiva, o próprio inconsciente social e que se revelam capazes de plasmar arquétipos de todos os tempos; são pois vias de excelência para aceder ao convívio com os traços identitários culturais dos povos e das nações” (p. 3).

E assim foi... Fomos ao encontro dos seus conteúdos, das suas finalidades e objectivos e os enquadrámos na dimensão europeia da educação do seguinte modo: para a categoria 1, o Programa contribui com um conjunto de competências a desenvolver, bem como com conteúdos específicos de aprendizagem. Quanto às competências, espera-se que o aluno seja capaz de “respeitar a diferença literária e cultural, integrando-a nos seus quadros culturais e éticos de referência [trabalhando] cooperativamente, individualmente ou em grupo” (p. 4); “utilizar as tecnologias da informação” (categoria 5); “formar leitores competentes e abertos à diferença, capazes de, pela leitura, construir uma identidade cultural forte que não exclua, antes implique, uma curiosidade crescente pelo que está mais longe de nós, no espaço e no tempo” (p. 5).

No que concerne à visão geral dos temas/conteúdos que a disciplina foca em torno da categoria 1, salientamos a Unidade 2, onde “se os alunos lerem (...) As sabichonas, de Molière, poderão relacionar tematicamente a peça com Orgulho e preconceito, de Jane Austen ou com as Cartas portuguesas ou as Novas cartas portuguesas, sublinhando em ambos os casos a situação das mulheres, nas diferentes épocas, em relação à educação, ao casamento, à sexualidade” (p. 26); e a Unidade 4, onde a leitura e análise dos romances de Stendhal, Gorki, Malraux ou Camus são convocados pela ponte que podem estabelecer com o texto de

Manzoni no que à problemática do compromisso social e da ética individual diz respeito” (p. 26).

Já no domínio da categoria 2, é pelas finalidades que uma vez mais nos apercebemos do impacto desta disciplina para a promoção da dimensão europeia da educação nos curricula, na escola e nas aprendizagens em particular. O Programa considera como finalidades da disciplina de Clássicos da Literatura a promoção do “conhecimento do património literário europeu” (p. 3); o desenvolvimento de “valores pessoais e interpessoais de natureza sociocultural” (p. 3) e a promoção da “educação para a cidadania, pelo contacto com tradições literárias diferentes da portuguesa” (p. 3). Espera-se, neste alinhamento, que os alunos possam “praticar a leitura para obtenção de informação sobre autores, época histórico-cultural e movimento literário em que os textos e obras se integram, ambiente geográfico, histórico e social que envolve a obra e o seu autor, temática, etc.” (p. 4).

Percebe-se, assim, a opção dos autores em limitarem “o *corpus* de trabalho da disciplina aos clássicos europeus em línguas vernáculas, privilegiando aquilo que se poderá designar por clássicos modernos, isto é, aqueles que se afirmam a partir do crepúsculo da Idade Média e dos alvares do Renascimento até à contemporaneidade” (p. 5), propondo ainda que “se leiam textos de autores portugueses sobre diferentes visões de cidades europeias ou países europeus e textos de autores estrangeiros sobre Portugal, para procurar construir,(...) uma geografia literária europeia” (p. 12).

Destaca-se ainda a Unidade 1 dos conteúdos programáticos onde o processo de ensino-aprendizagem deverá ocupar-se “de textos fundadores da cultura europeia, mas de uma Europa já em *lingua vulgar*: excertos do Inferno de A divina comédia de Dante, o prefácio e um conto do Decameron de Boccaccio” (p. 25).

### **Orientações para a Área de Projecto dos Cursos Científico-Humanísticos e para o Projecto tecnológico dos Cursos Tecnológicos do 12.º ano**

Enquanto áreas curriculares não disciplinares, a Área de Projecto e o Projecto Tecnológico, compõem a matriz curricular do ensino secundário, imbuídas de uma natureza que se quer interdisciplinar e transdisciplinar.

A sua introdução no currículo “começou a desenhar-se com a auscultação realizada às escolas e aos professores, assim como aos demais parceiros educativos, no âmbito da Revisão



Participada do Currículo, [onde se identificou] a natureza excessivamente formal, livresca e enciclopedista do ensino e da aprendizagem secundárias [assinalando-se ainda] o carácter fragmentado e estanque dos diversos saberes que compunham o currículo” (p. 3).

Enquanto espaços vocacionados para dar resposta aos interesses e capacidades diferenciadas dos alunos, numa aproximação constante aos contextos de aprendizagem e à realidade sistémica que os compõem, não faria sentido que estas áreas vectoriais de integração curricular estivessem prescritas com conteúdos programáticos que uniformizassem o todo nacional, ao invés de diferenciar a riqueza do local, por intermédio de um trabalho por projecto que, consoante a temática a desenvolver, abrace as demais disciplinas do currículo.

Assim sendo, a análise documental efectuada às Orientações do Ministério para a Área de Projecto e para o Projecto Tecnológico foi construída a partir das noções chave da dimensão europeia da educação, visto que, analisar por temáticas era uma tarefa que o documento não permitia, dado que a escolha dos temas anuais a desenvolver pela escola está circunscrita aos princípios de autonomia e identidade de cada instituição educativa. Essa base de descentralização curricular nos conduziria a um outro tipo de selecção e recolha de dados, o que para o nosso estudo não se torna relevante, uma vez que, na origem desta análise, está a preocupação em analisar e compreender as directrizes ministeriais sob o olhar atento da dimensão europeia da educação.

Tínhamos já visto que as noções chave daquela dimensão as seguintes:

- a) *Democracy, human rights and fundamental freedoms.*
- b) *Tolerance and pluralism.*
- c) *Interdependence and co-operation.*
- d) *Human and cultural unity and diversity.*
- e) *Conflict and change.*

Assim, verifica-se que as aprendizagens essenciais que devem ocorrer com a planificação, o desenvolvimento e a operacionalização do projecto permitirão, de forma integrada e holística, incrementar junto dos alunos “competências próprias de cidadãos plenamente capazes de assumir as suas responsabilidades numa sociedade democrática, nomeadamente as que se prendem com as complexas exigências do trabalho intelectual e com o exercício tecnicamente

qualificado de uma profissão” (p. 9), desenvolvendo “projectos em grupo, (...) cooperando com e respeitando o outro, organizando o trabalho e responsabilizando-se individualmente pelas tarefas atribuídas” (p. 9).

Esta orientação advém de um conjunto de finalidades que de forma indirecta pressupõe um possível trabalho em torno de temas e tópicos referentes à dimensão europeia da educação e que os Programas das disciplinas analisadas obtiveram. As Orientações destas áreas curriculares não disciplinares assumem, como, finalidades destes campos de acção pedagógica, a promoção de “uma cultura de liberdade, participação, reflexão, qualidade e avaliação que realce a responsabilidade de cada um nos processos de mudança pessoal e social” (p. 8), que permitam “desenvolver atitudes de responsabilização pessoal e social dos alunos na constituição dos seus itinerários e projectos de vida, sob uma perspectiva de formação para a cidadania participada, para a aprendizagem ao longo da vida e para a promoção de um espírito empreendedor” (p. 8).

Torna-se, desta feita, objectivo destas áreas “(...) construir uma escola mais aberta à sociedade e às pessoas que nela vivem e trabalham, contribuindo para o enriquecimento e desenvolvimento do seu projecto educativo que se quer sólido e relevante para uma escola plural, inclusiva, respeitadora das diferenças, onde se ensina e se aprende de uma forma mais contextualizada e diversificada, ou seja, uma escola mais flexível, mais democrática e de qualidade” (p. 6).

Esta aposta na dinamização de práticas locais, extremamente contextualizadas mas não descrentes da acção do global, permite, se esse for o desejo da escola, uma acção em torno da construção de uma cidadania europeia não descabida do potencial das cidadanias nacionais, das crenças e costumes locais. Estaremos, certamente, na construção e dinamização de espaços sistemicamente diferenciados e que apelam a um melhor entendimento e alinhamento com a multiplicidade de contextos onde acontecem aprendizagens.

### *Uma pausa, para sintetizar (des)construções – 1.º momento*

Olhar o currículo sob a focalização da dimensão europeia da educação pelas lentes que esta nos prescreve, isto é, as categorias assinaladas na Recomendação n.º R (83) 4 e na Resolução n.º 1 do Conselho da Europa, não é uma tarefa fácil. Mas quem ousa dizer que embrenhar-se na educação e nos processos que lhe assistem é uma caminhada livre de sobressaltos? Julgamos que ninguém! Pelo menos aqueles que (des)constroem os seus ladrilhos, calcetando aqui e acolá pedras lapidadas, coloridas, que (re)fazem sentidos, na ténue relação que criam com o solo que as acolhe.

A Europa no currículo não passa de uma série de pedras, extremamente polidas, que necessitam de uma (re)organização local, pois o todo que representa, facilmente desmorona, se, no terreno, no espaço concreto das aprendizagens e vivências dos seus ideais, a escola, em concreto, não for capaz de se imbuir daquele espírito, que independentemente dos defeitos que possa conter, apela à valorização da diferença.

E esta diferença que se quer abraçar por se considerar como sinónimo de riqueza, e acima de tudo, de democracia, faz-se no currículo, pela chamada educação para a cidadania; essencialmente faz-se por esta via. É clara esta (des)construção! O percurso da dimensão europeia da educação que aqui traçámos por intermédio destes dezoito Programas e da análise às orientações curriculares de duas áreas curriculares não disciplinares, revelam, numa justaposição de conteúdos, que ensinar as noções chave da Europa é uma tarefa consignada à educação para a cidadania, enquanto componente transversal do currículo.

Todavia, e partindo do pressuposto que as noções chave da Europa são elas próprias categorias transversais aos currícula, por não serem dissociáveis, facilita-nos uma correlação directa com a transversalidade da educação para a cidadania, por não estar compartimentada em temas ou temáticas fechadas e por ela própria abraçar o núcleo duro do currículo.

Contudo, a dimensão europeia da educação também se (re)faz no currículo por intermédio de tópicos e temas de análise que a norma define. Vemo-los na legislação assinalada e, das oito categorias que de lá retiramos, a Europa nos currícula analisados é salpicada na forma integral desse octaedro, no entanto, e porque *a priori* já o senso comum nos diria, há a valorização de certas categorias em detrimento de outras consoante a disciplina e área científica que o Programa veicula.

Desta forma, verificámos haver uma valorização nos Programas da categoria 2 - **“The conservation of the European cultural heritage”** (Recomendação n.º R (83) 4, 3.2) and **“the geographical diversity of the European region. (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education)”** (Resolução n.º 1, p. 3).

O currículo do ensino secundário nomeadamente no que diz respeito àquele que é consubstanciado pela matriz curricular do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, (da selecção de Programas que dali realizámos), é claro no reforço da promoção dos valores e competências que os jovens desenvolvem no confronto com obras, autores, contextos e práticas que favorecem o diálogo intercultural, o multiculturalismo, a cooperação, a identidade cultural e europeia. Desde o Inglês, ao Latim e ao Grego, passando pelas Geografias e a afirmação da compreensão da diversidade geográfica como fonte de enriquecimento do património cultural europeu, até aos Clássicos da Literatura que se ocupam de análises aos textos fundadores da cultura europeia, o currículo do ensino secundário na matriz analisada é claro na valorização desta dimensão.

No caso das línguas estrangeiras ressalta-se o seu posicionamento no desenvolvimento da categoria 7 - **“The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents”** (Resolução n.º 1, p. 3), apelando à importância do plurilinguismo e à riqueza que daí se retira, promovendo a consciencialização da identidade linguística e cultural pela justaposição e comparação com outras línguas e culturas, em muitos casos por análise e produção de textos que retratam essa riqueza.

Mas este posicionamento dos Programas das línguas estrangeiras analisados remete-nos, conseqüentemente, para a categoria 1 - **“The prevention of war and the non-violent solution of conflict”** (Recomendação n.º R (83) 4, 3.2) **“and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges”** (Resolução n.º 1, p. 3) – se correlacionarmos a componente sociolinguística com a componente sociocultural que ambos comportam, promovendo a educação para a comunicação, por conseguinte, fenómeno de interacção social e que aumenta o respeito pelo outro, a solidariedade, entreajuda e cooperação. Aqui, o Programa de Sociologia do 12.º ano de escolaridade, ao nível dos objectivos de aprendizagem, destaca-se nesta categoria por potenciar o desenvolvimento de temas como a mobilidade social e os movimentos sociais (ecologistas, feministas, homossexuais, etc.); o género e as identidades sociais; a pobreza e a exclusão social atravessadas pelo fenómeno da globalização.

Entretanto, verifica-se que o estudo da Europa (a sua história e instituições) fica renegado na sua maioria para disciplinas de opção e em grande parte dependentes da oferta da escola mediante o seu Projecto Educativo. Assim, a categoria 8 - **“The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions”** (Resolução n.º 1, p. 3) – é mais vezes reforçada nos Programas de Ciência Política e Direito do 12.º ano de escolaridade, com a abordagem a temáticas como o funcionamento das instituições europeias; o projecto de integração europeia; o Tratado europeu; o direito comunitário e a orgânica da Comunidade Europeia.

Curiosamente, ao nível da componente geral, um olhar atento para o Programa de Francês e Alemão do 12.º ano permite-nos encontrar referências à categoria 8: o primeiro destaca as perspectivas europeias de formação e o segundo a Comunidade Internacional, a União Europeia e a mobilidade de pessoas. Mas, talvez o facto de serem dois dos Estados-Membros fundadores da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) reforça este destaque atendendo à longevidade do pensamento europeu na política destes países.

São também disciplinas fulcrais no desenvolvimento destas temáticas, a Geografia A, com um enfoque nas questões do alargamento a Leste; a História A, com a análise às dificuldades na constituição de uma Europa politicamente estável e consonante; e a Economia C, com um realce para os processos acelerados da globalização económica a partir de 1945 e o consequente impacto na actual União Europeia.

Contudo, num momento em que se discute a importância de se ser Europeu, como também o papel da Europa na união dos povos e na promoção de um mundo global mais justo e íntegro; num momento em que um Tratado é discutido e validado pelos Estados-Membros como nova brisa e renovado olhar face àquilo que hoje, aparentemente, a Europa necessita, impele-nos a decifrar a categoria 8 da dimensão europeia da educação numa perspectiva que se desejaria ser menos opcional e mais integradora da componente geral do currículo de Línguas e Humanidades.

Se o texto curricular não contém essas referências de forma directa e específica para disciplinas como o Português, o Inglês e a Filosofia, a acção fica imputada ao docente, que no seu processo de programação terá de ser perspicaz na selecção de textos para análise e redacção, por exemplo. Mas, também, aqui não devemos ser demasiadamente críticos, uma vez que por desenvolvimento da categoria 2, será fácil alinhar a questão do património cultural europeu com a própria história da fundação e alargamento da União Europeia.

Haja tempo e uma boa dose de motivação e interesse pela área que aqui acolhemos, o que não invalida uma acção mais concreta por parte daqueles que constroem o currículo e porque em educação convém sermos directos. Diga-se que cabe à política educativa, emanada do Ministério da Educação, alinhar a Europa com o currículo nacional em percursos e sugestões menos burocratas e muito mais significativas.

Uma outra categoria que também mereceu destaque nos Programas analisados foi a categoria 4 - “**The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources**” (Recomendação n.º R (83) 4, 3.2), que por sinal, actualmente, é um dos pilares do discurso europeu para as questões ambientais, especificamente com a problemática do aquecimento global e das alterações climáticas. Aqui, salienta-se o papel do Programa de Inglês para o 11.º ano onde se procura problematizar e questionar os hábitos de consumo das populações; a gestão de recursos naturais, como histórias de sucesso e insucesso sobre o ambiente; como o posicionamento do Programa de Francês para o 10.º e 11.º anos com destaque para o debate em torno do ambiente e das condições climáticas e para os princípios éticos que o tema envolve em correlação com a qualidade de vida; assunto também focado em Filosofia, no âmbito do Programa para o 11.º ano.

Entretanto, é com o Programa de Economia C do 12.º ano e de Geografia A do 10.º e 11.º anos que a categoria 4 da dimensão europeia da educação conquista um maior campo de intervenção. Para a Economia C estabelece-se um percurso de aprendizagem entre temas como o crescimento económico e as consequências ecológicas, enveredando pela análise específica de tópicos como os diversos tipos de poluição, as leis ambientais, o princípio do poluidor-pagador, culminando na questão do funcionamento da economia em discurso directo com a ecologia e o lugar do desenvolvimento sustentável.

Quanto à Geografia A, o objectivo é desenvolver atitudes de pertença ao território consciencializando para o impacto das nossas acções numa perspectiva de sustentabilidade, reforçando o desenvolvimento de conteúdos programáticos no 10.º ano de escolaridade, como os recursos naturais, as desigualdades no consumo de energia, o posicionamento de Portugal na Política Energética Comum, os recursos piscatórios e a Zona Económica Exclusiva e, no 11.º ano, temas como a Política Ambiental Comunitária, a Política Agrícola Comum e a Rede Natura 2000.

A categoria 5 - “**Changing needs in communications and trade**” (Recomendação n.º R (83) 4, 3.2) tem maior expressão no Programa de Francês do 11.º ano nas áreas de referência

sociocultural, através de tópicos como a informação e a comunicação num mundo globalizado e as tecnologias de informação e os Media na vida social, política e económica dos cidadãos; no Programa de Inglês, por intermédio de temas como a comunicação e a sociedade, os intercâmbios educativos e o turismo. Essa expressão também é acompanhada pelo Programa de Geografia A, na análise a temas como a relação de Portugal com a CPLP, a desigualdade espacial das redes de comunicação e as telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais.

No domínio da categoria 3 - **“The impact of migration”** (Recomendação n.º R (83) 4, 3.2) destacamos o Programa de Ciência Política com o desenvolvimento de temáticas como a legislação europeia sobre as minorias e a análise aos problemas inerentes ao fenómeno da imigração, como também, os Programas de Economia C e Geografia C, com a abordagem às consequências económicas ligadas às questões demográficas como a emigração e a imigração, a problematização dos custos e benefícios acerca da empregabilidade de trabalhadores estrangeiros e, no âmbito da Geografia C, o estudo das tendências migratórias no mundo contemporâneo.

Por fim, uma breve síntese ao enquadramento da categoria 6 - **“Relations with the developing countries”** (Recomendação n.º R (83) 4, 3.2) **“and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom”** (Resolução n.º 1, p. 3) que se vê reforçada, essencialmente, no Programa de Ciência Política por uma abordagem a temáticas como o Estado Europeu moderno e o poder político, os ideais das Revoluções Americana e Francesa, as ideologias políticas, a democracia portuguesa no contexto internacional e em particular na União Europeia.

A categoria 6 também é revisitada, no Programa de Filosofia A através do horizonte temático da obra de Edmund Husserl – “A Crise do Homem Europeu e a Filosofia” – analisando-se a teleologia da história da Europa e a sua caracterização face ao binómio declínio e renascimento, bem como no Programa de Geografia C, pelo desenvolvimento de conteúdos como o processo de reafirmação da Europa em relação com o papel desempenhado pela OECE/OCDE.

## **O Impacto nas Escolas**

O impacto da dimensão europeia da educação nas escolas foi determinado por análise aos respectivos Projectos Educativos (PE), enquanto documentos orientadores da acção educativa e estandartes da visão e missão da escola.

Uma vez mais, considerámos erróneo construir uma análise a partir dos temas e tópicos da dimensão europeia da educação, dado que se tratam de um conjunto sequencial de conteúdos programáticos e não é esse o dever de um Projecto Educativo.

Assim, norteados pelas noções chave daquela dimensão europeia, enveredámos por uma análise dos Projectos, com o objectivo principal de identificar na sua filosofia, metas, objectivos e estratégias, uma preocupação com o ideal europeu, em particular com o desenvolvimento dos seus pilares assentes na valorização de uma acção educativa que zela pela cidadania e identidade nacionais, em simbiose com uma Europa que não vive somente em outros Estados-Membros, como também, se alimenta e ocupa de espaços claramente nacionais e locais.

### **Projecto Educativo da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco**

Uma vez que nos encontramos em grande parte ao nível das intenções, convém averiguar nesse campo a importância do Projecto Educativo de Escola, atendendo à forma como este é definido e especialmente fundamentado. Vemos que a escola define o seu Projecto Educativo como “o instrumento fundamental que define, de modo global, coerente e articulado, todos os aspectos da vida da escola: princípios e objectivos, grandes linhas de orientação determinantes de planos e programas de acção, estruturas e processos organizativos.” (p. 5).

Pelo PE da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, a instituição enquadra ao nível da sua filosofia educativa duas abordagens que suscitam uma preocupação interna em fazer daquele espaço um sistema aberto ao contexto social, económico e cultural que a envolve. É, sem dúvida um contributo à compreensão da Europa, entendida, em grande número de vezes como realidade exógena e com raras perpendicularidades nacionais e locais.

O Projecto assinala, como sua filosofia, a “aproximação da escola ao meio envolvente, com recurso a contratos, parcerias e protocolos que promovam uma interacção social saudável e



enriquecedora do papel da escola na sociedade, [sendo capaz de acompanhar] as mudanças e progressos tecnológicos, num espírito de permanente modernização” (p. 17).

A noção chave – *interdependence and co-operation* – é, também, visitada pela escola aquando da identificação de problemas e expectativas educativas como a “comunicação na comunidade escolar” (p. 33) e a necessidade de “promover sentimentos de identidade e de pertença face à escola e à comunidade escolar, [criando incentivos para a] participação dos parceiros educativos em actividades de complemento da actividade pedagógica, em sintonia com os objectivos definidos no projecto educativo” (p. 33).

Verifica-se, ao nível dos objectivos, estratégias e metodologias, que o Projecto educativo contempla um conjunto de pressupostos e acções que se alinham com diversas noções chave da dimensão europeia da educação. Assiste-se a um construir da escola numa visão holística do espaço e das situações que no seu ambiente são vivenciadas.

Senão vejamos: há uma preocupação com o “reforçar mecanismos de diálogo e de debate para a promoção de uma disciplina consciente e participada dos alunos e da autoridade democrática dos professores” (p. 34), onde simultaneamente pretendem-se consolidar “competências sociais e cívicas” (p. 34), numa perspectiva pedagógica em sintonia com noções chave que preconizam a necessidade de fomentar a democracia, a tolerância e o pluralismo, como a resolução de conflitos e compreensão face às mudanças.

Esta preocupação com o conflito é claramente expressa no Projecto, ao assinalar como objectivo a necessidade de aumentar o “número de acções de formação para o pessoal docente e não docente sobre resolução de conflitos” (p. 34), possivelmente para reforçar as competências dos agentes educativos em melhorar as respostas a dar “a um público escolar cada vez mais heterogéneo” (p. 36). Entende-se que a escola coloque como objectivo/estratégia um reforço na “gestão democrática” (p. 37), na “promoção da formação de delegados de turma” (p. 37) tendo em vista essa forma de gestão e por conseguinte a adopção de “um estilo de liderança de gestão participativo, mobilizador e cooperante com as especificidades dos restantes membros da comunidade escolar.” (p. 37).

Mas a escola, ao mesmo tempo que reforça o seu quadro de competências internas, melhorando a acção dos seus agentes e criando condições que tornem aquele espaço num contexto mais acolhedor e estimulante, também pela valorização de “áreas fortes dos alunos através da oferta extracurricular” (p. 36), é facto que não se fecha ao contexto, definindo assim como objectivos operacionais o incremento de “actividades que visem estratégias de

diferenciação pedagógica, uma visão integradora dos conteúdos programáticos e o desenvolvimento de atitudes como a autonomia, a cooperação, o espírito crítico” (p. 36).

É um olhar crítico, em nosso entender, face à unidade e diversidade humana e cultural da escola e do contexto que a envolve, numa preocupação, mesmo que indirecta (por não estar claramente expressa no texto) com os direitos do homem e as liberdades fundamentais, essenciais na construção de climas de trabalho cooperativos e livres.

E na senda deste reforço da cooperação, o Projecto incentiva o “estreitamento de relações institucionais de inter-colaboração com a autarquia, os serviços de assistência social e de saúde e organismos desportivos, recreativos e empresariais” (p. 37), sendo audaz ao ponto de incentivar, também, o “desenvolvimento de protocolos, parcerias e projectos de intercâmbio, inclusive internacionais” (pp. 35-36). É a abertura do sistema a outros sistemas mais vastos e que transcendem a velha lógica de acção exclusivamente local e nesse sentido desconectada do potencial que a sociedade, num olhar mais amplo, contém.

Neste sentido, embora não seja objectivo desta investigação, registre-se o leque variado de algumas actividades realizadas pela escola na lógica dessa internacionalização e na valorização dos pilares da dimensão europeia da educação. Um destaque para o intercâmbio realizado no ano lectivo de 2007/2008 com uma escola de *La Rochelle* em França no âmbito de um intercâmbio cultural com o intuito de se desenvolverem as competências linguísticas e culturais dos jovens.

Uma especial atenção para a participação da escola na iniciativa “Parlamento Jovem Regional”, onde se pretendeu ver promovida a reflexão em torno de temáticas da União Europeia. Objectivo que se vê reforçado já no ano lectivo 2008/2009, com uma nova participação no “Parlamento jovem regional” e com a realização de uma exposição comemorativa do dia da Europa, com o objectivo de incentivar o trabalho colaborativo e o espírito europeu, bem como, com a realização de um *Peddypaper* enquadrando temáticas europeias, com o objectivo de motivar os jovens para o conhecimento da União Europeia em aspectos bem definidos como as suas origens, instituições, Estados-Membros, iniciativas, etc..

Por fim, destacamos ainda a participação da escola nas comemorações regionais do Dia da Europa, como a realização de uma conferência e sessões de esclarecimento subordinadas a temáticas relacionadas com a União Europeia, com o objectivo de divulgar a mensagem da Europa, reforçando o conceito de cidadania europeia, meta também potenciada pela projecção de filmes/documentários sobre a Europa e a importância da sua dimensão.

## **Projecto Educativo da Escola Secundária Francisco Franco**

O Projecto Educativo é definido nesta escola como “a expressão identitária e prospectiva da autonomia da escola-comunidade educativa, traduzindo as suas opções e orientações político-estratégicas, e constituindo uma referência e um referente aglutinador da acção ao serviço da missão educativa da escola” (p. 6). O estabelecimento de educação e formação apresenta-se, então, como uma “escola pública com uma história, uma identidade e uma cultura escolar aberta e plural” (p. 6), onde “a natureza educativa do(s) serviço(s) escolar(es) exige que a função instrutiva seja orientada pela finalidade socializadora” (p. 6).

Neste sentido, a concretização do Projecto Educativo “exige uma liderança forte mas democrática e a partilha de responsabilidades pelos diversos protagonistas, de acordo com os diferentes níveis de responsabilidade” (p. 6). É por intermédio dessa liderança transformacional que se assume como fulcral a realização de um conjunto coerente de princípios gerais ao nível da acção da escola. Pretende-se que esta norteie a sua acção no sentido do “desenvolvimento e formação global do sujeito-aluno, incluindo as dimensões pessoal, cívica, científica, cultural, técnica e prática, [respeitando a] diferença dos indivíduos e [a] promoção de medidas de diferenciação educativa” (p. 8).

Assente, claramente, nos pilares base da Europa segundo as noções chave da dimensão europeia da educação, o Projecto da Francisco Franco contempla ainda, como princípios basilares da acção da escola, o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista; [a] defesa dos valores nacionais, regionais e locais, no contexto dos grandes valores europeus”, [bem como, a] defesa do património cultural e educativo nacional, regional e loco-escolar” (p. 8).

A filosofia da escola parece ser simples; focaliza-se nos agentes educativos (internos e externos), problematiza a importância da abertura da escola ao contexto que a envolve e não deixa de assinalar como eixo influente a construção de uma relação dialógica entre todos entes intervenientes do Projecto. Assim, reveste-se com especial destaque o conjunto de objectivos estratégicos, segundo domínios específicos de acção, demonstrando, uma vez mais, o alinhamento do Projecto Educativo com o ideário europeu de educação.

No domínio pessoal e interpessoal, o Projecto incumbe a escola de “garantir a formação global do sujeito-aluno, incluindo as dimensões pessoal, cívica, científica, cultural, técnica e prática” [fomentando] o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da disciplina

personais” (p. 9). Para isso, importa agir sob “o desenvolvimento da capacidade de liderança e de decisão” (p. 9) da escola. E porque a Europa deverá consubstanciar-se pela democracia, pela paz e tolerância, pelo respeito da diferença e pelo pluralismo consciencioso, importa, e assim determina o Projecto da escola, “favorecer o desenvolvimento de um clima relacional positivo entre todas as pessoas, grupos de actores e parceiros educativos, desocultando práticas, evidenciando processos e promovendo o diálogo, a reflexão crítica e auto-crítica, a partilha e a co-participação em projectos e gerindo, de forma equilibrada, plural e aberta, as tensões” (p. 9). É a educação para a cidadania na escola e na comunidade, muito além da clausura das salas, onde estes princípios devem ser fecundados mas jamais retidos.

No domínio científico-pedagógico onde a escola inclui o currículo e as opções, digamos que ocorre o clímax da análise documental deste Projecto de escola, ao vislumbrarmos no texto (enquanto representação teórica) que este veicula a expressão “dimensão europeia da educação” (p. 9). Mas não desvirtuemos o seu enquadramento. Ele acontece porque o Projecto considera que a escola deverá ser capaz de “conceber e implementar actividades interdisciplinares, com carácter regular, visando especialmente a construção da cidadania e a promoção dos valores cívicos, democráticos, da participação, da solidariedade, da ecologia e da dimensão europeia da educação” (p. 10).

Quanto ao domínio científico-pedagógico – acção educativa –, é visitada uma vez mais a importância da Europa na configuração quer dos currículos quer da acção educativa, em particular, por intermédio do objectivo estratégico do Projecto em “promover e desenvolver o diálogo, o intercâmbio/partilha e a co-participação em projectos educativos de natureza curricular, de extensão curricular ou de intervenção sócio-comunitária, de âmbito escolar, local, regional, nacional e europeia” (p. 10).

Compreendendo ainda que a dimensão curricular não se encerra num conjunto de Programas e Orientações Curriculares para determinados níveis de ensino, a escola, através do Projecto Educativo, vê a sua acção científico-pedagógica acrescida com o incremento dado às actividades de complemento curricular, incentivando “o lançamento de clubes/núcleos orientados especialmente para a promoção dos valores cívicos, democráticos, de participação, de solidariedade, de defesa do património local e escolar e da dimensão europeia da educação, promovendo a educação para a cidadania, bem como a participação em projectos nacionais e/ou europeus de índole científica” (p. 10).

Por fim, e para fechar o ciclo de opções/objectivos estratégicos que o Projecto comporta, a escola vê a sua dimensão institucional amplamente destacada e em simbiose com a comunidade que a envolve, ao ser definido como eixo norteador a necessidade de se “estabelecer relações de cooperação com instituições educativas, académicas, científicas, culturais, autárquica, económico-empresariais, celebrando protocolos ou redefinindo regras em vigor, designadamente com a UMa (...) e com outras escolas e instituições europeias, nacionais ou regionais, vocacionadas para domínios de interesse comum, (línguas, ecologia, património cultural...)” (p. 11).

Teoricamente bem estruturado, o texto que sustenta o Projecto Educativo da Escola Secundária Francisco Franco compromete-se com a construção de um contexto educativo participativo, apanágio de qualquer sistema que diz estar aberto ao meio que o envolve e em particular aos sistemas sociais locais ou globais que o compõem. É do ponto de vista da revisão da literatura apresentada, um bom trilho para o desenvolvimento de uma cidadania activa, com cidadãos proactivos.

Por fim salientamos, a título de curiosidade, alguns exemplos de actividades realizadas pela escola na lógica das categorias da dimensão europeia da educação assinaladas pela Recomendação n.º R (83) 4.

Nos anos de 2001 e 2002, a escola participou no Programa Comenius 1 – Parcerias entre escolas – Projectos de Desenvolvimento Escolar, com um Projecto intitulado “Quais são as minhas possibilidades de estudar, estagiar e encontrar trabalho na Europa?”, onde estiveram envolvidas, como instituições parceiras, o *College Prive Saint-Aubin* (França) e o IES Manuel António (Espanha). Em 2003 e 2004, as escolas deram continuidade ao Programa, desta vez, enquadrando o Projecto de parceria sob o tema “Como pode uma colaboração entre instituições nacionais e internacionais reduzir o número de alunos que abandonam a escola?”.

Entre 2004 e 2008, de acordo com o material cedido pela escola, constata-se a sua presença e dinamização no Projecto “Jovens Repórteres para o Ambiente”, com o objectivo de preparar os jovens para o exercício de uma cidadania activa na defesa do ambiente, por intermédio da sua participação nos processos de decisão, por via da investigação jornalística, da comunicação na internet, na página internacional do Projecto<sup>64</sup>, através de seminários nacionais, intercâmbios e concursos e missões<sup>65</sup>.

---

64 In <http://www.youngreporters.org/>

65 In <http://www.abae.pt/programa/JRA/descricao.php>

Em 2007 a escola participou no projecto Aquamac<sup>66</sup> com a elaboração de um trabalho “A água na Região Autónoma da Madeira” apoiado pelo IGA (Investimentos e Gestão da Água), pelo INTERREG III B Açores –Madeira - Canárias, FEDER. A apresentação deste trabalho decorreu na Universidade da Madeira (UMa) e no Instituto Tecnológico de Canárias (ITC), com a participação de alunos de outras ilhas incluindo os Açores, Gran Canária, Tenerife e Lanzarote.

Em 2008, a escola, por intermédio do Projecto “Jovens Repórteres para o Ambiente”, participou no Projecto Aquamac – II Encontro Jovens pela Água<sup>67</sup> - concorrendo com dois trabalhos: “Um novo começo. O que cada um de nós pode fazer para melhorar a gestão da água” e “A água como fonte de energia”.

Finalizando, há que referir que a escola nos anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008 participou no projecto da rede *eTwinning - European eMagazine* - com o objectivo de estabelecer novas aprendizagens sobre diferentes países europeus, trabalhando de forma colaborativa, permitindo a aprendizagem de uma nova língua. Integraram o Projecto países como a República Checa, a Finlândia, a Polónia e a Espanha. Os alunos (16 a 19 anos) eram convidados a escrever artigos na Web/blog a partir de temas seleccionados, como por exemplo: a Europa; as Línguas Estrangeiras, a Indústria, a Economia e o Mundo laboral.

A escola ainda marca presença na rede eTwinning por via do Projecto *We Are Islanders*<sup>68</sup>, uma rede social cujo objectivo é conhecer-se novas pessoas noutros lugares do mundo, que partilham o facto de serem ilhéus<sup>69</sup>. São parceiros no Projecto o CEIP Adolfo Topham (Espanha), o *Linopetra Lyceum* (Chipre), a Escola Básica e Secundária de Santa Maria (Açores), o *Istituto Tecnico Industriale/Liceo Scient.Tecnologico* (Itália), *Collège de Normandie* (França) e o *8th Gymnasium HERAKLION CRETE* (Grécia).

### **Projecto Educativo da Escola Secundária Jaime Moniz**

A escola secundária Jaime Moniz define Projecto Educativo como “um instrumento da administração das escolas, processo e produto do seu quotidiano, no sentido em que é o eixo orientador da sua postura exterior e interior, da sua capacidade de se relacionar com o mundo

---

66 In [http://aquamac.itccanarias.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=30&Itemid=62](http://aquamac.itccanarias.org/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=62)

67 In [http://aquamac.itccanarias.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1379&Itemid=57](http://aquamac.itccanarias.org/index.php?option=com_content&task=view&id=1379&Itemid=57)

68 In <http://twinblog.etwinning.net/7669/#>

69 In [http://www.esffranco.edu.pt/index.php?option=com\\_events&task=view\\_detail&agid=74&jevtype=jevent&year=2009&month=3&day=13&Itemid=0](http://www.esffranco.edu.pt/index.php?option=com_events&task=view_detail&agid=74&jevtype=jevent&year=2009&month=3&day=13&Itemid=0)

que a rodeia e, em simultâneo, o eixo de coesão interior e de orientação estratégica do futuro dos seus destinatários: os alunos” (p. 2).

Partindo da secção Identidade e Princípios Orientadores, o Projecto elenca uma panóplia de princípios através dos quais estabelece um enquadramento, ou um perfil das características da Educação, para posteriormente afunilar a acção educativa e pedagógica por um conjunto de objectivos. Assim, pelo Projecto, verificamos que a “educação visa contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania e tem como objectivo o desenvolvimento integral do aluno suportado nas aprendizagens, na aquisição de saberes, capacidades, competências e atitudes” (p. 37).

O Projecto Educativo refere ainda que pela educação encontramos as respostas quanto “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (p. 37).

E neste escrutínio ressaltam as noções chave da dimensão europeia da educação, ao definir-se como princípios da educação e, conseqüentemente, da escola em particular, a promoção e “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram” (p. 37).

E porque o local também se faz de diversidade, importa destacar a importância da tolerância e pluralismo, como a gestão de conflitos num mundo em constante mutação, cabendo à escola o dever de “proporcionar vivências pluralistas, valorizar pensamentos divergentes, estimular a criatividade, contribuir para o desenvolvimento pleno do indivíduo, num princípio de valorização e de heterogeneidade e apostar no empenho crítico e criativo” (p. 37).

Desta forma, a escola compromete-se em promover “uma educação integral e virada para a cidadania” (p. 38), alinhada por princípios de qualidade assentes no “diálogo e no respeito, nas relações interpessoais entre todos os elementos da comunidade educativa” (p. 38).

Compreende-se então os votos da escola em empenhar-se no cumprimento “dos objectivos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo para o Ensino Secundário, de que se destacam: (...) formar, a partir da realidade concreta da vida regional e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional; [como também] criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e

favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica de abertura de espírito, de sensibilidade, de disponibilidade e adaptação à mudança” (pp. 39-40).

Tendo por base esta filosofia educativa, o Projecto da escola define como áreas de intervenção as seguintes: na área pedagógica sugere que se tomem medidas capazes de “atender à diversidade sociocultural dos alunos” (p. 41) e na área da formação propõe que se promova “a formação dos delegados de turma tendo em vista uma participação activa na vida da escola” (p. 42). Reforça-se desta forma a noção chave da dimensão europeia da educação, relativamente à valorização da democracia e à criação de espaços com vivências democráticas, como também ao reconhecimento da riqueza que emerge da diversidade cultural a que a escola, por ser (certamente!) um sistema aberto, está sujeita.

Certo é que é por essa abertura ao contexto que se tornam viáveis os inúmeros projectos europeus em que participou e que nos permite destacar alguns. Uma primeira aproximação ao ano lectivo de 2005/2006 mostra-nos a participação da escola no Programa Sócrates - Acção Comenius I - Parcerias entre Escolas, Projecto de Desenvolvimento Escolar cujo tema geral foi os “Modos de Promover a Autonomia e a Iniciativa dos Alunos no Processo de Aprendizagem” com o subtema: “Prevenção da violência”<sup>70</sup>. Participaram desta parceria, escolas de países como a Alemanha, a Espanha, a Polónia, Portugal, a Lituânia, a Letónia, a Estónia e a Turquia.

Nos anos lectivos de 2005/2006 e 2006/2007, a escola participou no Projecto SÓCRATES – Acção Comenius I – Parcerias entre Escolas – Projecto Escolas, com o tema “ProAqua”<sup>71</sup>. Tratava-se de uma mini-rede de escolas secundárias de seis países (Espanha, Alemanha, França, Finlândia, Portugal e Turquia) que representam ambientes ricos em água na costa Europeia, desde o Mar Negro até ao Mar Báltico, passando pelo Mediterrâneo oriental e ocidental, o Oceano Atlântico e o Canal da Mancha.

Este Projecto tinha como principais objectivos demonstrar a importância da água na vida quotidiana e na manutenção do binómio ecologia/economia, como também, numa perspectiva intercultural, confrontar os jovens com outras realidades culturais e linguísticas, uma forma de enriquecer a construção do diálogo intercultural, cumprindo uma vez mais com as noções chave da dimensão europeia da educação quanto à tolerância e ao pluralismo, como à própria noção de interdependência e cooperação.

---

70 In <http://healthylife-comenius1.blogspot.com/>

71 In <http://81.193.248.222:2000/esjm/aconteceu/aconteceu.pdf>



O percurso da escola em torno dos projectos comunitários para a educação prolongou-se nos anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008. Para o primeiro biénio a escola renovou a sua participação no Programa Sócrates - Acção Comenius I - Parcerias entre Escolas, Projecto de Desenvolvimento Escolar, com o tema geral os “Modos de Promover a Autonomia e a Iniciativa dos Alunos no Processo de Aprendizagem”, mas com um subtema diferenciado do trabalhado em 2005/2006. Desta vez o Projecto destacou-se pelo subtema “Modos de vida saudável”. Já no terceiro ano do Projecto, 2007/2008, o subtema foi “Desenvolvimento da cidade”<sup>72</sup>.

Apresentámos uma escola que está desperta para o ideal europeu de educação, pela presença assídua nos programas comunitários de intercambio, como os casos do Comenius acima referenciados. As noções chave da dimensão europeia da educação, parecem surgir de forma transversal no conjunto de metas e objectivos estratégicos que o Projecto Educativo propõe serem veiculados pela escola; contudo, há uma maior referência ao papel da educação para a cidadania num jogo de palavras que força por maximizar o interesse da escola em atender aos aspectos socioculturais dos agentes que a compõem. E compreender a cultura é claramente aceitar a diferença... daqui advêm noções como democracia, tolerância e pluralismo.

### **Projecto Educativo da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva**

A visão da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva remete-nos para uma definição de Projecto Educativo em relação directa com o de autonomia escolar. Diz-nos que “o processo de autonomia (...) realiza-se através da elaboração e concretização de um Projecto Educativo, no qual são estabelecidos objectivos, definidas prioridades e planos de intervenção, com vista à construção de uma escola com identidade própria capaz de dar resposta essencialmente às necessidades dos alunos e expectativas da comunidade educativa” (p. 3).

Neste posicionamento, o Projecto delega na escola duas metas prioritárias que, em nosso entender, consubstanciam a dimensão europeia da educação, uma vez mais, pelo enfoque atribuído à educação para a cidadania. Deve ser missão da escola “desenvolver as competências pessoais numa perspectiva de educação para a cidadania e valorização pessoal,

---

72 In <http://healthylife-comenius1.blogspot.com/2008/06/madeira-portugal-escola-secundria-jaime.html>  
232

[promovendo] a formação de cidadãos esclarecidos, responsáveis, autónomos e criativos” (p. 16).

Para a operacionalização desta missão, o Projecto sugere que a acção da escola se organize em função de um grupo de objectivos operacionais: em relação ao posicionamento dos processos de ensino-aprendizagem e aos canais de comunicação que se estabelecem entre os professor e o aluno, o primeiro deverá “incentivar as trocas culturais valorizando a experiência de vida de cada aluno, [direccionando] a aprendizagem para a reflexão e para o desenvolvimento do espírito crítico” (p.17).

Quanto aos órgãos de gestão, terá de coexistir a capacidade de “fomentar o trabalho cooperativo no corpo docente” (p. 19), ao mesmo tempo que se deverá continuar com a colaboração com a “Junta de Freguesia e outras instituições na promoção e integração de elementos da comunidade envolvente em actividades lúdico-culturais na escola” (p. 21).

Publicita, desta feita, o trabalho que a escola desenvolve, criando vias de aproximação entre aquele que é o seu sistema interno, ao meio que o envolve, na senda da noção chave da dimensão europeia da educação sobre interdependência e cooperação. Facto que se vê reforçado com o objectivo operacional dirigido a toda a comunidade educativa no sentido de se “promover o melhor relacionamento entre todos os agentes da comunidade educativa, incentivando a uma maior participação de todos nos convívios e actividades” (p. 20).

Como exemplos de actividades realizadas pela escola, alinhadas com os princípios da dimensão europeia da educação, publicitamos as seguintes: nos anos lectivos de 2004/2005, 2005/2006 e 2006/2007 a escola esteve envolvida na Acção Comenius 1 – Parcerias entre escolas, Projecto de Escola com o tema “Em busca das raízes culturais europeias: Teatro, Imagem e Festivais.” Da Acção foram participantes países como Portugal, Turquia, Espanha, Letónia, Bulgária, França e Reino Unido.

O Projecto teve como objectivo consciencializar os alunos para o facto de que o espaço europeu não é somente uma região geográfica e política, mas efectivamente um território com raízes culturais e históricas comuns. E deparamo-nos, uma vez mais, com a escola a vivenciar princípios europeus por intermédio da educação e das possibilidades que esta representa para unir e compreender a diversidade.

Entre Outubro e Novembro de 2007, a escola realizou a exposição “Aprender a Europa”, dirigida à comunidade escolar utilizando os *kits* recebidos do Centro Jacques Delors, com o objectivo de consciencializar os alunos para a aquisição de conhecimentos sobre os Estado-

Membros da União Europeia. A tomada de consciência da diversidade transporta-nos, mais facilmente, para a aceitação da diferença, ajuda-nos a sermos tolerantes num mundo plural e multicultural, incute em cada um nós a assimilação dos direitos do homem, das liberdades fundamentais e isso é um trilha para uma sociedade mais democrática.

A 24 de Outubro desse mesmo ano, ocorreu a recepção a alunos e professores da Escola Secundária *Tomási Aron* situada em Budapeste - Hungria. Nesta escola o Português é uma das línguas estrangeiras ensinadas. O objectivo deste intercâmbio circunscreveu-se à importância de fomentar o interesse dos alunos por novas culturas, sendo um contributo para o fortalecimento do diálogo intercultural. O destaque que a escola dá a esta dimensão foi reforçado em 2008, concretamente, entre 14 e 22 de Março, onde foi realizada uma visita ao Liceu *Sónia Delaunay* em *Villepreux* – França, dando continuidade ao intercâmbio cultural estabelecido com esta escola, renovando-se a importância atribuída à descoberta de novas culturas e estilos de vida.

Em Abril de 2008, ocorreu a visita à Escola Secundária *Tomási Aron* em Budapeste – Hungria, dando continuidade ao intercâmbio estabelecido com esta escola, procurando descobrir novas realidades culturais.

Por fim, desde Outubro de 2008 até Maio de 2010, a escola estará envolvida no Projecto CLOSER – “knowing your past is knowing your future”, em parceria com outras instituições educativas como: Pohjankartanon koulu Oulu da Finlândia; Liceo Scientifico Niccollo Copérnico Naples da Itália e a HS1 Pregarten da Áustria. De acordo com o site da escola, o objectivo deste projecto é aproximar os jovens da população idosa, contribuindo para que estejam mais conscientes da sua história e da sua cultura e, desta forma, (re)conhecerem-se enquanto pessoas nos mais diversos campos como o dos interesses, aptidões e personalidade<sup>73</sup>.

### **Projecto Educativo da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de São Roque <sup>74</sup>**

A Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de São Roque conceptualiza Projecto Educativo como aquele documento que “define a orientação educativa da Escola (...), estabelecendo princípios

---

73 In [http://ebsaas.com/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=347&Itemid=35](http://ebsaas.com/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=347&Itemid=35)

74 Actualmente oferece cursos do Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (11.º e 12.º anos).

orientadores, objectivos, estratégias e medidas, segundo os quais a Escola se propõe cumprir a sua função” (p. 8).

Neste documento norteador da acção educativa, são projectados como princípios orientadores da escola a “promoção da qualidade de ensino, na perspectiva da formação integral dos alunos; a promoção de condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar” (p. 9), como também a melhoria da “interactividade entre a Escola e a Comunidade” (p. 9). A escola revê a necessidade de enquadrar a sua acção num sistema que se abre ao contexto que a envolve e aproximando-se desta relação simbiótica, pretende desenvolver o “espírito crítico, estético, cultural e científico” (p. 9), dos demais agentes que compõem a sua rede de relações.

Sob a capa destes princípios orientadores, o Projecto incumbe a escola ao cumprimento de objectivos, tais como “promover o sucesso educativo e a formação integral dos alunos, [mantendo e aprofundando] a interactividade entre a Escola e a Comunidade Local” (p. 10), num discurso repetitivo e que assumimos como sendo apanágio de um reforço que se quer positivo, pois é no estabelecimento de canais saudáveis de comunicação, que as interacções e acções concretas que se desenvolvem, se tornam realmente significativas para aqueles que estão implicados e envolvidos no seu processo. É um chamamento, se bem que mitigado, à valorização das noções chave da Europa, como a tolerância e a valorização da diversidade cultural.

Assim, definidos que estão os princípios orientadores e os objectivos do Projecto, numa focalização que se quer próxima das noções chave da dimensão europeia da educação, o documento orientador da escola remete-nos para um grupo de estratégias e medidas que, por um lado, tendem a colher frutos na promoção do sucesso educativo e na educação integral dos alunos, ao prospectar-se o aperfeiçoamento e o funcionamento de “actividades de complemento curricular, na perspectiva da formação integral do aluno e da ocupação dos tempos livres” (p. 11) e, por outro, continuar a trilhar caminhos capazes de manter e aprofundar a interactividade da escola com o meio, por intermédio do estabelecimento de “protocolos de cooperação com empresas e instituições públicas para a realização de estágios profissionais” (p. 12).

Quanto a exemplos de actividades realizadas pela escola, alinhadas com os princípios da dimensão europeia da educação, um destaque para a sua participação no ano lectivo de 2005/2006 no Programa SÓCRATES, Acção Comenius 1 – Parcerias entre escolas - Projecto de Línguas Comenius, com o tema “Duas ilhas, duas realidades, um sonho”, onde foi

instituição parceira o I.P.S.S.A.R. F. P. *Cascino* Sicília, Itália. O Projecto baseou-se num intercâmbio de alunos durante 14 dias. Procuraram-se desenvolver actividades em torno do turismo e da preservação do património histórico-cultural e ecológico, dado serem actividades importantes em ambas as regiões.

Entre 19 e 26 de Julho de 2007, a escola recebeu um grupo de alunos de uma escola de *Leichlingen* na Alemanha, num projecto de intercâmbio para reforçar o diálogo intercultural no contacto com diferentes estilos de vida.

Destacamos ainda o facto de a escola encontrar-se inscrita na iniciativa Primavera da Europa 2009<sup>75</sup> cujo lema da corrente edição é “As ideias fazem a Europa avançar”, enquadrado no Ano Europeu da Criatividade e Inovação. “Os professores são encorajados a reservar um ou mais dias dos seus calendários para envolverem os alunos em actividades centradas no debate, interacção e reflexão sobre temas Europeus. A Primavera da Europa possibilita que os jovens cidadãos expressem as suas opiniões e façam ouvir as suas vozes na Europa”<sup>76</sup>.

---

75 Cf. [http://www.springday2009.net/ww/pt/pub/spring2009/misc/map.cfm?fuseaction=dsp\\_map&lang=pt](http://www.springday2009.net/ww/pt/pub/spring2009/misc/map.cfm?fuseaction=dsp_map&lang=pt)

76 In [http://www.springday2009.net/ww/pt/pub/spring2009/about/spring\\_day\\_2009\\_at\\_a\\_glance.htm](http://www.springday2009.net/ww/pt/pub/spring2009/about/spring_day_2009_at_a_glance.htm)

## *Uma pausa, para sintetizar (des)construções – 2.º momento*

É consensual, entre as diversas definições de Projecto Educativo apresentadas pelas escolas, que este documento é fundamental para a definição das linhas mestras da acção da escola, principalmente pelo enquadramento da sua visão e missão enquanto vectores fulcrais na dinamização de um espaço que se quer comprometido, implicado e envolvido nos processos escolares, pedagógicos e curriculares que lhes estão subjacentes.

Se esse mesmo documento, por definição, é a identidade da escola, porque nasce do princípio da autonomia que lhe é delegada, questionámos se porventura essa identidade de escola como sistema aberto ao contexto que a envolve, independentemente do nível de proximidade, porque global, estaria a equacionar na base dessa autonomia, a valorização da cidadania e da formação integral dos jovens, em alinhamento com os pressupostos da dimensão europeia da educação.

Concretamente, respondemos que sim; que, de facto, as escolas escutam o chamamento da Europa! Contudo, há que destacar algumas situações: se por um lado as noções chave da Europa, em particular daquelas que a dimensão europeia da educação veicula, estão a ser operacionalizadas na acção educativa de cada estabelecimento de educação e formação, é facto que, excepto numa única escola, a expressão dimensão europeia da educação é utilizada. Optam por enquadrar o seu Projecto, na tal visão que se assume como de desenvolvimento integral do jovem, em categorias que *a priori* permitem uma leitura fácil, recorrendo a expressões como a consolidação de competências sociais e cívicas; interacção social; autonomia; cooperação; espírito crítico; gestão democrática; liderança; participação; intercâmbio; partilha; diversidade sociocultural; cidadania, etc..

Não nos opomos! Felicitamos essa opção atendendo a que o Projecto, enquanto documento público, dirigido a todos os agentes educativos, internos e externos da escola, deve, ao ser coerente e funcional, também recorrer a uma linguagem que em tudo seja esclarecedora. Neste ponto, os Projectos analisados são, digamos que, cumpridores!

O que nos suscita alguma admiração é o facto de que na sua Introdução, Finalidades, Metas ou Princípios Orientadores, a Europa não surja como um pilar essencial na condução de uma escola que se diz preocupada com a relação que estabelece com a sociedade e que se predispõe a formar jovens activos e capazes de agirem criticamente sobre o tecido social que

os acolhe. A mudança social que muitos dos objectivos exaltam, só se faz, na tomada de consciência dos princípios que acompanham essas transformações; e a Europa é um desses princípios.

Alguns dirão que é uma questão de forma, de formalidade, de interesse, porque a investigação assim o condiciona; nós optamos por nos posicionar na questão da coerência tendo denotado que, pelos exemplos de actividades realizadas pelas escolas, a sua maioria se encontra alinhada com os princípios da dimensão europeia da educação. Há uma clara valorização da participação em programas comunitários como o Comenius, dos intercâmbios culturais, da realização de palestras, seminários e visitas de estudo, como de exposições, com o intuito de divulgar a Europa e o pensamento europeu em particular, passando pela comemoração do Dia da Europa, pelas actividades no âmbito do Parlamento Jovem Regional, como pelo Projecto Jovens Repórteres para o Ambiente...

Posicionamo-nos nesta ideia pois, quando nos propusemos analisar os Projectos Educativos de Escola, no sentido de compreender se a identidade da escola se alinhava com o pensamento europeu, mais concretamente, com aquilo que definimos por identidade europeia e que é vivida essencialmente pelo entendimento que se faz do conceito de cidadania europeia e global, esperávamos um discurso, nesta lógica/enquadramento, mais directo e conclusivo, muito por culpa do conhecimento que tínhamos sobre as dinâmicas da escola na participação em projectos comunitários ou em dinâmicas particulares dos clubes europeus.

Concluimos, convictos de que a Europa se respira nos Projectos Educativos analisados, contudo, falta-lhes limar as arestas que comprometem a inclusão da dimensão europeia da educação nas finalidades ou objectivos estratégicos da escola, visto que muitas das suas práticas já se encontram alinhadas com as noções chave daquele sistema.

## Conclusão geral

Partindo do pressuposto de que a globalização e a educação estão sujeitas a perpendicularidades inevitáveis, compreende-se que a escola, em particular, está sujeita à manipulação das variáveis ambientais, por ela própria ser um sistema nesse ecossistema; um sistema que diz ser aberto, porque influenciado pelo meio que a envolve, pelos alunos que recebe, pelas famílias com quem dialoga, pelas parcerias que estabelece, pelo corpo docente e demais agentes educativos que comporta e pela liderança e climas escolares que a contextualiza.

Verificámos que pela política curricular a escola vê o seu campo de acção normalizado, padronizado e homogeneizado (Sousa, 2007) em função de conjecturas que emanadas pelo poder central, elas próprias se encontram sob o arbítrio mitigado das orientações europeias e dos demais organismos internacionais, que subtilmente norteiam a acção educativa, pelo condão das estatísticas em educação, como pelos critérios de convergência, enquanto sinónimos de transformação, evolução e colagem ao pelotão da frente no contexto dos sistemas educativos competitivos.

Partindo da análise à abordagem denominada por Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, assente nos trabalhos de Roger Dale (2004), constatámos que a natureza da economia capitalista mundial é a linha mestra da globalização que pretende ver consubstanciados os seus efeitos sobre os sistemas educativos, ainda que estes se encontrem mediados por um modelo local. Assente na tríade economia, política e cultura a globalização refaz constantemente o seu referencial teórico e encontra na educação a via ideal para a manutenção e expansão da sua ideologia.

Contudo, pelos trabalhos de John Meyer e colaboradores, ficámos confrontados com outra perspectiva acerca da dualidade – globalização / educação – cujos pressupostos da investigação nos impele a reflectir sobre a existência e o significado de uma cultura mundial, por intermédio de um currículo mundial e de centros metropolitanos dominantes, onde o espaço de acção dos sistemas educativos nacionais é redutor ou nulo face à imposição de categorias curriculares e educativas por parte dos centros de decisão mundiais.

Abraçámos uma reflexão em torno da complementaridade das propostas apresentadas por Meyer e Dale e partindo da aceitação da existência, muito concreta, de forças e mecanismos supranacionais na condução das políticas estratégicas e, claro está, da educação em particular,



como forma de manter um *status quo* globalizado, é certo que o local ainda respira, ainda age sobre o contexto e sobre as pessoas que nele habitam; importa pois sermos capazes de potenciar espaços educativos e em particular componentes curriculares e extra-curriculares que na valorização da diferença saibam ingressar criticamente no paradigma da globalização sem desvirtuar a identidade de cada espaço.

Saibamos, então dosear os processos quer de importação quer de exportação de políticas educativas, para que na essência da relação simbiótica entre o local e o global, muitas vezes controversa mas necessária, as diferentes identidades e idiosincrasias dos locais não sucumbam em nevoeiro.

E por falar em identidades, reforçámos a importância de correlacionar a identidade europeia com a identidade nacional compreendendo que o seu tempo e o seu espaço se cruzam, na medida em que no jogo geoestratégico o tabuleiro não dispõe de fronteiras e os processos de assimilação de características identitárias obedecem a uma diversidade crescente de crenças, valores, tradições e culturas que enquanto localismos facilmente globalizados, potenciam uma maior consciência planetária.

Neste sentido, enveredámos pela análise à dimensão europeia da educação que se circunscreve ao conjunto de aprendizagens e actividades, intranacionais ou transnacionais, cujo intento consiste na aproximação e compreensão dos povos europeus, contribuindo para o apaziguamento das barreiras identitárias expostas pela diversidade geográfica e cultural do continente.

Embora a expressão dimensão europeia da educação tenha sido utilizada pela primeira vez no Relatório Janne em 1973, pela Comunidade Europeia, que preconizava uma nova abordagem na relação entre o ensino geral e o vocacional, certo é que o conceito é deveras complexo de definir. O seu sistema de acção é demasiado intrincado, ou não fosse a Europa uma construção subjectiva de valores como a Paz, a Tolerância, a Liberdade, a Democracia...

Contudo, pelas normas do Conselho da Europa, a Recomendação n.º R (83) 4 relativa a uma melhor sensibilização à Europa nas escolas secundárias, e pela Resolução n.º 1 sobre a dimensão europeia da educação: prática do ensino e conteúdo dos programas, predisposemos a analisar aquela dimensão nas escolas de ensino secundário público do concelho do Funchal por intermédio dos Projectos Educativos e do currículo.

Incluimos o Projecto em relação directa com a dimensão europeia da educação, não só porque a própria Recomendação já o incentivava, mas porque também considerámos importantíssimo

analisar o documento identitário da escola à luz da Europa e dos princípios que esta avoca. Pelo Projecto Educativo, sinónimo de autonomia, num momento em que tanto se reivindica por mais espaço e mais poder de decisão, importa analisar se a escola usufrui desse seu espaço de emancipação, delegado e decretado, em prol da abertura do seu sistema a novos tacteamentos que, culturalmente diversificados, só se convertem em novos nichos de aprendizagem, tanto ao nível do currículo, dos modelos, métodos e técnicas de ensino, como dos processos de liderança das instituições escolares. Este é o vastíssimo campo de soluções que a partilha comporta... É preciso é estar predisposto a esbater fronteiras e sair das respectivas zonas de conforto!

As conclusões foram expressas anteriormente em dois momentos cruciais de (des)construção, dos quais destacamos os seguintes pontos: quanto à inclusão das noções chave e dos temas e tópicos relativos à dimensão europeia da educação nos Programas analisados, verificou-se haver uma relação directa entre os conteúdos programáticos e os valores e temáticas europeias, contudo, na sua maioria consubstanciados sob a capa da educação para a cidadania e da transversalidade que esta componente do currículo ocupa no ensino secundário.

Disciplinas como a Economia C, a Ciência Política, a Geografia A e C, a História A e as línguas estrangeiras, com destaque para o Inglês e o Francês, comportam, na visão geral dos respectivos conteúdos programáticos, um leque variado de temas e tópicos da dimensão europeia com destaque para domínios de referência sobre a conservação do património cultural europeu; para a compreensão e valorização da diversidade geográfica e cultural que forma a Europa; como para questões correlacionadas com o impacto dos processos migratórios; as alterações climáticas e as políticas comuns relativas ao ambiente, passando pela transformação das sociedades face à emergência das NTIC e do esbatimento das fronteiras, culminando em reflexões sobre a história e o pensamento europeus.

Mas a riqueza da dimensão europeia da educação está na visão holística que sobressai dos currícula analisados, cada qual, ocupando um sentido específico, de acordo, em grande parte, com a sua área científica, e que no olhar conjunto, independentemente do número de categorias que comportam, ganham sentido e tornam possível pensar a Europa no currículo nacional do ensino secundário, especialmente no curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades.

Ao nível da análise documental efectuada aos Projectos Educativos, concluiu-se haver uma clara convergência com os pressupostos das noções chave da dimensão europeia da educação.

Embora, na sua maioria as escolas não se refiram especificamente à dimensão europeia da educação, as finalidades, metas e objectivos traçados enunciam uma preocupação com a construção de um sistema que se quer aberto à sociedade e por sinal alinhado com princípios que tendem à formação de jovens capazes de agir no contexto, com um leque variado de competências sociais e cognitivas, que potenciam o desenvolvimento de um espírito crítico e alerta para as transformações sociais.

Contudo, dada a participação das escolas em iniciativas variadas ligadas à dimensão europeia da educação, como são o caso do Programa Comenius, dos intercâmbios culturais, da celebração do Dia da Europa, entre outros, revelando uma activa preocupação em fornecer aos seus jovens novas experiências, que ao tornarem o espaço escola muito mais acolhedor, também são fonte de formação da personalidade, achamos pertinente a inclusão de um discurso mais directo quanto à dimensão europeia da educação ao nível do texto que compõe as linhas orientadoras da acção da escola.

As práticas focadas já demonstram essa vivência. Importa, pois, confirmá-la na redacção de um Projecto que não deve menosprezar a dimensão que claramente vivencia, isto porque já foi focado que a identidade nacional e, porque não, de uma escola, não se esbate num movimento simbiótico com os princípios europeus, apenas complementam-se; é essa a vantagem de se abraçar as diferenças; o voo que efectuamos, leva-nos, desta feita, a horizontes bem mais longínquos.

## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Allouche, J., Schmidt, G. (1999). *Instrumentos fundamentais da decisão estratégica*. Lisboa: Vislis Editores.
- Althusser, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. (6th ed.). Porto: ASA Editores.
- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Porto: Edições ASA.
- Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho.
- Apple, M. (1999). *Poder, Significado e Identidade. Ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barthélémy, D. (1997). Analysis of the concept of European dimension. In Barthélémy, D., et al. (Org.) *The European dimension in secondary education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. pp. 11-36.
- Bell, J. (2005). *Doing your Research Project*. (4<sup>th</sup> ed.). Glasgow: Open University Press.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. In *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 27, Reformas educativas: mitos e realidades. Setembro - Dezembro 2001.
- Bento, A. & Mendonça, A. (2008). *Educação em Tempo de Mudança*. (Org.). Funchal: Grafimadeira.

- Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. In Bento, A. & Mendonça, A. (Org.) *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira. pp. 31-54.
- Bernstein, B. (1977). *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control*, vol. IV. London: Routledge.
- Bertalanffy, L. (1976). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Bîrzéa, C. (1997). The European dimension in education: suggestions for the designers of school and out-of-school projects. In Barthélémy, D., et al. (Org.) *The European dimension in secondary education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. pp. 61-81.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1989). *Poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2007). *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Hong Kong: Faculty of Education, the University of Hong Kong.
- Broch, M. & Cros, F. (1991). *Comment faire un Project d'établissement?*. Lyon: Chronique Sociale.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.
- Cabrito, B. (2002). *Economia da Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Camões, L. (2002). *Os Lusíadas*. Acedido a 16 de Setembro de 2008. Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/bdc/literatura/lusíadas/>.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, J. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Carapeto, C., Fonseca, F. (2006). *Administração Pública. Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cardona, V. (2007). *Educar para a cidadania europeia. Realidade, desafio ou utopia?*. Estoril: Príncípa.

- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castells, M. (2000). A construção da identidade europeia. In Rodrigues, M. (Coord.). *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento – Emprego, Reformas Económicas e Coesão Social*. Oeiras: Celta.
- Ceausescu, G. (2007). *Nascimento e Formação da Europa*. Lisboa: Fim de Século.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Elsevier.
- CIEJD. (2008). *Ano Europeu da Inovação e da Criatividade – 2009*. Acedido em 30 de Dezembro de 2008. Disponível em: [http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p\\_sub=4&p\\_cot\\_id=4664&p\\_est\\_id=10327](http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_sub=4&p_cot_id=4664&p_est_id=10327).
- CIEDJ. (2008b). *Clubes Europeus*. Acedido a 30 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.aprendereuropa.pt/page.aspx?idCat=341&idMasterCat=301&idContent=506>.
- Comissão Europeia. (2001). *Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu - Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*. Acedido em 19 de Abril de 2008. Disponível em [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_pt.pdf)
- Comissão Europeia. (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Acedido em 2 de Janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/09/educacao-e-formacao-na-europa-sistemas-diferentes-objectivos-comuns-para-2010.pdf>.
- Comissão Europeia. (2008). *Projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho Educação e Formação para 2010 - Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação*. Acedido a 3 de Janeiro de 2009. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc66\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc66_pt.pdf).
- Conselho Europeu. (2002). Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa.
- Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica em educação. Contributo para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.

- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & Research design. Choosing among five Approaches*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, Maio/Agosto.
- Dale, R. & Robertson, S. (2009). *Globalisation & Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books.
- Departamento de Física da Universidade de Coimbra. (s/d). Leis da Termodinâmica. Acedido em 11 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://nautilus.fis.uc.pt/molecularium/pt/historm/index.html>.
- DGIDC. (2008). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Acedido em 8 de Agosto de 2008. Disponível em: <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/investigacao/Paginas/TEIP.aspx>.
- Diogo, F. (1998). *Por um projecto educativo de rede*. Porto: Edições ASA.
- Eliot, T. S. (1988). *Notas para uma definição de cultura*. Brasil: Editora Perspectiva.
- Estêvão, C. (1999). *Gestão Estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estêvão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional. Dilemas e desafios*. Porto: Edições ASA.
- European Commission. (2007). *Impact of Comenius School Partnerships on participating schools*. Acedido em 30 de Dezembro de 2008. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc210\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc210_en.pdf).
- Eurostat. (2008). *Europe in figures - Eurostat Yearbook 2008*. Acedido a 1 de Janeiro de 2009. Disponível em: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-CD-07-001-02/EN/KS-CD-07-001-02-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-07-001-02/EN/KS-CD-07-001-02-EN.PDF).

- Eurydice. (2007). *O Sistema Educativo em Portugal*. Acedido a 23 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.eurydice.org>.
- Eurydice. (2007b). *Organização do sistema educativo em Portugal – 2006/2007*. Acedido em 23 de Dezembro de 2008. Disponível em [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PT\\_PT\\_C11.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PT_PT_C11.pdf).
- Ferreira, A. (s/d). *Elementos fundamentais para a compreensão do estudo da Educação Comparada*. Coimbra: Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da FCPE-UC.
- Fino, C. (2007). O futuro da escola do passado. In Sousa, J. M. & Fino, C. (Org.) *A escola sob suspeita*. Porto: Edições ASA. pp. 31-44.
- Fino, C. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In Escallier, C. & Veríssimo, N. (Org.) *Educação e Cultura*. Funchal: Grafimadeira. pp. 43-53.
- Fontaine, P. (2007). *A Europa em 12 lições*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Formosinho, J. (1992). *Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. Contributos para uma outra prática educativa*. (1st ed.). Porto: ASA.
- Fraga, N. (2008). Dinâmicas no microcosmo social: o eclipse identitário. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura*. Funchal: Grafimadeira, pp. 281-290
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Gadamer, H-G. (1998). *Herança e futuro da Europa*. Lisboa: Edições 70.
- Galvão, M. (1998). *A dimensão europeia da educação: realidade ou utopia?*. Acedido em 11 de Dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/galvao11.htm>.
- Garrett, A. (1984). Da educação in *Obras Completas*. Vol III. Lisboa: Círculo de Leitores.
- GEPE. (2008). *Clubes europeus*. Acedido a 30 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/125.html#europa>.



- GEPE. (2008b). *O que é a Primavera da Europa?*. Acedido a 30 de Dezembro de 2008.  
Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/123.html>.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. In Hoare, Q. & Nowell-Smith, G. (Eds.). London: Laurence and Wishart.
- Grilo, E. (1995). Uma reflexão sobre alguns temas educativos em Portugal. In Bártolo Paiva Campos (Org). *A Investigação Educacional em Portugal* (pp. 42-46). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hilker, F. (1967). *La pedagogia comparata*. Roma: A. Armando.
- Janne, H. (1973). *For a Community Policy on Education – Report by Henry Jane*. Acedido em 27 de Dezembro de 2008. Disponível em: [http://aei.pitt.edu/5588/01/002288\\_1.pdf](http://aei.pitt.edu/5588/01/002288_1.pdf).
- Jorge, I. (2007). *Abandono escolar precoce e desqualificado*. Acedido a 3 de Janeiro de 2009.  
Disponível em: [http://www.asa.pt/CE/Abandono\\_escolar\\_precoce.pdf](http://www.asa.pt/CE/Abandono_escolar_precoce.pdf).
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2006). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Porto: SPCE.
- Lima, L. (2006). *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lourenço, E. (1990). *Nós e a Europa ou a duas razões*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Lourenço, E. (2005). *A Europa desencantada. Para uma mitologia europeia*. Lisboa: Gradiva.
- Magalhães, A. & Stoer, S.(1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.

- Marques, R. (2008). *Como fazer um projecto educativo de escola?*. Acedido a 20 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.profblog.org/2008/05/como-fazer-o-projecto-educativo-de.html>.
- Martins, G. (2007). *Portugal - Identidade e Diferença*. Lisboa: Gradiva.
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study. Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ministério da Educação. (2008). *Portugal assume a Presidência da CPLP até 2010*. Acedido em 21 de Setembro de 2008. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/227.html>.
- Ministério da Educação. (2008). *Recomendações do Fórum Educação para a Cidadania*. Acedido em 1 de Janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3/2147.html>.
- Ministério da Educação. (2009). *Escolas Portuguesas no Mundo*. Acedido a 28 de Abril de 2009. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/np4/48>.
- Ministério da Educação. (2009). *Relançamento do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 2)*. Acedido em 6 de Fevereiro de 2009. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3/3131.html>.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- Monteiro, A. (2001). *Educação da Europa*. Lisboa: Campo das Letras.
- Morin, E. (1988). *Pensar a Europa*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2001). *O desafio do século XXI. Religar os Conhecimentos*. (Org.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nogueira, J. (2007). *Direito europeu e identidade europeia. Passado e Futuro*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. (Org.). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. & Lawn, M. (2002). *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- OCDE. (2008). *Apresentação do Estudo Económico de Portugal 2008*. Acedido em 21 de Setembro de 2008. Disponível em: [http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en\\_2649\\_33733\\_40912153\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_2649_33733_40912153_1_1_1_1,00.html).
- Pacheco, J. & Vieira, A. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In Moreira, A. & Pacheco, J. (Orgs.) *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 87-126.
- Paraskeva, J. (2000). Currículo como prática [regulada] de significações. In Paraskeva, J. & Morgado, J. *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA, pp. 37-64.
- Parlamento Europeu. (2002). *50 Anos de Europa. Os grandes textos da construção europeia*. (CD-ROM). Lisboa: Parlamento Europeu – Gabinete em Portugal.
- Pessoa, F. (s/d). *A Mensagem*. Acedido em 16 de Setembro de 2008. Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/personal/marques/old/pessoa/mensagem.html>.
- Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2006). *Comparative and International Education. An Introduction to Theory, Method and Practice*. London: Continuum International Publishing Group.
- PROALV. (2007). Programa Aprendizagem ao Longo da Vida – Apresentação. Acedido a 23 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://alv.addition.pt/>.
- PROALV. (2008). *Programa Comenius – Apresentação*. Acedido a 23 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://alv.addition.pt/np4/comenius>.
- PROALV. (2008b). *Missão e Objectivos*. Acedido a 27 de Dezembro de 2008. Disponível em: [http://alv.addition.pt/np4/?newsId=103&fileName=QUAR\\_PROALV\\_2007\\_2008.pdf](http://alv.addition.pt/np4/?newsId=103&fileName=QUAR_PROALV_2007_2008.pdf).
- Rifkin, J. (2001). *A era do acesso*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rilke, R. (2008). *Cartas a um jovem poeta*. Santa Maria da Feira: Quasi Edições.
- Ritchie, J. (1996). *The european dimension in regional exchanges*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Rodrigues, L. (2008). Ensino secundário: entre o ensino liceal e o ensino profissional. In Escallier, C. & Veríssimo, N. (Org.) *Educação e Cultura*. Funchal: Grafimadeira. pp. 325-341.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. (7th ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Ryba, R. (1997). The European dimension pedagogical material programme: its conception, implementation and outcomes. In Barthélémy, D., et al. (Org.) *The European dimension in secondary education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. pp. 37-59.
- Ryba, R. (1997b). Introduction by Raymond Ryba. In Barthélémy, D., et al. (Org.) *The European dimension in secondary education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. pp. 7-9.
- Santos Guerra, M (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. (1st ed.) Porto: CRIAP ASA.
- Santos, B. de S. (2005). Os processos da globalização. In Santos, B. de S. (Org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-106.
- Saramago, J. (2000). *A Caverna*. Lisboa: Caminho.
- SCADPLUS. (2006). *Programa de trabalho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa*. Acedido em 2 de Janeiro de 2009. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11086.htm>.
- SCADPLUS. (2007). *SOCRATES - Fase II*. Acedido a 27 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11043.htm>.
- SCADPLUS. (2007b). Programa Aprendizagem ao Longo da Vida. Acedido em 27 de Setembro de 2008. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11082.htm>.
- SCADPLUS. (2007c). *Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação*. Acedido a 2 de Janeiro de 2009. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11064.htm>.
- SCADPLUS. (2007d). *A urgência das reformas para fazer triunfar a estratégia de Lisboa*. Acedido em 1 de Janeiro de 2009. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11071.htm>.

- SCADPLUS. (2007e). *Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na Europa*. Acedido em 1 de Janeiro de 2009. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11091.htm>.
- SCADPLUS. (2007f). *Quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar a realização dos objectivos de Lisboa*. Acedido em 11 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11099.htm>.
- SCADPLUS. (2007g). *Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos*. Acedido em 11 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11049.htm>.
- SCADPLUS. (2008). *Subsidiariedade*. Acedido a 24 de Dezembro de 2008. Disponível em: [http://europa.eu/scadplus/glossary/subsidiarity\\_pt.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/subsidiarity_pt.htm).
- SCADPLUS. (2008b). *Livros Verdes*. Acedido em 12 de Setembro de 2007. Disponível em: [http://europa.eu/scadplus/glossary/green\\_paper\\_pt.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/green_paper_pt.htm).
- SCADPLUS. (2008c). *Livros Brancos*. Acedido em 12 de Setembro de 2007. Disponível em: [http://europa.eu/scadplus/glossary/white\\_paper\\_pt.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/white_paper_pt.htm).
- Schriewer, J., Swing, E. S. & Orivel, F. (2000). (Org.). *Problems and Prospects in European Education*. Westport: Praeger Publishers.
- Schulze, H. (1997). *Estado e Nação na História da Europa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Scocuglia, A. (2008). Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemónica. In Teodoro, A. (Org). *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação. Estudos Iberoamericanos*. Brasília: Liber Livro Editora, pp. 39-62.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2005). *Abertura da UMa aos países de língua portuguesa: O caso da Inovação Pedagógica no Brasil*. Acedido em 21 de Setembro de 2008. Disponível em <http://www.uma.pt/blogs/dce/wp-content/uploads/2007/07/uma-brasil.pdf>.
- Sousa, J. M. (2007). A etnografia ao serviço do currículo. In Pacheco, J., et al. (Org). *Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, pp. 237-246.
- Sousa, J. M. & Fino, C. (2007). *A escola sob suspeita*. (Org.). Porto: Edições ASA.

- Sousa, J. M. (2007). *Educação para o sucesso: políticas e actores*. (Org.) Porto: Edição Livpsic.
- Steiner, G. (2007). *A ideia de Europa*. Lisboa: Gradiva.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. & Cortesão, L. (2005). Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. In Santos, B. de S. (Org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (1982). *O Sistema Educativo Português. Situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stoer, S., Cortesão, L. & Correia, J. (Orgs.) *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 125-161.
- Teodoro, A. (2005). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2008). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In Teodoro, A. (Org) *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação. Estudos Iberoamericanos*. Brasília: Liber Livro Editora, pp. 19-38.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2008b). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. In Teodoro, A. (Org) *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação. Estudos Iberoamericanos*. Brasília: Liber Livro Editora, pp. 105-122.
- Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Unesco. (1982). *Para uma Política da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vief-Schmidt, G. (1997). *The european dimension through interregional partnership – the experience of Baden-Wurttemberg*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Wallerstein, I. (1990). *O Sistema Mundial Moderno. A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Wallerstein, I. (1994). *O Sistema Mundial Moderno. O mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750*. Porto: Edições Afrontamento.
- Wallerstein, I. (1999). *Globalization or The Age of Transition? A Long-Term View of the Trajectory of the World-System*. Acedido em 6 de Agosto de 2008. Disponível em: <http://fbc.binghamton.edu/iwtrajws.htm>
- Walsh, D. et al. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weick, K. (1985). Sources of order in underorganized systems: themes in recent organizational theory. In Yvonna S. Lincoln (Ed.). *Organizational theory and inquiry*, 106-136. Newbury Park: Sage Publications.
- Wulf, K. & Schave, B. (1984). *Curriculum Design. A handbook for educators*. Los Angeles: Scott Foresman.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. (3<sup>rd</sup> ed.). London: SAGE Publications
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

## Legislação

- Constituição da República Portuguesa. Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto. Sétima Revisão Constitucional.
- Decisão n.º 253/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho. *Segunda fase do programa de acção comunitário em matéria de educação Sócrates*. Acedido a 20 de Novembro de 2007. Disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:028:0001:0015:PT:PDF>.
- Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho. *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida*. Acedido a 20 de Novembro de 2007. Disponível em: [http://alv.addition.pt/np4/?newsId=2&fileName=jocoe\\_15\\_11.pdf](http://alv.addition.pt/np4/?newsId=2&fileName=jocoe_15_11.pdf).

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M de 31 de Junho. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira. Acedido a 12 de Setembro de 2007. Disponível em: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=eLv2o4BF%2Fck%3D&tabid=697&mid=3510&forcedownload=true>.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de Junho. *Regime Jurídico de Autonomia das Escolas*. Acedido a 12 de Setembro de 2007. Disponível em: <http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/gestao/DLR21-2006M.pdf>.

Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional*. Acedido a 12 de Setembro de 2007. Disponível em: <http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc198.pdf>.

Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação*. Acedido em 2 de Janeiro de 2008. Disponível em: [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/115/dl\\_74\\_2004.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/115/dl_74_2004.pdf).

Decreto-Lei n.º 272/2007 de 26 de Julho. *Estabelece os ajustamentos necessários à estrutura do ensino secundário tendo em conta o processo de aplicação dos novos currícula*. Acedido a 2 de Janeiro de 2008. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3/1261.html>.

Despacho n.º 13/2006, de 2 de Maio da Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira. *Estabelece as actividades de ocupação de tempos escolares*. Acedido a 14 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.gov-madeira.pt/joram/2serie/Ano%20de%202006/IIserie-103-2006-05-29.pdf>.

Despacho n.º 17 387/2005 de 12 de Agosto de 2005 do Ministério da Educação. *Estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na organização do horário semanal do pessoal docente em exercício de funções nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Acedido a 14 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.spn.pt/?aba=27&cat=14&doc=1014&mid=115>.



- Green Paper. (1993). *The European Dimension of Education*. Acedido a 12 de Setembro de 2007. Disponível em: [http://aei.pitt.edu/936/01/education\\_gp\\_COM\\_93\\_457.pdf](http://aei.pitt.edu/936/01/education_gp_COM_93_457.pdf).
- JOCE. (1988). Resolução do Conselho e dos Ministros da Educação reunidos no seio do Conselho relativa à dimensão europeia na educação de 24 de Maio de 1988. Acedido em 20 de Abril de 2008. Disponível em: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41988X0706\(01\):PT:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41988X0706(01):PT:HTML).
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro com as alterações introduzidas pela Lei N.º 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.
- Recomendação n.º 2. *Dimensão europeia da educação*. Acedido a 20 de Setembro de 2007. Disponível em: [http://www.cnedu.pt/files/1184678400\\_Recomenda\\_\\_o\\_2\\_1992.pdf](http://www.cnedu.pt/files/1184678400_Recomenda__o_2_1992.pdf).
- Recommendation n.º R (82) 9. *European Schools Day*. Acedido a 13 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601378&SecMode=1&DocId=675812&Usage=2>.
- Recommendation n.º R (83) 4. *The Promotion of an Awareness of Europe in Secondary Schools*. Acedido a 13 de Dezembro de 2008. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec\(83\)4\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec(83)4_en.pdf).
- Recommendation n.º R (85) 7. *Teaching and learning about human rights in schools*. Acedido a 13 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=605110&SecMode=1&DocId=686454&Usage=2>.
- Recommendation n.º 1111 (1989). *The European dimension of education*. Acedido a 13 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta89/erec1111.htm>.
- Resolution n.º (64) 11. *Civics and European Education*. Acedido a 13 de Dezembro de 2008.. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Resolution\(64\)11\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Resolution(64)11_en.pdf).
- Resolution n.º 1. *The European dimension of education: teaming and curriculum content*. Acedido a 14 de Dezembro de 2008. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Vienna1991Res1\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Vienna1991Res1_en.pdf).

Tratado da União Europeia. (1992). Acedido em 27 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>.

Tratado de Lisboa. (2007). Acedido em 1 de Outubro de 2008. Disponível em: [http://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc\\_library=CIE01&doc\\_number=000040471&line\\_number=0001&func\\_code=WEB-FULL&service\\_type=MEDIA](http://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000040471&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA).

*Tratados*. Textos fundamentais da União Europeia e das Comunidades Europeias: os tratados constitutivos (versões originais e actualizadas), os tratados de alteração, os tratados de adesão dos seis alargamentos e outros textos de base. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/index.htm>.

White Paper. (1995). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. Acedido em 27 de Dezembro de 2007. Disponível em: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).

## Programas

**Inglês** - Nível de Iniciação - 10.º, 11.º e 12.º Anos. Disponível em: [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/248/ingles\\_inic\\_10\\_11\\_12.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/248/ingles_inic_10_11_12.pdf).

**Espanhol** - Nível de Iniciação - 10.º, 11.º e 12.º Anos. Disponível em:

**10.º Ano:** [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/215/espanhol\\_inic\\_10.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/215/espanhol_inic_10.pdf).

**11.º Ano:** [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/216/espanhol\\_inic\\_11.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/216/espanhol_inic_11.pdf).

**12.º Ano:** [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/217/espanhol\\_inic\\_12.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/217/espanhol_inic_12.pdf).

**Francês** (Formação Geral e Formação Específica) – Nível de Iniciação - 10.º, 11.º e 12.º Anos. Disponível em: [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/228/frances\\_10\\_11\\_12.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/228/frances_10_11_12.pdf).

**Alemão** - Nível de Iniciação - 10.º, 11.º e 12.º Anos. Disponível em: [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/178/alemao\\_inic\\_10\\_11\\_12.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/178/alemao_inic_10_11_12.pdf).

**Ciência Política** - 12.º Ano. Disponível em: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/193/CienciaPolitica.pdf>.

**Direito** - 12.º Ano. Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/207/direito\\_12.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/207/direito_12.pdf).

**Economia C** - 12.º Ano. Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/212/economia\\_C\\_12.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/212/economia_C_12.pdf).

**Filosofia** - 10.º e 11.º Anos. Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/221/filosofia\\_10\\_11.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/221/filosofia_10_11.pdf).

**Filosofia A** - 12.º Ano. Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/222/filosofia\\_A\\_12.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/222/filosofia_A_12.pdf).

**Geografia A** - 10.º e 11.º Anos. Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/229/geografia\\_A\\_10\\_11.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/229/geografia_A_10_11.pdf).

**Geografia C** - 12.º Ano. Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/233/geografia\\_C\\_12.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/233/geografia_C_12.pdf).

**História A** - 10.º, 11.º e 12.º Anos. Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/238/historia\\_A\\_10\\_11\\_12.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/238/historia_A_10_11_12.pdf).

**Sociologia** - 12.º Ano. Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/308/Sociologia\\_12.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/308/Sociologia_12.pdf)

**Latim A** - 10.º ou 11.º Anos. Disponível em:

**10.º Ano:** [http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/252/latim\\_A\\_10.pdf](http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/252/latim_A_10.pdf);

**11.º Ano:** [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/253/latim\\_A\\_11.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/253/latim_A_11.pdf).

**Latim B** - 12.º Ano. Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/254/latim\\_B\\_12.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/254/latim_B_12.pdf).

**Grego** - 12.º Ano. Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/237/grego\\_12.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/237/grego_12.pdf).

**Português** - 10.º, 11.º e 12.º Anos. Disponível em: [http://sitio.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/280/portugues\\_10\\_11\\_12.pdf](http://sitio.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/280/portugues_10_11_12.pdf).

**Clássicos da Literatura** – 12.º Ano. Disponível em: [http://sitio.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/194/classicos\\_literatura\\_12.pdf](http://sitio.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/194/classicos_literatura_12.pdf).

## **Orientações**

**Área de Projecto dos Cursos Científico-Humanísticos.** Disponível em: [http://sitio.dgide.min-edu.pt/secundario/Documents/AP\\_PT\\_Homolog.pdf](http://sitio.dgide.min-edu.pt/secundario/Documents/AP_PT_Homolog.pdf).

**Projecto Tecnológico dos Cursos Tecnológicos.** Disponível em: [http://sitio.dgide.min-edu.pt/secundario/Documents/AP\\_PT\\_Homolog.pdf](http://sitio.dgide.min-edu.pt/secundario/Documents/AP_PT_Homolog.pdf).



## Índice de Anexos



## **Anexo 1**

### **Análise Documental aos Programas Nacionais e às Orientações para as Áreas Curriculares Não Disciplinares**





Noções-chave (“Key concepts”)								
a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.								
Temas (“Themes and topics”)								
Programas	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Inglês</b> <b>Nível de Iniciação</b> <b>10.º, 11.º e 12.º Anos.</b>	<p><b>[Competências]</b></p> <p>a) “A componente sociolinguística, relacionada com a vertente sociocultural da competência comunicativa – e que releva da consciência das convenções sociais que regem as interações comunicativas entre representantes de diferentes comunidades culturais (regras de convivência social, normas que governam as relações entre gerações, sexos, grupos e classes sociais, etc.) –, subjaz às componentes linguística e pragmática.” (p. 8).</p> <p><b>[Desenvolvimento do Programa / Componentes Programáticas / Dimensão Sociocultural – Domínios de Referência]</b></p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p>a) “A vida profissional: qualidade e precaridade de emprego; Work-Life Balance; tendências do mercado de trabalho; oportunidades e escolhas profissionais.” (p. 21).</p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p>a) “A vida profissional e a tecnologia: o mundo do trabalho em mudança; internacionalização do trabalho.” (p. 22).</p>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Proporcionar, através da língua inglesa, o contacto com vários universos socioculturais em que é utilizada.” (p. 4).</p> <p>b) “Fomentar uma educação inter/multicultural crítica e participativa, assumindo-se a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária.” (p. 4).</p> <p>c) “Fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social.” (p. 4).</p> <p><b>[Objectivos]</b></p> <p>a) “Interagir com as culturas de expressão inglesa no mundo, demonstrando abertura e respeito face a diferenças culturais.” (p. 5).</p> <p><b>[Competências]</b></p> <p>a) “A competência sociocultural integra-se nas competências gerais a promover no aluno, apelando ao desenvolvimento de conhecimentos (gerais, acerca do mundo; socioculturais, acerca das sociedades onde a língua-alvo é falada), capacidades e atitudes, que permitem ao aluno interagir com os outros, independentemente das fronteiras linguístico-culturais, relacionando-se com falantes de outras línguas e demonstrando abertura e respeito pelos seus valores e práticas.” (pp. 7-8).</p> <p>b) “A componente sociolinguística, relacionada com a vertente sociocultural da competência comunicativa – e que releva da consciência das convenções sociais que regem as interações comunicativas entre representantes de diferentes comunidades culturais (regras de convivência social, normas que governam as relações entre gerações, sexos, grupos e classes sociais, etc.) –, subjaz às componentes linguística e pragmática.” (p. 8).</p> <p><b>[Desenvolvimento do Programa / Componentes Programáticas / Dimensão Sociocultural]</b></p> <p>a) “A dimensão sociocultural concretiza-se, no 10.º, 11.º e no 12.º ano, em quatro domínios de referência que, partindo das vivências pessoais dos alunos, englobam outras dimensões de âmbito sociocultural,</p>		<p><b>[Desenvolvimento do Programa / Componentes Programáticas / Dimensão Sociocultural]</b></p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p>a) “Procura-se (...) levar o aluno a questionar e a problematizar o quotidiano, a abordar questões de qualidade de vida e a reflectir sobre os seus próprios hábitos de consumo.” (p. 17).</p> <p><b>[Desenvolvimento do Programa / Componentes Programáticas / Dimensão Sociocultural – Domínios de Referência]</b></p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p>a) “O ambiente e o consumo: gestão de recursos naturais; fontes de energia não renováveis; hábitos de consumo; hábitos e atitudes quotidianas (redução, reciclagem, reutilização); o ambiente – histórias de sucesso e de insucesso.” (p. 21).</p>	<p><b>[Desenvolvimento do Programa / Componentes Programáticas / Dimensão Sociocultural – Domínios de Referência]</b></p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p>a) “O mundo em comunicação: transportes e vias de comunicação; a comunicação interpessoal (penfriends, e-mail, Internet, intercâmbios).” (p. 19).</p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p>a) “Comunicação e sociedade: print media; rádio e televisão; Internet; cell-phones.” (p. 21).</p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p>a) “Línguas e comunicação: mobilidade, juventude e línguas (visitas de estudo, intercâmbios educativos, cursos de férias, programas comunitários, turismo...” (p. 22).</p>		<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Proporcionar, através da língua inglesa, o contacto com vários universos socioculturais em que é utilizada.” (p. 4).</p> <p><b>[Desenvolvimento do Programa / Componentes Programáticas / Dimensão Sociocultural – Domínios de Referência]</b></p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p>a) “Línguas e comunicação: Plurilinguismo; diversidade linguística; convivência linguística; a língua inglesa como instrumento de comunicação entre culturas; a língua inglesa como língua do mundo de negócios; a língua inglesa como língua das tecnologias de informação e comunicação.” (p. 22).</p>	



		<p>directamente relacionadas com os interesses e as formas de estar, de conviver e de comunicar dos jovens, não só na sociedade em que se inserem como na comunidade alargada – a Europa e o Mundo.” (p.17).</p> <p style="text-align: center;"><b>10.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “(...) explora-se a identidade individual, abordando também as relações interpessoais e a identidade colectiva.” (p.17).</p> <p style="text-align: center;"><b>12.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “(...) o programa propõe a abordagem de domínios centrados nas artes da segunda metade do século XX – sem prejuízo de incursões pontuais a outros períodos. Incorporam-se também problemáticas relacionadas com o multiculturalismo e a educação para a cidadania.” (p. 17).</p> <p style="text-align: center;"><b>[Desenvolvimento do Programa / Componentes Programáticas / Dimensão Sociocultural – Objectivos de aprendizagem]</b></p> <p><b>a)</b> “Interagir com as culturas de expressão inglesa no mundo, demonstrando abertura e respeito face a diferenças culturais.” (p. 18).</p> <p><b>b)</b> “Desenvolver a consciência do seu universo sociocultural e da maneira como este se relaciona com os universos socioculturais dos outros.” (p. 18).</p> <p><b>c)</b> “Desenvolver capacidades de comunicação intercultural.” (p. 18).</p> <p><b>d)</b> “Desenvolver atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência multicultural.” (p.18).</p> <p style="text-align: center;"><b>[Desenvolvimento do Programa / Componentes Programáticas / Dimensão Sociocultural – Domínios de Referência]</b></p> <p style="text-align: center;"><b>10.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Culturas e linguagens: países e nacionalidades; comidas e bebidas; música; viagens e férias.” (p.19).</p> <p style="text-align: center;"><b>12.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Cidadania e multiculturalismo: a diversidade de culturas de expressão inglesa; a sociedade multicultural; igualdade de oportunidades; igualdade de direitos; inclusão social/socioeconómica; discriminação e intolerância (religiosa, política, étnica...); movimentos e organizações de acção social e voluntariado – locais, nacionais e internacionais.” (p. 22).</p> <p><b>b)</b> “O mundo das artes e da cultura: tendências artísticas na segunda metade do século XX.” (p. 22).</p>						
--	--	---	--	--	--	--	--	--



Programas	Noções-chave (“Key concepts”)							
	a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.							
	Temas (“Themes and topics”)							
	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Espanhol Nível de Iniciação 10.º, 11.º e 12.º Anos.</b>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreatajuda, a cooperação e a solidariedade.” (p. 7).</p> <p><b>[Visão geral dos conteúdos / Aspectos socioculturais]</b></p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p>a) “Serviços: bancos; o euro.” (p. 13).</p>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Promover o desenvolvimento da consciência de cidadania, a nível individual e colectivo.” (p. 7).</p> <p><b>[Objectivos gerais]</b></p> <p>a) “Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros, e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.” (p. 8).</p> <p>b) “Aprofundar o conhecimento dos aspectos socioculturais dos povos de expressão espanhola, através do confronto com a sua própria realidade.” (p. 8).</p> <p><b>[Visão geral dos conteúdos / Aspectos socioculturais]</b></p> <p><b>10.º, 11.º e 12.º Anos:</b></p> <p>a) “Temas transversais: Educação para a cidadania; Aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos.” (p. 13).</p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p>a) “O “eu” e os outros: identificação, gostos pessoais.” (p. 13).</p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p>a) “O “eu” e os outros: descrição; interesses e preferências.” (p.13).</p>			<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Implementar a utilização dos media e das novas tecnologias como instrumentos de comunicação e de informação.” (p. 7).</p> <p>b) “Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreatajuda, a cooperação e a solidariedade.” (p. 7).</p> <p><b>[Visão geral dos conteúdos / Aspectos socioculturais]</b></p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p>a) “Serviços: programas para a juventude.” (p. 14).</p>	<p><b>[Visão geral dos conteúdos / Aspectos socioculturais]</b></p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p>a) “Os tempos livres: colaboração em actividades de solidariedade (ONG).” (p. 13).</p>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos.” (p. 7).</p> <p>b) “Favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e com as culturas por ela veiculadas.” (p. 7).</p> <p><b>[Visão geral dos conteúdos / Aspectos socioculturais]</b></p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p>a) “As línguas espanhola e portuguesa no mundo.” (p. 14).</p>	



Programas	Noções-chave (“Key concepts”)							
	a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.							
	Temas (“Themes and topics”)							
	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Francês Formação Geral e Formação Específica (Nível de Iniciação) 10.º, 11.º e 12.º anos.</b>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.” (p. 1).</p> <p><b>[Áreas de Referência Sociocultural / Formação Geral]</b></p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p>a) “Expériences et parcours: Insertion sociale, marginalisation, monde du travail, nouveaux métiers, faits de société.” (p. 17).</p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p>a) “Information et communication: Globalisation, séduction, manipulation, vie privée/droit à l'information.” (p. 17).</p> <p><b>[Áreas de Referência Sociocultural / Formação Específica/Iniciação]</b></p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p>a) “Projets personnels: L'intervention sociale: associations, partis politiques.” (p. 73).</p> <p><b>[Sugestões metodológicas / Áreas de Referência Sociocultural / Formação Geral e Formação Específica]</b></p> <p>a) “O aluno, enquanto pessoa e agente social, está no centro da abordagem intercultural que visa desenvolver: a capacidade de gerir eficazmente as situações de equívocos e de conflitos culturais.” (p. 92).</p> <p>b) “(...) a capacidade de desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua cultura e a cultura estrangeira.” (p. 92).</p>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Promover o desenvolvimento da consciência de cidadania a nível individual e colectivo.” (p. 1).</p> <p><b>[Objectivos Gerais – Formação Geral]</b></p> <p>a) “Interpretar aspectos das culturas de expressão francófona numa perspectiva intercultural.” (p. 2).</p> <p>b) “Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.” (p. 2).</p> <p>c) “Assumir atitudes de solidariedade e de empenhamento face a problemas actuais de âmbito nacional e internacional.” (p. 2).</p> <p><b>[Sugestões metodológicas / Competências a desenvolver]</b></p> <p>“A abordagem da competência de interacção levará ao desenvolvimento de formas de saber ser e de saber estar com o Outro. Aprender a interagir, respeitando regras discursivas e convenções socioculturais, é também aprender a viver com o Outro e constitui a base de uma cidadania activa em contexto multicultural.” (p. 87).</p>		<p><b>[Áreas de Referência Sociocultural / Formação Geral]</b></p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p>a) “Science, technologie et environnement: Recherche scientifique, applications, éthique, qualité de vie.” (p. 17).</p> <p><b>[Áreas de Referência Sociocultural / Formação Específica/Iniciação]</b></p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p>a) “L'environnement: Conditions climatiques.” (p. 72).</p>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.” (p. 1).</p> <p><b>[Áreas de Referência Sociocultural / Formação Geral]</b></p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p>a) “Information et communication: Globalisation, séduction, manipulation, vie privée/droit à l'information.” (p. 17).</p> <p>b) “Science, technologie et environnement: Recherche scientifique, applications, éthique, qualité de vie.” (p. 17).</p> <p><b>[Áreas de Referência Sociocultural / Formação Específica/Iniciação]</b></p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p>a) “La vie sociale: Information et médias: Technologies de la communication; Espaces culturels.” (p. 73).</p> <p>b) “La vie politique et économique: Secteurs d'activités (tradition et innovation); Consommation (argent, commerce, achats, publicité).” (p. 73).</p>	<p><b>[Áreas de Referência Sociocultural / Formação Específica/Iniciação]</b></p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p>a) “Projets personnels: L'intervention sociale: associations, partis politiques.” (p. 73).</p> <p>b) “A aprendizagem do Francês, língua próxima do Português, desempenha ainda um papel fundamental na construção da identidade linguística e cultural do aluno.” (p. iv).</p> <p>c) “Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando aquisições e usos linguísticos diversificados.” (p. 1).</p> <p>d) “Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s).” (p. 1).</p>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “A autonomia e a eficácia da intervenção dos cidadãos portugueses, assim como a sua abertura ao mundo e uma maior mobilidade, requerem o domínio de pelo menos duas línguas estrangeiras. Dado que o Francês é uma das línguas maternas mais faladas na Europa, uma das línguas oficiais da União Europeia e de vários organismos internacionais, a aprendizagem desta língua dá resposta a necessidades políticas, sociais e profissionais.” (p. iv).</p>	<p><b>[Áreas de Referência Sociocultural / Formação Específica/Iniciação]</b></p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p>a) “Projets professionnels: Perspectives européennes de formation.” (p. 73).</p>





Programas	Noções-chave (“Key concepts”)							
	a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.							
	Temas (“Themes and topics”)							
	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Alemão</b> <b>Nível de Iniciação</b> <b>10.º, 11.º e 12.º Anos</b>	<b>[Finalidades]</b> a) “Promover uma cultura de liberdade que desenvolva nos alunos a autonomia, o sentido de participação, reflexão, crítica construtiva e de responsabilidade pessoal e social.” (p. 6).	<b>[Finalidades]</b> a) “Fomentar a educação para uma cidadania consciente e responsável, através da participação em projectos concretos que articulem transversalmente competências desenvolvidas no âmbito das diferentes disciplinas.” (p.6). b) “Fomentar uma educação inter/pluridisciplinar, que contemple a diversidade cultural como fonte de enriquecimento pessoal e social do indivíduo e do próprio processo de ensino-aprendizagem.” (p. 6). <b>[Objectivos Gerais]</b> a) “Tomar consciência da sua realidade sociocultural, através da comparação de diferenças e semelhanças entre a cultura e civilização portuguesas e as dos povos de expressão alemã.” (p.7). b) “Progredir na construção da sua identidade pessoal e social.” (p. 7). <b>[Competências a desenvolver]</b> a) “As competências gerais incluem: saber, que compreende um conhecimento do mundo (...), um conhecimento sociocultural em relação à(s) comunidade(s) na(s) qual/quais a língua que aprende é falada (hábitos, condições de vida, relações interpessoais, valores e atitudes, gestos, convenções sociais, etc.) e uma consciencialização intercultural (aceitação das diferenças e semelhanças entre o seu “mundo de origem” e o “mundo da(s) comunidade(s)-alvo”).” (p. 20).			<b>[Finalidades]</b> a) “Desenvolver capacidades de comunicação facilitadoras de uma interação social eficaz que favoreça a abertura de espírito, o respeito pelos outros e a solidariedade.” (p. 6). <b>[Desenvolvimento do programa / Conteúdos / Componente sociocultural / Domínios de referência]</b> <b>12.º Ano:</b> a) “Vida escolar: intercâmbios juvenis.” (p. 22). b) “Comunidade Internacional: (...) a mobilidade de pessoas.” (p. 22).		<b>[Finalidades]</b> a) “Proporcionar o contacto com outras línguas e universos socioculturais, assegurando a aquisição e domínio de competências gerais e comunicativas.” (p. 6). b) “Promover a consciencialização da identidade linguística e cultural através da comparação com outras línguas e culturas.” (p. 6).	<b>[Desenvolvimento do programa / Conteúdos / Componente sociocultural / Domínios de referência]</b> <b>12.º Ano:</b> a) “Comunidade internacional: a União Europeia e a mobilidade de pessoas.” (p. 22).



Programas	Noções-chave (“Key concepts”)							
	a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.							
	Temas (“Themes and topics”)							
	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Ciência Política</b> <b>12.º Ano</b>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Contribuir para a formação de cidadãos autónomos, responsáveis, conscientes, interventivos e críticos.” (p. 5).</p> <p>b) “Potenciar o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o mundo e sobre a vida em sociedade.” (p. 5).</p> <p>c) “Contribuir para a interiorização de normas e valores democráticos.” (p. 5).</p> <p><b>[Objectivos gerais]</b></p> <p>a) “Desenvolver comportamentos de tolerância, de solidariedade, de cooperação e de não-discriminação.” (p. 5).</p> <p><b>[Visão Geral dos Temas / Conteúdos / Esquematização geral do desenvolvimento da unidade]</b></p> <p>a) “Guerra e terrorismo (...) Políticas de prevenção.” (p.8).</p> <p>b) “Concepções tradicionais sobre a guerra: realismo, consequencialismo, guerra justa e pacifismo.” (p.8).</p> <p>c) “O multiculturalismo e os limites da tolerância.” (p. 8).</p> <p>d) “Novos movimentos sociais transnacionais anti-globalização.” (p. 8).</p> <p>e) “Os problemas do pós-guerra: refugiados e deslocados. Reconstrução.” (p. 9).</p> <p>f) “O terrorismo em contexto democrático.” (p. 9).</p>	<p><b>[Visão Geral dos Temas / Conteúdos / Esquematização geral do desenvolvimento da unidade]</b></p> <p><b>Unidade IV</b> <b>Temas/Problemas Políticos do Mundo Contemporâneo</b></p> <p>a) “A União Europeia e os cidadãos europeus.” (p. 8).</p> <p>b) “O multiculturalismo (...)” (p. 8).</p> <p><b>[Conceitos, termos e noções fundamentais]</b></p> <p>a) “Cidadania europeia” (p. 49).</p>	<p><b>[Visão Geral dos Temas / Conteúdos / Esquematização geral do desenvolvimento da unidade]</b></p> <p><b>Unidade IV</b> <b>Temas/Problemas Políticos do Mundo Contemporâneo</b></p> <p>a) “Legislação europeia sobre minorias.” (p. 55).</p> <p><b>[Conceitos, termos e noções fundamentais]</b></p> <p>a) “Imigração” e “Minoria étnica.” (p. 55).</p> <p><b>[Objectivos específicos]</b></p> <p>a) “Analisar problemas relacionados com o fenómeno da imigração.” (p. 56).</p>			<p><b>[Visão Geral dos Temas / Conteúdos / Esquematização geral do desenvolvimento da unidade]</b></p> <p><b>Unidade II</b> <b>As Ideias Políticas no Quadro do Estado Moderno</b></p> <p>a) “O Poder Político e o Estado.” (p. 7).</p> <p>b) “O Estado Europeu moderno.” (p. 7).</p> <p>c) “(...) os Direitos do Homem e do Cidadão.” (p. 7).</p> <p>d) “Os ideais das Revoluções Americana e Francesa e as declarações dos direitos do homem e do cidadão.” (p. 7).</p> <p>e) “As Ideologias Políticas. As principais correntes ideológicas: Liberalismo; Conservadorismo; Socialismo.” (p. 7).</p> <p><b>Unidade III</b> <b>Questões relativas à Organização do Estado</b></p> <p>a) “A democracia portuguesa no contexto internacional.” (p. 8).</p> <p>b) “A democracia portuguesa e a União Europeia.” (p. 8).</p> <p>c) “As relações internacionais da democracia portuguesa.” (p. 8).</p>	<p><b>[Visão Geral dos Temas / Conteúdos / Esquematização geral do desenvolvimento da unidade]</b></p> <p><b>Unidade IV</b> <b>Temas/Problemas Políticos do Mundo Contemporâneo</b></p> <p>a) “O nascimento do projecto de integração europeia. Os tratados e a evolução da integração europeia: da CEECA à União Europeia.” (p. 8).</p> <p>b) “As instituições da União Europeia e o seu funcionamento.” (p. 8).</p> <p>c) “A União Europeia e os cidadãos europeus.” (p. 8).</p> <p><b>[Conceitos, termos e noções fundamentais]</b></p> <p>a) “Comissão Europeia; Conselho da União Europeia; Parlamento Europeu Tratado europeu; União Europeia.” (p. 49).</p>	



Programas	Noções-chave (“Key concepts”)							
	a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.							
	Temas (“Themes and topics”)							
	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Direito 12.º Ano</b>	<p><b>[Objectivos]</b></p> <p><b>a)</b> “Reconhecer a importância da Comunidade Internacional e os seus reflexos na ordem interna.” (p. 6).</p> <p><b>b)</b> “Compreender o Direito e a evolução social.” (p. 6).</p> <p><b>[Objectivos de Aprendizagem]</b></p> <p><b>a)</b> “Reflectir sobre o mundo actual como um espaço globalizado e com crescentes relações internacionais.” (p. 22).</p> <p><b>b)</b> “Alertar para o facto de o Estado correr o risco de ser ultrapassado por certos poderes resultantes da globalização – v.g. o poder económico e financeiro –, se não criar mecanismos fortes de coesão interna sem necessidade de cair no nacionalismo xenófobo.” (p. 25).</p>	<p><b>[Competências a desenvolver]</b></p> <p><b>a)</b> “Ter consciência que se é, simultaneamente, cidadão nacional e europeu.” (p. 15).</p>				<p><b>[Visão Geral dos Temas/Conteúdos]</b></p> <p><b>a)</b> “Os direitos fundamentais dos cidadãos – direitos, liberdades e garantias.” (p. 8).</p> <p><b>b)</b> “A problemática dos Direitos Humanos.” (p. 8).</p> <p><b>c)</b> “O Direito Internacional (Unidade de sensibilização) (...) As relações internacionais.” (p. 9).</p>		<p><b>[Visão Geral dos Temas/Conteúdos]</b></p> <p><b>a)</b> “O Direito Comunitário.” (p. 9).</p> <p><b>b)</b> “Estrutura orgânica da Comunidade – breve referência.” (p. 9).</p> <p><b>c)</b> “Direito Comunitário e Direito Interno.” (p. 9).</p> <p><b>d)</b> “Os Tratados Internacionais.” (p. 9).</p> <p><b>[Competências a desenvolver]</b></p> <p><b>a)</b> “Ter consciência que se é, simultaneamente, cidadão nacional e europeu.” (p. 15).</p> <p><b>b)</b> “Saber identificar as instituições comunitárias.” (p. 15).</p> <p><b>[Objectivos de Aprendizagem]</b></p> <p><b>a)</b> “Analisar os mecanismos de defesa dos D.H. no mundo actual: A Declaração Universal dos Direitos do Homem; A Convenção Europeia dos Direitos do Homem; O Tribunal Europeu dos Direitos do Homem; A Amnistia Internacional.” (p. 22).</p> <p><b>b)</b> “Referir as várias fases da integração europeia, desde a CEE até à EU.” (p. 27).</p> <p><b>c)</b> “Conhecer a estrutura orgânica da Comunidade Europeia.” (p. 27).</p>



Noções-chave (“Key concepts”)								
a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.								
Temas (“Themes and topics”)								
Programas	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Economia C 12.º Ano</b>	<p><b>[Finalidades e Objectivos]</b></p> <p><b>a)</b> “Contribuir para a identificação e para a compreensão de grandes problemas do mundo actual, a diferentes níveis de análise.” (p. 4).</p> <p><b>b)</b> “Fomentar a interiorização de valores de tolerância, respeito pelas diferenças, democracia e justiça social, solidariedade e cooperação.” (p. 4).</p> <p><b>c)</b> “Fomentar atitudes de não discriminação, favoráveis à promoção de igualdade de oportunidades para todos, nomeadamente entre os sexos.” (p. 4).</p> <p><b>d)</b> “Contribuir para a formação do cidadão, educando para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento.” (p. 4).</p> <p><b>e)</b> “Promover a reflexão sobre os Direitos Humanos e responsabilidades correspondentes.” (p. 4).</p> <p><b>f)</b> “Compreender características fundamentais do mundo actual – desigualdades económicas, regionalização económica, mundialização e globalização, crescimento populacional.” (p. 5).</p> <p><b>g)</b> “Problematizar a situação político-económica mundial, europeia e portuguesa à luz dos Direitos Humanos.” (p. 5).</p> <p><b>[Visão Geral dos temas / conteúdos]</b></p> <p><b>a)</b> “A aceleração da mundialização económica a partir de 1945.” (p. 7).</p> <p><b>b)</b> “A globalização financeira; a globalização cultural.” (p. 7).</p> <p><b>c)</b> “Economia e Cidadania – o direito à não discriminação e a um completo Desenvolvimento Humano.” (p. 8).</p> <p><b>d)</b> “Exclusão social; solidariedade social.” (p. 28).</p>	<p><b>[Finalidades e Objectivos]</b></p> <p><b>a)</b> “Contribuir para a formação do cidadão, educando para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento.” (p. 4).</p> <p><b>b)</b> “Promover a reflexão sobre os Direitos Humanos e responsabilidades correspondentes.” (p. 4).</p> <p><b>[Visão geral dos temas / conteúdos]</b></p> <p><b>a)</b> “A globalização cultural.” (p. 7).</p> <p><b>b)</b> “Aldeia global; Aculturação.” (p. 21).</p>	<p><b>[Visão geral dos temas / conteúdos]</b></p> <p><b>a)</b> “Consequências económicas da questão demográfica: Emigração; Imigração.” (p. 25).</p> <p><b>b)</b> “Problematizar custos e benefícios da integração dos trabalhadores estrangeiros.” (p. 25).</p>	<p><b>[Visão geral dos temas / conteúdos]</b></p> <p><b>a)</b> “O desenvolvimento e os recursos ambientais: o crescimento económico moderno e as consequências ecológicas; o funcionamento da economia e os problemas ecológicos.” (p. 7).</p> <p><b>b)</b> “Poluição (atmosférica, das águas e dos solos); diminuição da base de recursos disponíveis (água potável; zonas verdes; zonas ribeirinhas; espécies vegetais e animais; solos produtivos; recursos minerais); fontes de poluição.” (p. 25).</p> <p><b>c)</b> “O funcionamento da economia e os problemas ecológicos: externalidades; leis ambientais; Princípio do “poluidor – pagador.” (p. 26).</p> <p><b>d)</b> “Economia e Ecologia (...): energias alternativas; reciclagem; reutilização; eco-produtos; indústrias verdes; indústrias limpas; eco-indústrias; agricultura biológica; desenvolvimento sustentável.” (p. 29).</p>		<p><b>[Finalidades e Objectivos]</b></p> <p><b>a)</b> “Promover a reflexão sobre os Direitos Humanos e responsabilidades correspondentes.” (p. 4).</p> <p><b>[Visão geral dos temas / conteúdos]</b></p> <p><b>a)</b> “A globalização e os países em desenvolvimento.” (p. 7).</p> <p><b>b)</b> “A regionalização económica mundial – áreas económicas: união aduaneira; mercado comum / único; união económica; união monetária.” (p. 22).</p>		<p><b>[Visão geral dos temas / conteúdos]</b></p> <p><b>a)</b> “A aceleração da mundialização económica a partir de 1945 (...) A União Europeia.” (p. 19).</p>





Noções-chave (“Key concepts”)								
a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.								
Temas (“Themes and topics”)								
Programas	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Filosofia</b> 10.º e 11.º Anos	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p><b>a)</b> “Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores.” (p. 8).</p> <p><b>b)</b> “Proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal, assumindo a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável.” (p. 8).</p> <p><b>[Objectivos Gerais]</b></p> <p><b>a)</b> “Desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamentada da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente, tome a seu cargo o cuidado ético pelo futuro.” (p. 9).</p> <p><b>b)</b> “Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.” (p. 9).</p> <p><b>c)</b> “Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade.” (p. 9).</p> <p><b>d)</b> “Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais.” (p. 9).</p> <p><b>[Conteúdos / Temas]</b></p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Dimensões da acção humana e dos valores: (...) Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade.” (p. 12).</p> <p><b>b)</b> “Temas/Problemas do mundo contemporâneo: os direitos humanos e a globalização; os direitos das mulheres como direitos humanos; a responsabilidade ecológica; o racismo e a xenofobia; a paz mundial e o diálogo inter-religioso.” (p. 12).</p>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p><b>a)</b> “Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência.” (p. 8).</p> <p><b>[Objectivos Gerais]</b></p> <p><b>a)</b> “Desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização.” (p. 9).</p> <p><b>b)</b> “Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos.” (p. 9).</p> <p><b>[Conteúdos / Temas]</b></p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas.” (p. 12).</p> <p><b>b)</b> “Reflexão sobre a riqueza da diversidade dos valores, reconhecendo a necessidade de encontrar critérios trans-subjectivos de valoração, bem como a importância do diálogo intercultural.” (p. 28).</p> <p><b>c)</b> “Reflexão sobre a multidimensionalidade da obra de arte: manifestação da identidade cultural dos povos.” (p. 30).</p>		<p><b>[Conteúdos / Temas]</b></p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Temas/Problemas do mundo contemporâneo: a industrialização e o impacto ambiental.” (p. 8).</p>	<p><b>[Conteúdos / Temas]</b></p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Temas/Problemas do mundo contemporâneo: a manipulação e os meios de comunicação de massa.” (p. 12).</p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Temas/Problemas do mundo contemporâneo: o trabalho e as novas tecnologias; o impacto da sociedade da informação na vida quotidiana. (p. 13).</p>	<p><b>[Conteúdos / Temas]</b></p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Dimensões da acção humana e dos valores: (...) Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade.” (p. 12).</p> <p><b>b)</b> “Temas/Problemas do mundo contemporâneo: os direitos humanos e a globalização; os direitos das mulheres como direitos humanos.” (p. 12).</p>		



Noções-chave (“Key concepts”)								
a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.								
Temas (“Themes and topics”)								
Programas	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Filosofia 10.º e 11.º Anos</b> <i>(Continuação)</i>	<p>c) “Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial, à luz dos imperativos de: liberdade e justiça social; universalidade da justiça e direito à igualdade; universalidade da justiça e direito à diferença; salvaguarda dos direitos humanos e responsabilidade pelas gerações vindouras.” (p. 29).</p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p>a) “A Filosofia na Cidade: Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania.” (p. 13).</p>							
<b>Filosofia A 12.º Ano</b>	<p><b>[Visão geral do programa / Leitura integral de três obras filosóficas]</b></p> <p>a) “A Crise do Homem Europeu e a Filosofia, de Edmund Husserl.” (p. 9).</p> <p><b>[Horizonte temático da obra]</b></p> <p>a) “O tema da crise da Europa - sua compreensão, e possibilidade de superação, a partir da <i>teleologia da história europeia</i>.” (p. 34).</p> <p>b) “A caracterização do fenómeno <i>Europa</i> como emergência de uma nova época da humanidade - a sua génese na filosofia, ciência do universal.” (p. 34).</p> <p>c) “A génese da crise europeia na alienação da racionalidade geradora da Europa, na perda do sentido da autosuficiência do espírito, num racionalismo ingénuo e dualista - o objectivismo.” (p. 34).</p> <p>d) “A crise e as duas únicas hipóteses para a Europa: o declínio, o alheamento do seu próprio sentido racional de vida; o renascimento a partir do espírito da filosofia - a possibilidade de um futuro para a humanidade.” (p. 34).</p> <p><i>[A obra citada faz parte o elenco de obras mencionadas no programa para leitura integral, podendo ser ou não uma das contempladas no trio de leitura].</i></p>					<p><b>[Visão geral do programa / Leitura integral de três obras filosóficas]</b></p> <p>a) “A Crise do Homem Europeu e a Filosofia, de Edmund Husserl.” (p. 9).</p> <p>b) “A crise e as duas únicas hipóteses para a Europa: o declínio, o alheamento do seu próprio sentido racional de vida; o renascimento a partir do espírito da filosofia - a possibilidade de um futuro para a humanidade.” (p. 34).</p>		



Programas	Noções-chave (“Key concepts”)							
	a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.							
	Temas (“Themes and topics”)							
	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Geografia A</b> 10.º e 11.º Anos	<p><b>[Objetivos gerais / Competências]</b></p> <p><b>a)</b> “Demonstrar espírito de tolerância e capacidade de diálogo crítico.” (p. 10).</p> <p><b>b)</b> “Relacionar a existência de conflitos no uso do espaço e na gestão de recursos com situações de desigual desenvolvimento, a nível local e/ou regional.” (p. 11).</p>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p><b>a)</b> “Desenvolver atitudes que proporcionem a compreensão (...) e o valor das diferentes culturas e sociedades.” (p. 9).</p> <p><b>b)</b> “Desenvolver a curiosidade geográfica como promotora da educação para a cidadania.” (p. 9).</p> <p><b>[Objetivos gerais / Competências]</b></p> <p><b>a)</b> “Valorizar as diferenças entre indivíduos e culturas.” (p. 10).</p> <p><b>[Visão geral dos temas / conteúdos / objetivos]</b></p> <p><b>10.º ano:</b></p> <p><b>a)</b> “A posição de Portugal na Europa e no Mundo.” (p. 12).</p> <p><b>b)</b> “Reconhecer a importância da posição geográfica de Portugal no contexto cultural europeu.” (p. 25).</p>	<p><b>[Visão geral dos temas / conteúdos]</b></p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “A distribuição da população: os condicionantes da distribuição da população; os problemas na distribuição da população. (p. 23).</p> <p><b>b)</b> “Os principais problemas socio-demográficos.” (p. 23).</p>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p><b>a)</b> “Desenvolver atitudes que proporcionem a compreensão da relação do Homem com a Natureza.” (p. 9).</p> <p><b>b)</b> “Desenvolver o sentido de pertença e de atitudes de solidariedade territorial, numa perspectiva de sustentabilidade.” (p. 9).</p> <p><b>c)</b> “Incentivar a participação nas discussões relativas à organização do espaço, ponderando os riscos ambientais e para a saúde envolvidos nas tomadas de decisão.” (p. 9).</p> <p><b>[Objetivos gerais / Competências]</b></p> <p><b>a)</b> “Interessar-se pela conciliação entre o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das populações, associando-os à valorização do património natural e cultural.” (p. 10).</p> <p><b>[Visão geral dos temas / conteúdos / objetivos]</b></p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades: os recursos do subsolo; a radiação solar; os recursos hídricos; os recursos marítimos.” (p. 12).</p> <p><b>b)</b> “Relacionar as desigualdades no consumo de energia com os níveis de desenvolvimento das regiões.” (p. 31).</p> <p><b>c)</b> “Reconhecer a importância da integração de Portugal na Política Energética Comum.” (p. 25).</p> <p><b>d)</b> “Relacionar as disponibilidades de recursos piscatórios da ZEE (Zona Económica Exclusiva) com a extensão da plataforma continental e com as correntes marítimas.” (p. 38).</p> <p><b>e)</b> “Problematizar a aplicação da Política Comum das Pescas na actividade piscatória portuguesa.” (p. 38).</p>	<p><b>[Objetivos gerais / Competências]</b></p> <p><b>a)</b> “Avaliar o contributo das Tecnologias da Informação e Comunicação como factor de desenvolvimento na compreensão e utilização individual e social do espaço geográfico.” (p. 10).</p> <p><b>b)</b> “Relacionar transformações na organização do espaço geográfico com as potencialidades e as limitações das Novas Tecnologias da Informação.” (p. 10).</p> <p><b>c)</b> “Compreender a estruturação do território nacional em diferentes escalas de análise, assim como as suas interações com outros espaços, particularmente com os espaços ibérico e europeu.” (p. 11).</p> <p><b>[Visão geral dos temas / conteúdos / objetivos]</b></p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Reconhecer a importância das relações privilegiadas de Portugal com as comunidades portuguesas e com a CPLP (Comunidades dos Países de Língua Portuguesa).” (p. 25).</p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “A população, como se movimenta e como comunica: a diversidade de modos de transporte e a desigualdade espacial das redes; a revolução das telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais.” (p. 12).</p>	<p><b>[Visão geral dos temas / conteúdos / objetivos]</b></p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Reconhecer a importância das relações privilegiadas de Portugal com as comunidades portuguesas e com a CPLP (Comunidades dos Países de Língua Portuguesa).” (p. 25).</p> <p><b>[Visão geral dos temas / conteúdos / objetivos]</b></p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades: os desafios para Portugal do alargamento da União Europeia. (...) As regiões portuguesas no contexto das políticas regionais da União Europeia” (p. 12).</p>	<p><b>[Visão geral dos temas / conteúdos / objetivos]</b></p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Conhecer os critérios definidos pelo Conselho Europeu para adesão dos PECO (Países da Europa Central e Oriental).” (p. 54).</p> <p><b>b)</b> “Reflectir sobre as implicações, em Portugal, do alargamento a Leste.” (p. 54).</p> <p><b>c)</b> “Conhecer as adaptações das instituições da União Europeia tendo em vista o alargamento.” (p.54).</p> <p><b>d)</b> “Tratado de Amsterdão.” (p. 54).</p>	



Programas	Noções-chave (“Key concepts”)							
	a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.							
	Temas (“Themes and topics”)							
	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Geografia A</b> <b>10.º e 11.º Anos</b>  (Continuação)				[Visão geral dos temas / conteúdos / objectivos]  <b>11.º Ano:</b>  <b>a)</b> “A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades: (...) a valorização ambiental em Portugal e a Política Ambiental Comunitária.” (p. 12).  <b>b)</b> “A agricultura portuguesa e a Política Agrícola Comum.” (p. 40).  <b>c)</b> “Reconhecer a importância da iniciativa comunitária LEADER (Ligações entre acções de desenvolvimento da Economia Rural) para o desenvolvimento rural.” (p. 42).  <b>d)</b> “Reconhecer a importância que a Política do Ambiente tem vindo a assumir na União Europeia.” (p. 54) [bem como a] “Rede Natura 2000.” (p. 54).  <b>e)</b> “Comparar o estado da Política do Ambiente de Portugal com o de outros países da União Europeia” (p. 54).				
<b>Geografia C</b> <b>12.º Ano</b>	<b>[Desenvolvimento do Programa / Temas / Conteúdos]</b>  <b>a)</b> “O Sistema Mundial Contemporâneo: o reforço da mundialização; (...); a reinvenção do local num mundo global.” (p. 22).  <b>b)</b> “Compreender a complexidade e a interdependência dos problemas que afectam a Humanidade, em diferentes locais do planeta.” (p. 24).  <b>c)</b> “O papel das organizações internacionais.” (p. 22).	<b>[Finalidades]</b>  <b>a)</b> “(...) criar condições que facilitem (...) o desenvolvimento da curiosidade geográfica como promotora da educação para a cidadania.” (p. 8).	<b>[Desenvolvimento do programa / Temas / Conteúdos]</b>  <b>a)</b> “Um mundo fragmentado: espaço de fluxos e actores mundiais - tendências migratórias no mundo contemporâneo.” (p. 22).	<b>[Desenvolvimento do programa / Temas / Conteúdos / Objectivos]</b>  <b>a)</b> “Problemas ambientais, impactos humanos diferentes?: Questões ambientais globais e internacionais.” (p. 23).  <b>b)</b> “Compreender a necessidade da cooperação internacional para a resolução dos problemas globais.” (p. 48).  <b>c)</b> “Debater as medidas propostas em conferências internacionais para a resolução dos problemas ambientais globais.” (p. 48).  <b>d)</b> “Relacionar os diferentes impactos provocados pela degradação ambiental com o grau de desenvolvimento dos países.” (p. 48).	<b>[Desenvolvimento do programa / Temas / Conteúdos]</b>  <b>a)</b> “Um mundo fragmentado. Espaço de fluxos e actores mundiais: circulação de capitais; comércio internacional de bens e de serviços; circulação da informação.” (p. 22).	<b>[Desenvolvimento do Programa / Temas / Conteúdos]</b>  <b>a)</b> “Um mundo policêntrico: Antecedentes geopolíticos e geoestratégicos (...); o Terceiro Mundo e a emergência das semi-periferias.” (p. 22) [e o] “papel das organizações internacionais.” (p. 22).  <b>b)</b> “Relacionar o processo de reafirmação da Europa com o papel desempenhado pela OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico].” (p. 26).  <b>c)</b> “Compreender a importância do processo de construção da UE na reafirmação da Europa como centro de decisão.” (p. 26).		





Programas	Noções-chave (“Key concepts”)							
	a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.							
	Temas (“Themes and topics”)							
	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>História A</b> <b>10.º, 11.º e 12.º</b> <b>Anos</b>	<p><b>[Objectivos]</b></p> <p><b>a)</b> “Desenvolver a consciência dos problemas e valores nacionais, dos direitos e deveres democráticos e do respeito pelas minorias.” (p. 6).</p> <p><b>b)</b> “Reconhecer as interacções entre os diversos campos da história – económico, social, político, institucional, cultural e de mentalidades – entre os diversos níveis de integração espacial, do local ao mundial e do central ao periférico, bem como entre os indivíduos e os grupos.” (p. 6).</p> <p><b>[Desenvolvimento do programa / Orientações / Conteúdos]</b></p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Valorizar a consciencialização da universalidade dos direitos humanos, a exigência de participação cívica dos cidadãos e a legitimidade dos anseios de liberdade dos indivíduos e dos povos.” (p. 42).</p> <p><b>b)</b> “As transformações económicas na Europa e no Mundo.” (p. 43).</p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX.” (p. 48).</p> <p><b>b)</b> “Salientar as relações entre os aspectos económicos, políticos e ideológicos e as transformações socioculturais e de mentalidade que progressivamente se foram afirmando.” (p. 48).</p> <p><b>c)</b> “Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo actual.” (p. 58).</p> <p><b>d)</b> “Analisar elementos definidores do tempo presente – fenómeno da massificação; hegemonia da cultura urbana; (...); ideologia dos direitos humanos; consciência ecológica.” (p. 61).</p>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p><b>a)</b> “Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.” (p. 6).</p> <p><b>[Competências]</b></p> <p><b>a)</b> “Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.” (p. 8).</p> <p><b>[Desenvolvimento do programa / Orientações / Conteúdos]</b></p> <p><b>10.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Raízes mediterrâneas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na antiguidade clássica: proporcionar condições para a compreensão da importância do legado cultural da cidade antiga na construção da civilização europeia.” (p. 22).</p> <p><b>b)</b> “Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII e XIV – espaços, poderes e vivências: (...) A identidade civilizacional da Europa ocidental.” (p. 25).</p> <p><b>c)</b> “Salientar, em termos genéricos, os factores de unidade e de diversidade na Europa do século XIII.” (p. 25).</p> <p><b>d)</b> “Evidenciar formas de sociabilidade, cultura e mentalidade que tiveram a sua origem ou afirmação na fase mais dinâmica e criativa da história medieval da Europa ocidental.” (p. 25).</p> <p><b>e)</b> “A abertura Europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI: (...) A geografia cultural europeia de Quatrocentos e Quinhentos.” (p. 29).</p> <p><b>f)</b> “Reconhecer o Cristianismo como matriz de identidade dos europeus e referente na apreciação qualitativa das outras culturas/civilizações.” (p. 32).</p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “A Europa nos séculos XVII e XVIII – sociedade, poder e dinâmicas coloniais.” (p. 34).</p> <p><b>b)</b> “Salientar o dinamismo cultural europeu dos séculos XVII e XVIII e as mudanças de mentalidade que lhe estão associadas.” (p. 34).</p> <p><b>c)</b> “Construção da modernidade europeia. (...) A filosofia das luzes.” (p. 36).</p> <p><b>d)</b> “Valorizar o contributo dos progressos do conhecimento e da afirmação da filosofia das Luzes para a construção da modernidade europeia.” (p. 38).</p>			<p><b>[Desenvolvimento do programa / Orientações / Conteúdos]</b></p> <p><b>11.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Compreender a influência das relações internacionais nas políticas económicas portuguesas e na definição do papel de Portugal no espaço europeu e atlântico.” (p. 38).</p>	<p><b>[Desenvolvimento do programa / Orientações / Conteúdos]</b></p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Portugal no novo quadro internacional: a integração europeia e as suas implicações. As relações com os países lusófonos e com a área iberoamericana.” (p. 60).</p>	<p><b>[Desenvolvimento do programa / Orientações / Conteúdos]</b></p> <p><b>12.º Ano:</b></p> <p><b>a)</b> “Consolidação da comunidade europeia; integração das novas democracias da Europa do Sul; a UE e as dificuldades na constituição de uma Europa política.” (p. 59).</p>	



Noções-chave (“Key concepts”)								
a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.								
Temas (“Themes and topics”)								
Programas	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Sociologia 12.º Ano</b>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Fomentar atitudes e valores de respeito pelas diferenças, a solidariedade e a cooperação.” (p. 4).</p> <p><b>[Objectivos gerais]</b></p> <p><b>Domínio das atitudes e valores</b></p> <p>a) “Promover atitudes de compreensão e de respeito pelas diferenças étnicas, culturais e religiosas, em especial no contexto da sociedade portuguesa.” (p. 4).</p> <p>b) “Fomentar o empenhamento dos alunos na defesa dos direitos humanos, manifestando solidariedade e respeito por outras culturas e povos.” (p. 4).</p> <p><b>[Desenvolvimento do programa / Conteúdos / Objectivos de aprendizagem]</b></p> <p>a) “Fenómeno da globalização: Dimensões da globalização (económica, financeira e cultural).” (p. 30).</p> <p>b) “Classes sociais, mobilidade social e movimentos sociais: novos movimentos sociais: ecologistas; feministas; defesa dos direitos dos cidadãos; homossexuais.” (p. 34).</p> <p>c) “Género e identidades sociais. (...) Identificar formas de discriminação associadas ao género, por exemplo, ao nível da escola, do emprego, das remunerações, do poder político e da família” (p. 35).</p> <p>d) “Pobreza e exclusão social.” (p. 35).</p>	<p><b>[Desenvolvimento do programa / Conteúdos / Objectivos de aprendizagem]</b></p> <p>a) “Cultura – diversidade cultural, padrões de cultura e etnocentrismo cultural.” (p. 26).</p> <p>b) “Educação ao longo da vida. (...) Problematizar o papel da escola face à diversidade cultural; as novas funções da escola na sociedade do conhecimento.” (p. 33).</p>	<p><b>[Desenvolvimento do programa / Conteúdos / Objectivos de aprendizagem]</b></p> <p>a) “Migrações, identidades culturais e etnicidade.” (p. 34).</p> <p>b) “Relacionar o desenvolvimento económico e a globalização com os fenómenos migratórios.” (p. 34).</p> <p>c) “Referir problemas de integração dos migrantes (culturais e sociais).” (p. 34).</p>	<p><b>[Desenvolvimento do programa / Conteúdos / Objectivos de aprendizagem]</b></p> <p>a) “Consumo e estilos de vida.” (p. 31).</p> <p>b) “Ambiente – riscos e incertezas.” (p. 31).</p> <p>c) “Referir consequências ambientais da manutenção dos padrões de consumo.” (p. 31).</p>	<p><b>[Desenvolvimento do programa / Conteúdos / Objectivos de aprendizagem]</b></p> <p>a) “Explicitar o papel dos meios de comunicação (audiovisuais, agências de informação, imprensa, livros, publicidade, base de dados, etc.) na difusão cultural.” (p. 30).</p> <p>b) “Explicar o papel dos meios de comunicação social na sociedade actual.” (p. 30).</p>			



Programas	Noções-chave (“Key concepts”)							
	a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.							
	Temas (“Themes and topics”)							
	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Latim A</b> 10.º ou 11.º Anos	<b>[Finalidades]</b> a) “Contribuir para o desenvolvimento de valores como (...) tolerância.” (p. 5).	<b>[Finalidades]</b> a) “Contribuir para a compreensão da génese da cultura ocidental.” (p. 5). b) “Consciencializar, pelo confronto do presente com o passado, para a perenidade de valores humanos.” (p. 5). c) “Contribuir para o desenvolvimento de valores como cidadania, tolerância e diálogo inter-cultural.” (p.5).			<b>[Finalidades]</b> a) “Contribuir para o desenvolvimento de valores como (...) diálogo intercultural.” (p. 5).			
<b>Latim B</b> 12.º Ano	<b>[Finalidades]</b> a) “Contribuir para a visão crítica do presente na sua relação com o passado.” (p. 4). b) “Levar à reflexão sobre a perenidade de valores.” (p. 4).	<b>[Competências a desenvolver]</b> a) “Competências culturais (...): juízo crítico sobre a cultura da actualidade pelo confronto com a herança do passado.” (p. 8).						
<b>Grego</b> 12.º Ano	<b>[Objectivos gerais]</b> <b>Domínio da formação pessoal e social</b> a) “Contribuir para o fortalecimento de valores como o espírito de solidariedade, de tolerância, de aceitação da diferença.” (p. 4).	<b>[Finalidades]</b> a) “Contribuir para uma melhor compreensão da cultura ocidental pelo reconhecimento da herança cultural grega.” (p. 4). <b>[Objectivos gerais]</b> <b>Domínio da cultura e da arte literária</b> a) “Avaliar o papel da herança clássica como importante factor comum da cultura europeia.” (p. 4). <b>Domínio da formação pessoal e social</b> a) “Contribuir para o fortalecimento de valores como o espírito de solidariedade, de tolerância, de aceitação da diferença e do diálogo intercultural.” (p. 4). <b>[Conteúdos programáticos]</b> a) “Aspectos da vida pública e privada na época clássica: (...) a educação para a cidadania em Atenas e Esparta.” (p. 11).			<b>[Objectivos gerais]</b> <b>Domínio da formação pessoal e social</b> a) “Contribuir para o fortalecimento de valores como o (...) diálogo intercultural.” (p. 4).			



Programas	Noções-chave (“Key concepts”)							
	a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.							
	Temas (“Themes and topics”)							
	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Português 10.º, 11.º e 12.º Anos.</b>	<p><b>[Objetivos]</b></p> <p>a) Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.” (p. 7).</p>	<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta.” (p. 6).</p> <p>b) “Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum.” (p. 6).</p> <p><b>[Objetivos]</b></p> <p>a) Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.” (p. 7).</p> <p><b>[Competências]</b></p> <p>a) “A tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural instituem-se como eixos fundamentais nesta competência [competência transversal ao currículo]. Estes factores implicam a promoção de valores e atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação, onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos, sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres. Trata-se, em suma, de levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros.” (p. 8).</p> <p><b>[Competências – Sequências 10.º Ano - Sequência de ensino-aprendizagem n.º 1 a 5]</b></p> <p>1) “Formação para a cidadania: respeito por e cooperação com os outros.” (p. 50).</p> <p>3) “Formação para a cidadania: conhecimento de si e dos outros; reconhecimento do direito à diferença; apresentação e defesa de opiniões; construção de uma identidade cultural.” (p. 52).</p> <p>4) “Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; desenvolvimento do espírito crítico.” (p. 53).</p>					<p><b>[Finalidades]</b></p> <p>a) “Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta.” (p. 6).</p> <p><b>[Objetivos]</b></p> <p>a) “Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo.” (p. 7).</p>	





Programas	Noções-chave (“Key concepts”)							
	a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.							
	Temas (“Themes and topics”)							
	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.
<b>Português 10.º, 11.º e 12.º Anos.</b>  <i>(Continuação)</i>	<p><b>[Competências – Sequências 11.º Ano - Sequência de ensino-aprendizagem n.º 1 a 5]</b></p> <p>1) “Formação para a cidadania: tomada de consciência e exercício dos direitos e deveres; apresentação e defesa de opiniões; desenvolvimento do espírito crítico.” (p. 55).</p> <p>2) “Formação para a cidadania: construção de uma identidade pessoal e cultural através da reflexão sobre ideias, motivações e ações; conhecimento e aceitação das diferenças do outro; apresentação e defesa de opiniões; desenvolvimento de capacidades críticas.” (p. 56).</p> <p>4) “Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; desenvolvimento de capacidades críticas; apresentação e defesa de opiniões pessoais relevantes sobre situações diversas e reflexão sobre outros pontos de vista.” (p. 58).</p> <p>5) “Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; apresentação e defesa de opiniões; interação com a realidade de forma crítica e criativa.” (p. 59).</p> <p><b>[Competências – Sequências 12.º Ano - Sequência de ensino-aprendizagem n.º 1 a 4]</b></p> <p>1) “Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; desenvolvimento de formas plurais de relacionamento com a criação cultural; desenvolvimento de capacidades para utilizar e avaliar informações de modo crítico e autónomo(...); desenvolvimento do espírito crítico.” (p. 60).</p>	<p><b>[Competências – Sequências 11.º Ano - Sequência de ensino-aprendizagem n.º 1 a 5]</b></p> <p>1) “Formação para a cidadania: tomada de consciência e exercício dos direitos e deveres; apresentação e defesa de opiniões; desenvolvimento do espírito crítico.” (p. 55).</p> <p>2) “Formação para a cidadania: construção de uma identidade pessoal e cultural através da reflexão sobre ideias, motivações e ações; conhecimento e aceitação das diferenças do outro; apresentação e defesa de opiniões; desenvolvimento de capacidades críticas.” (p. 56).</p> <p>4) “Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; desenvolvimento de capacidades críticas; apresentação e defesa de opiniões pessoais relevantes sobre situações diversas e reflexão sobre outros pontos de vista.” (p. 58).</p> <p>5) “Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; apresentação e defesa de opiniões; interação com a realidade de forma crítica e criativa.” (p. 59).</p> <p><b>[Competências – Sequências 12.º Ano - Sequência de ensino-aprendizagem n.º 1 a 4]</b></p> <p>2) “Formação para a cidadania: apresentação e defesa de opiniões; reconhecimento do processo dialéctico na transmissão dos valores da herança cultural; aquisição de um saber integrado e desenvolvimento do espírito de iniciativa e de hábitos de organização e autonomia.” (p. 61).</p> <p>3) “Formação para a cidadania: apresentação e defesa de opiniões; reconhecimento da importância da herança do passado na construção do presente; assunção dos valores da democracia, da liberdade e da responsabilidade como valores consensuais a defender; desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa.” (p. 62).</p> <p>4) “Formação para a cidadania: Reconhecimento da importância da herança cultural do passado na construção do presente; rejeição de atitudes discriminatórias; avaliação crítica e autónoma de ideias, comportamentos e situações.” (p. 63).</p>						



Programas	Noções-chave (“Key concepts”)								
	a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.								
	Temas (“Themes and topics”)								
	1. The prevention of war and the non-violent solution of conflict and the need for joint responses in Europe to economic, ecological, social and political challenges.	2. The conservation of the European cultural heritage and the geographical diversity of the European region (patterns of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity, and Civics European Education).	3. The impact of migration.	4. The preservation of ecological balance and the best use of energy and natural resources.	5. Changing needs in communications and trade.	6. Relations with the developing countries and the historical forces that shaped Europe, including the development of European thinking on law, the state and freedom.	7. The multi-lingual nature of Europe and the cultural wealth this represents.	8. The history of the European idea and the movement towards integration since 1945; and the tasks and working methods of the European institutions.	
<b>Clássicos da Literatura 12.º Ano</b>	<p><b>Competências a desenvolver</b></p> <p><b>a)</b> “Respeitar a diferença literária e cultural, integrando-a nos seus quadros culturais e éticos de referência.” (p. 4).</p> <p><b>b)</b> “Trabalhar, cooperativamente, individualmente ou em grupo.” (p. 4).</p> <p><b>c)</b> “A educação para a cidadania passa, nesta disciplina, por formar leitores competentes e abertos à diferença, capazes de, pela leitura, construir uma identidade cultural forte que não exclua, antes implique, uma curiosidade crescente pelo que está mais longe de nós, no espaço e no tempo.” (p. 5).</p> <p><b>Visão geral dos temas / conteúdos</b></p> <p><b>a)</b> “Na Unidade 2 se os alunos lerem (...) <i>As sabichonas</i>, de Molière, poderão relacionar tematicamente a peça com <i>Orgulho e preconceito</i>, de Jane Austen ou com as <i>Cartas portuguesas</i> ou as <i>Novas cartas portuguesas</i>, sublinhando em ambos os casos a situação das mulheres, nas diferentes épocas, em relação à educação, ao casamento, à sexualidade.” (p. 26).</p> <p><b>b)</b> “Na Unidade 4 (...) os romances de Stendhal, Gorki, Malraux ou Camus são convocados pela ponte que podem estabelecer com o texto de Manzoni no que à problemática do compromisso social e da ética individual diz respeito.” (p. 26).</p>	<p><b>Introdução</b></p> <p><b>a)</b> “(...) os clássicos são livros que atravessam o tempo, a memória individual e colectiva, o próprio inconsciente social e que se revelam capazes de plasmar arquétipos de todos os tempos; são pois vias de excelência para aceder ao convívio com os traços identitários culturais dos povos e das nações.” (p. 3).</p> <p><b>Finalidades</b></p> <p><b>a)</b> “Promover o conhecimento do património literário europeu.” (p. 3).</p> <p><b>b)</b> “Desenvolver valores pessoais e interpessoais de natureza sociocultural.” (p. 3).</p> <p><b>c)</b> “Promover a educação para a cidadania, pelo contacto com tradições literárias diferentes da portuguesa.” (p. 3).</p> <p><b>Competências a desenvolver</b></p> <p><b>a)</b> “Os alunos deverão praticar a leitura para obtenção de informação sobre autores, época histórico-cultural e movimento literário em que os textos e obras se integram, ambiente geográfico, histórico e social que envolve a obra e o seu autor, temática, etc.” (p. 4).</p> <p><b>Visão geral dos temas / conteúdos</b></p> <p><b>a)</b> “(...) limitamos o "corpus" de trabalho da disciplina aos clássicos europeus em línguas vernáculas, privilegiando aquilo que se poderá designar por clássicos modernos, isto é, aqueles que se afirmam a partir do crepúsculo da Idade Média e dos alvares do Renascimento até à contemporaneidade.” (p. 5).</p> <p><b>b)</b> “Propomos que (...) se leiam textos de autores portugueses sobre diferentes visões de cidades europeias ou países europeus e textos de autores estrangeiros sobre Portugal, para procurar construir,(...) uma geografia literária europeia.” (p. 12).</p> <p><b>c)</b> “A Unidade 1 ocupar-se-á de textos fundadores da cultura europeia, mas de uma Europa já em «língua vulgar»: excertos do Inferno de A divina comédia de Dante, o prefácio e um conto do Decameron de Boccaccio (...)”. (p. 25).</p>				<p><b>Competências a desenvolver</b></p> <p><b>a)</b> “Utilizar as tecnologias da informação.” (p. 4).</p>			



Orientações		Noções-chave (“Key concepts”)		
		<i>a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.</i>		
<b>Área de Projecto</b> <i>dos Cursos Científico-Humanísticos</i>  <b>Projecto Tecnológico</b> <i>dos Cursos Tecnológicos</i>	<b>Inserção no currículo</b>	<p><b>a)</b> “(...) enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, integra no desenho curricular dos cursos CCH e dos CT.” (p. 5).</p> <p><b>b)</b> “O seu carácter terminal tende a valorizar a preparação para o prosseguimento de estudos a nível superior, a preparação para o ingresso no mercado de trabalho e a avaliar a maturidade intelectual dos alunos.” (p. 5).</p> <p><b>c)</b> “(...) têm uma natureza interdisciplinar e transdisciplinar.” (p. 5).</p> <p><b>d)</b> “(...) permitirão promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e dos professores ao fomentar o trabalho cooperativo alicerçado na exploração e aplicação de processos mentais complexos, promotores da confiança em si e nos outros, do gosto pela investigação e pela descoberta e geradores de autonomia intelectual e cívica.” (p. 5).</p> <p><b>e)</b> “(...) são (...) um espaço curricular próprio para que os alunos e professores criem oportunidades que aproximem a escola da comunidade e da sociedade em que esta se insere.” (p. 6).</p> <p><b>f)</b> “São uma oportunidade para os jovens conhecerem e reflectirem sobre os problemas sociais, económicos, tecnológicos, científicos, artísticos, ambientais e culturais de forma integrada.” (p. 6).</p> <p><b>g)</b> “(...) contribuem positiva e inequivocamente para a formação pessoal e social dos jovens através de uma educação para a cidadania que pode e deve ser vivida, partilhada e reflectida em contextos reais e diversificados.” (p. 6).</p> <p><b>h)</b> “(...) permitem (...) construir uma escola mais aberta à sociedade e às pessoas que nela vivem e trabalham, contribuindo para o enriquecimento e desenvolvimento do seu projecto educativo que se quer sólido e relevante para uma escola plural, inclusiva, respeitadora das diferenças, onde se ensina e se aprende de uma forma mais contextualizada e diversificada, ou seja, uma escola mais flexível, mais democrática e de qualidade.” (p. 6).</p>		
	<b>Aprendizagens Essenciais</b>	<b>Finalidades</b>	<p><b>a)</b> “Promover uma <b>cultura de liberdade, participação, reflexão</b>, qualidade e avaliação que realce a responsabilidade de cada um nos processos de mudança pessoal e social.” (p. 8).</p> <p><b>b)</b> “Desenvolver atitudes de <b>responsabilização pessoal e social</b> dos alunos na constituição dos seus itinerários e projectos de vida, sob uma perspectiva de <b>formação para a cidadania participada</b>, para a aprendizagem ao longo da vida e para a promoção de um <b>espírito empreendedor</b>.” (p. 8).</p>	
		<b>Competências</b>	<p><b>a)</b> “(...) permitirão desenvolver, de uma forma indissociável, competências próprias de cidadãos plenamente capazes de <b>assumir as suas responsabilidades numa sociedade democrática</b>, nomeadamente as que se prendem com as complexas exigências do trabalho intelectual e com o exercício tecnicamente qualificado de uma profissão.” (p. 9).</p> <p><b>b)</b> “Desenvolver projectos em grupo, nomeadamente <b>cooperando com e respeitando o outro</b>, organizando o trabalho e responsabilizando-se individualmente pelas tarefas atribuídas.” (p. 9).</p>	



## **Anexo 2**

### **Análise Documental aos Projectos Educativos de Escola**





<b>Projecto Educativo de Escola (PEE)</b>			
		<b>Noções-chave (“Key concepts”)</b>	
<i>Estabelecimento de Educação e Formação</i>	<i>Definição de PEE segundo a visão da escola</i>	<i>a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.</i>	<i>Exemplos de actividades realizadas pela Escola, alinhadas com os princípios da dimensão europeia da educação.</i>
<b>Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco</b>	<b>a)</b> “(...) o Projecto Educativo de Escola será o instrumento fundamental que define, de modo global, coerente articulado, todos os aspectos da vida da escola: princípios e objectivos, grandes linhas de orientação determinantes de planos e programas de acção, estruturas e processos organizativos.” (p. 5).	<p align="center"><b>[Filosofia educativa da escola]</b></p> <p><b>a)</b> “Aproximação da escola ao meio envolvente, com recurso a contratos, parcerias e protocolos que promovam uma interacção social saudável e enriquecedora do papel da escola na sociedade.” (p. 17).</p> <p><b>b)</b> “Acompanhamento das mudanças e progressos tecnológicos, num espírito de permanente modernização.” (p. 17).</p> <p align="center"><b>[Identificação dos problemas educativos]</b></p> <p align="center"><b>Problema / Expectativas</b></p> <p><b>a) “[Problema]</b> Comunicação na comunidade escolar / <b>[Expectativas]</b> (...) Promover sentimentos de identidade e de pertença face à escola e à comunidade escolar; (...) Participação dos parceiros educativos em actividades de complemento da actividade pedagógica, em sintonia com os objectivos definidos no projecto educativo.” (p. 33).</p> <p><b>b) “[Problema]</b> (In)sucesso / <b>[Expectativa]</b> (...) Estimular os alunos para o trabalho de projecto.” (p. 33).</p> <p align="center"><b>[Objectivos, estratégias e metodologias]</b></p> <p><b>a)</b> “Reforçar mecanismos de diálogo e de debate para a promoção de uma disciplina consciente e participada dos alunos e da autoridade democrática dos professores.” (p. 34).</p> <p><b>b)</b> “Consolidação de competências sociais e cívicas.” (p. 34).</p> <p><b>c)</b> “Maior número de acções de formação para o pessoal docente e não docente sobre resolução de conflitos.” (p. 34).</p> <p><b>d)</b> “Oferta extra-curricular diversificada com forte articulação à componente curricular.” (p. 35).</p> <p><b>e)</b> “Incentivo ao desenvolvimento de protocolos, parcerias e projectos de intercâmbio, inclusive internacionais.” (p. 35; p. 36).</p> <p><b>f)</b> “Dar resposta a um público escolar cada vez mais heterogéneo.” (p. 36).</p> <p><b>g)</b> “Valorizar áreas fortes dos alunos através da oferta extracurricular.” (p. 36).</p> <p><b>h)</b> “Propor actividades que visem estratégias de diferenciação pedagógica, uma visão integradora dos conteúdos programáticos e o desenvolvimento de atitudes como a autonomia, a cooperação, o espírito crítico.” (p. 36).</p> <p><b>i)</b> “Participação em actividades culturais desenvolvidas no âmbito da Escola.” (p. 36).</p> <p><b>j)</b> “Estreitamento de relações institucionais de inter-colaboração com a autarquia, os serviços de assistência social e de saúde e organismos desportivos, recreativos e empresariais.” (p. 37).</p> <p><b>l)</b> “Reforçar a gestão democrática da Escola.” (p. 37).</p> <p><b>m)</b> “Adoptar um estilo de liderança de gestão participativo, mobilizador e cooperante com as especificidades dos restantes membros da comunidade escolar.” (p. 37).</p> <p><b>n)</b> “Promoção da formação de delegados de turma, tendo em vista a sua função na gestão democrática da escola.” (p. 37).</p>	<p align="center"><b>[Ano lectivo 2007/2008]</b></p> <p><b>a)</b> Intercâmbio com uma escola de La Rochelle /França e troca de correspondência escrita, com o intuito de se desenvolverem competências linguísticas e culturais.</p> <p><b>b)</b> Participar em iniciativas diversas, nomeadamente no “Parlamento Jovem Regional”, promovendo a reflexão em torno de temáticas da União Europeia.</p> <p><b>c)</b> Organização de visitas de estudo, resultantes de parcerias com outros Projectos/Clubes Europeus de divulgação da mensagem Europeia (Santana e Porto Moniz), contribuindo para a socialização dos alunos e a aquisição de novas vivências.</p> <p align="center"><b>[10 a 14 de Março de 2008]</b></p> <p><b>a)</b> A escola recebeu um grupo de 21 estudantes do Lycée de Antoine Saint-Éxupéry (La Rochelle – França) no âmbito do intercâmbio cultural estabelecido com esta escola.</p> <p align="center"><b>[3 a 10 de Maio de 2008]</b></p> <p><b>a)</b> Viagem a França no âmbito do intercâmbio cultural com o Lycée de Antoine Saint-Éxupéry (La Rochelle – França)</p> <p align="center"><b>[Ano lectivo 2008/2009]</b></p> <p><b>a)</b> Exposição comemorativa do dia da Europa com o objectivo de incentivar o trabalho colaborativo e o espírito europeu.</p> <p><b>b)</b> Realização de um Peddypaper enquadrado com temáticas europeias, com o intuito de motivar o conhecimento da União Europeia (origens, instituições, Estados-Membros, iniciativas, etc.).</p> <p><b>c)</b> Realização de uma conferência e/ou sessões de esclarecimento subordinadas a temáticas relacionadas com a União Europeia, no sentido de divulgar a mensagem da Europa e reforçar o conceito de cidadania europeia.</p> <p><b>d)</b> Projecção de filmes/documentários sobre a União Europeia, como reforço para a divulgação da dimensão europeia.</p> <p><b>e)</b> Participação nas comemorações regionais do Dia da Europa, bem como no projecto “Parlamento Jovem Regional”, cujo objectivo central é o desenvolvimento do pensamento crítico assente nos valores da Europa.</p>



<b>Projecto Educativo de Escola (PEE)</b>			
		<b>Noções-chave (“Key concepts”)</b>	
<i>Estabelecimento de Educação e Formação</i>	<i>Definição de PEE segundo a visão da escola</i>	<i>a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.</i>	<i>Exemplos de actividades realizadas pela Escola, alinhadas com os princípios da dimensão europeia da educação.</i>
<b>Escola Secundária Francisco Franco</b>	<b>a)</b> “O PE é a expressão identitária e prospectiva da autonomia da escola-comunidade educativa, traduzindo as suas opções e orientações político-estratégicas, e constituindo uma referência e um referente aglutinador da acção ao serviço da missão educativa da escola.” (p. 6).	<p align="center"><b>[Pressupostos]</b></p> <p><b>a)</b> “A Escola Secundária Francisco Franco é uma escola pública com uma história, uma identidade e uma cultura escolar aberta e plural.” (p. 6).</p> <p><b>b)</b> “O PE afirma-se como uma interpretação da história da Escola assumindo o projecto implícito e encerrando uma construção identitária.” (p. 6).</p> <p><b>c)</b> “A natureza educativa do(s) serviço(s) escolar(es) exige que a função instrutiva seja orientada pela finalidade socializadora.” (p. 6).</p> <p><b>d)</b> “O projecto exige uma liderança forte mas democrática e a partilha de responsabilidades pelos diversos protagonistas, de acordo com os diferentes níveis de responsabilidade.” (p. 6).</p> <p align="center"><b>[Princípios Gerais]</b></p> <p><b>a)</b> “Desenvolvimento e formação global do sujeito-aluno, incluindo as dimensões pessoal, cívica, científica, cultural, técnica e prática.” (p. 8).</p> <p><b>b)</b> “Respeito pela diferença dos indivíduos e promoção de medidas de diferenciação educativa.” (p. 8).</p> <p><b>c)</b> “Desenvolvimento do espírito democrático e pluralista.” (p. 8).</p> <p><b>d)</b> “Defesa dos valores nacionais, regionais e locais, no contexto dos grandes valores europeus.” (p. 8).</p> <p><b>e)</b> “Defesa do património cultural e educativo nacional, regional e loco-escolar.” (p. 8).</p> <p align="center"><b>[Objectivos Estratégicos]</b></p> <p align="center"><b>No domínio pessoal e interpessoal</b></p> <p><b>a)</b> “Garantir a formação global do sujeito-aluno, incluindo as dimensões pessoal, cívica, científica, cultural, técnica e prática.” (p. 9).</p> <p><b>b)</b> “Fomentar o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da disciplina pessoais.” (p. 9).</p> <p><b>c)</b> “Fomentar o desenvolvimento da capacidade de liderança e de decisão.” (p. 9).</p> <p><b>d)</b> “Desenvolver o sentido de iniciativa, a criatividade e a procura da qualidade.” (p. 9).</p> <p><b>e)</b> “Favorecer o desenvolvimento de um clima relacional positivo entre todas as pessoas, grupos de actores e parceiros educativos, desocultando práticas, evidenciando processos e promovendo o diálogo, a reflexão crítica e auto-crítica, a partilha e a co-participação em projectos e gerindo, de forma equilibrada, plural e aberta, as tensões.” (p. 9).</p> <p align="center"><b>No domínio científico-pedagógico: Currículos e opções</b></p> <p><b>a)</b> “Conceber e implementar actividades interdisciplinares, com carácter regular, visando especialmente a construção da cidadania e a promoção dos valores cívicos, democráticos, da participação, da solidariedade, da ecologia e da dimensão europeia da educação.” (p. 10).</p> <p align="center"><b>No domínio científico-pedagógico: Acção educativa</b></p> <p><b>a)</b> “Promover e desenvolver o diálogo, o intercâmbio/partilha e a co-participação em projectos educativos de natureza curricular, de extensão curricular ou de intervenção sócio-comunitária, de âmbito escolar, local, regional, nacional e europeia.” (p. 10).</p>	<p align="center"><b>[2001 e 2002]</b></p> <p><b>a)</b> Programa Comenius 1 – Parcerias entre escolas – Projectos de Desenvolvimento Escolar. Título do Projecto: “Quais são as minhas possibilidades de estudar, estagiar e encontrar trabalho na Europa?” Instituições parceiras: College Prive Saint-Aubin (França); IES Manuel António (Espanha).</p> <p align="center"><b>[2003 e 2004]</b></p> <p><b>a)</b> Programa Comenius 1 – Parcerias entre escolas – Projectos de Desenvolvimento Escolar. Título do Projecto - “Como pode uma colaboração entre instituições nacionais e internacionais reduzir o número de alunos que abandonam a escola?” Instituições parceiras: College Prive Saint-Aubin (França); IES Manuel António (Espanha).</p> <p align="center"><b>[2004, 2005, 2006, 2007, 2008]</b></p> <p><b>a)</b> Projecto “Jovens Repórteres para o Ambiente” (JRA) com o objectivo de preparar os jovens para o exercício de uma cidadania activa na defesa do ambiente, por intermédio da sua participação nos processos de decisão.</p> <p align="center"><b>[2007]</b></p> <p><b>a)</b> Participação no projecto Aquamac com a elaboração de um trabalho “A água na Região Autónoma da Madeira” apoiado pelo IGA (Investimentos e Gestão da Água), pelo INTERREG III B Açores –Madeira - Canárias, FEDER. A apresentação deste trabalho decorreu na Universidade da Madeira (UMa) e no Instituto Tecnológico de Canárias (ITC), com a participação de alunos de outras ilhas incluindo os Açores, Gran Canária, Tenerife e Lanzarote).</p> <p align="center"><b>[2008]</b></p> <p><b>a)</b> O projecto JRA participou no projecto Aquamac “II encontro jovens pela água” concorrendo com dois trabalhos “Um novo começo. O que cada um de nós pode fazer para melhorar a gestão da água”; e a “A água como fonte de energia”.</p> <p align="center"><b>[2006/2007 – 2007/2008]</b></p> <p><b>a)</b> A participação no projecto da rede eTwinning - European eMagazine - com o objectivo de estabelecer novas aprendizagens sobre diferentes países europeus, trabalhando de forma colaborativa, permitindo a aprendizagem de uma nova língua. Fizeram parte deste projectos países como a República Checa, a Finlândia, a Polónia e a Espanha. Os alunos (16 a 19 anos) eram convidados a escrever artigos na</p>



<b>Projecto Educativo de Escola (PEE)</b>			
		<b>Noções-chave (“Key concepts”)</b>	
<i>Estabelecimento de Educação e Formação</i>	<i>Definição de PEE segundo a visão da escola</i>	<i>a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.</i>	<i>Exemplos de actividades realizadas pela Escola, alinhadas com os princípios da dimensão europeia da educação.</i>
<b>Escola Secundária Francisco Franco</b>  (Continuação)		<p align="center"><b>No domínio científico-pedagógico: Complemento curricular</b></p> <p><b>a)</b> “Incentivar o lançamento de clubes/núcleos orientados especialmente para a promoção dos valores cívicos, democráticos, de participação, de solidariedade, de defesa do património local e escolar e da dimensão europeia da educação promovendo a educação para a cidadania, bem como a participação em projectos nacionais e/ou europeus de índole científica.” (p. 10).</p> <p align="center"><b>Domínio institucional/ relações com a comunidade</b></p> <p><b>a)</b> “Estabelecer relações de cooperação com instituições educativas, académicas, científicas, culturais, autárquica, económico-empresariais, celebrando protocolos ou redefinindo regras em vigor, designadamente com a UMa, o CIFOP, centros de formação de professores, o IDRAM, a PSP, o Centro de Saúde do Bom Jesus, a EEM e com outras escolas e instituições europeias, nacionais ou regionais, vocacionadas para domínios de interesse comum, (línguas, ecologia, património cultural...)” (p. 11).</p>	<p>Web/blog a partir de temas seleccionados, como por exemplo: a Europa; as Línguas Estrangeiras, a Indústria, a Economia e o Mundo laboral.</p> <p align="center"><b>[25 de Março a 9 de Maio de 2009]</b></p> <p><b>a)</b> Participação nas actividades da Primavera da Europa 2009 sob o lema “As ideias fazem a Europa avançar”.</p>



<b>Projecto Educativo de Escola (PEE)</b>			
		<b>Noções-chave (“Key concepts”)</b>	
<i>Estabelecimento de Educação e Formação</i>	<i>Definição de PEE segundo a visão da escola</i>	<i>a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.</i>	<i>Exemplos de actividades realizadas pela Escola, alinhadas com os princípios da dimensão europeia da educação.</i>
<b>Escola Secundária Jaime Moniz</b>	<b>a)</b> “O projecto Educativo deve ser encarado como um instrumento da administração das escolas, processo e produto do seu quotidiano, no sentido em que é o eixo orientador da sua postura exterior e interior, da sua capacidade de se relacionar com o mundo que a rodeia e, em simultâneo, o eixo de coesão interior e de orientação estratégica do futuro dos seus destinatários: os alunos.” (p. 2).	<p align="center"><b>[Identidade e Princípios Orientadores]</b></p> <p align="center"><b>[Princípios]</b></p> <p><b>a)</b> “A Educação visa contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania e tem como objectivo o desenvolvimento integral do aluno suportado nas aprendizagens, na aquisição de saberes, capacidades, competências e atitudes.” (p. 37).</p> <p><b>b)</b> “A educação responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (p. 37).</p> <p><b>c)</b> “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram.” (p. 37).</p> <p><b>d)</b> “A escola deve proporcionar vivências pluralistas, valorizar pensamentos divergentes, estimular a criatividade, contribuir para o desenvolvimento pleno do indivíduo, num princípio de valorização e de heterogeneidade e apostar no empenho crítico e criativo.” (p. 37).</p> <p align="center"><b>[Objectivos]</b></p> <p><b>a)</b> “A escola Secundária Jaime Moniz (...) promoverá uma educação integral e virada para a cidadania.” (p. 38).</p> <p><b>b)</b> “A escola Secundária Jaime Moniz (...) promoverá a qualidade, baseada no diálogo e no respeito, nas relações interpessoais entre todos os elementos da comunidade educativa.” (p. 38).</p> <p><b>c)</b> “Esta Escola Secundária empenhar-se-á na realização dos objectivos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo para o Ensino Secundário, de que se destacam: (...) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional; (...) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica de abertura de espírito, de sensibilidade, de disponibilidade e adaptação à mudança.” (pp. 39-40).</p> <p align="center"><b>Áreas de Intervenção / Metas</b></p> <p align="center"><b>Área Pedagógica (Medidas)</b></p> <p><b>a)</b> “Atender à diversidade sociocultural dos alunos.” (p. 41).</p> <p align="center"><b>Área de Formação (Medidas)</b></p> <p><b>a)</b> “Promover a formação dos delegados de turma tendo em vista uma participação activa na vida da escola.” (p. 42).</p>	<p align="center"><b>[2005/2006]</b></p> <p>Programa Sócrates - Acção Comenius I - Parcerias entre Escolas, Projecto de Desenvolvimento Escolar. Tema geral: “Modos de Promover a Autonomia e a Iniciativa dos Alunos no Processo de Aprendizagem.” Subtema: “Prevenção da violência.”. Participantes: Alemanha, Espanha, Polónia, Portugal, Lituânia, Letónia, Estónia e Turquia. Ver sff: <a href="http://healthylife-comenius1.blogspot.com/">http://healthylife-comenius1.blogspot.com/</a></p> <p align="center"><b>[2005/2006 – 2006/2007]</b></p> <p>Projecto SÓCRATES – Acção Comenius1 – Parcerias entre Escolas – Projecto Escolas – Tema “ProAqua”. Trata-se de uma mini-rede de escolas secundárias de seis países (Espanha, Alemanha, França, Finlândia, Portugal e Turquia) que representam ambientes ricos em água na costa Europeia, desde o Mar Negro até ao Mar Báltico, passando pelo Mediterrâneo oriental e ocidental, o Oceano Atlântico e o Canal da Mancha.</p> <p align="center"><b>[2006/2007]</b></p> <p>Programa Sócrates - Acção Comenius I - Parcerias entre Escolas, Projecto de Desenvolvimento Escolar. Tema geral: “Modos de Promover a Autonomia e a Iniciativa dos Alunos no Processo de Aprendizagem.” Subtema: “Modos de vida saudável.”. Participantes: Alemanha, Espanha, Polónia, Portugal, Lituânia, Letónia, Estónia e Turquia. Ver sff: <a href="http://healthylife-comenius1.blogspot.com/">http://healthylife-comenius1.blogspot.com/</a></p> <p align="center"><b>[2007/2008]</b></p> <p>Programa Sócrates - Acção Comenius I - Parcerias entre Escolas, Projecto de Desenvolvimento Escolar. Tema geral: “Modos de Promover a Autonomia e a Iniciativa dos Alunos no Processo de Aprendizagem.”. Subtema: “Desenvolver a cidade”. Participantes: Alemanha, Espanha, Polónia, Portugal, Lituânia, Letónia, Estónia e Turquia. Ver sff: <a href="http://healthylife-comenius1.blogspot.com/">http://healthylife-comenius1.blogspot.com/</a></p>





		<b>Projecto Educativo de Escola (PEE)</b>	
		<b>Noções-chave (“Key concepts”)</b>	
<i>Estabelecimento de Educação e Formação</i>	<i>Definição de PEE segundo a visão da escola</i>	<i>a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.</i>	<i>Exemplos de actividades realizadas pela Escola, alinhadas com os princípios da dimensão europeia da educação.</i>
<b>Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva</b>	<b>a) “(...) o processo de autonomia das escolas realiza-se através da elaboração e concretização de um Projecto Educativo, no qual são estabelecidos objectivos, definidas prioridades e planos de intervenção, com vista à construção de uma escola com identidade própria capaz de dar resposta essencialmente às necessidades dos alunos e expectativas da comunidade educativa.” (p. 3).</b>	<p align="center"><b>[Metas Prioritárias]</b></p> <p><b>a) “(...) desenvolver as competências pessoais numa perspectiva de educação para a cidadania e valorização pessoal.” (p. 16).</b></p> <p><b>b) “(...) promover a formação de cidadãos esclarecidos, responsáveis, autónomos e criativos.” (p. 16).</b></p> <p align="center"><b>[Objectivos Gerais]</b></p> <p><b>a) “Maximizar a cooperação entre os diversos intervenientes no processo educativo.” (p. 16).</b></p> <p align="center"><b>[Objectivos Operacionais]</b></p> <p align="center"><b>Professor / Aluno</b></p> <p><b>a) “Incentivar as trocas culturais valorizando a experiência de vida de cada aluno.” (p. 17).</b></p> <p><b>b) “Direccionar a aprendizagem para a reflexão e para o desenvolvimento do espírito crítico.” (p.17).</b></p> <p align="center"><b>Órgãos de Gestão</b></p> <p><b>a) “Fomentar o trabalho cooperativo no corpo docente (...)” (p. 19).</b></p> <p><b>b) “Dar continuidade à colaboração com a Junta de Freguesia e outras instituições na promoção e integração de elementos da comunidade envolvente em actividades lúdico-culturais na escola.” (p. 21).</b></p> <p align="center"><b>Toda a Comunidade Educativa</b></p> <p><b>a) “Promover o melhor relacionamento entre todos os agentes da comunidade educativa, incentivando a uma maior participação de todos nos convívios e actividades.” (p. 20).</b></p>	<p align="center"><b>[2004/2005; 2005/2006; 2006/2007]</b></p> <p><b>a) Acção Comenius I – Parcerias entre escolas, Projecto de Escola. Tema: “Em busca das raízes culturais europeias: Teatro, Imagem e Festivais.” Participantes: Portugal, Turquia, Espanha, Letónia, Bulgária, França e Reino Unido. O Projecto consciencializou os alunos para o facto de que o espaço europeu não é somente uma região geográfica e política, mas efectivamente um espaço com raízes culturais e históricas comuns. (De acordo com o Relatório de Actividades cedido pela escola.).</b></p> <p align="center"><b>[Outubro a Novembro de 2007]</b></p> <p><b>a) Exposição “Aprender a Europa” dirigida à comunidade escolar utilizando os kits recebidos do Centro Jacques Delors com o objectivo de consciencializar os alunos para a aquisição de conhecimentos sobre os Estado-Membros da União Europeia.</b></p> <p><b>b) A 24 de Outubro de 2007 ocorreu a recepção a alunos e professores da Escola Secundária Tomási Aron situada em Budapeste - Hungria. Nesta escola o Português é uma das línguas estrangeiras ensinadas. O objectivo deste intercâmbio circunscreve-se à importância de fomentar o interesse dos alunos por novas culturas.</b></p> <p align="center"><b>[Março de 2008]</b></p> <p><b>a) Entre 14 e 22 de Março foi realizada uma visita ao Liceu Sónia Delaunay em Villepreux – França, dando continuidade ao intercâmbio cultural estabelecido com esta escola. Na base desta iniciativa está a importância atribuída à descoberta de novas culturas e realidades.</b></p> <p align="center"><b>[Abril de 2008]</b></p> <p><b>a) Visita à Escola Secundária Tomási Aron em Budapeste – Hungria, dando continuidade ao intercâmbio estabelecido com esta escola procurando descobrir novas realidades culturais.</b></p> <p align="center"><b>[Outubro de 2008 / Maio de 2010]</b></p> <p><b>a) Projecto CLOSER – “knowing your past is knowing your future.”. São escolas parceiras as seguintes: Pohjankartanon koulu Oulu da Finlândia; Liceo Scientifico Niccollo Copérnico Naples da Itália e a HS1 Pregarten da Áustria. De acordo com o site da escola “o objectivo deste projecto é aproximar os jovens da população idosa, contribuindo deste modo para que estejas mais consciente da tua história e da tua cultura e, deste modo, conheceres-te melhor enquanto pessoa (nos teus interesses, capacidades e personalidade).” (In <a href="http://ebsaas.com/portal/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=347&amp;Itemid=35">http://ebsaas.com/portal/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=347&amp;Itemid=35</a>).</b></p> <p align="center"><b>[25 de Março a 9 de Maio de 2009]</b></p> <p><b>a) Participação nas actividades da Primavera da Europa 2009 sob o lema “As ideias fazem a Europa avançar”.</b></p>



<b>Projecto Educativo de Escola (PEE)</b>			
		<b>Noções-chave (“Key concepts”)</b>	
<i>Estabelecimento de Educação e Formação</i>	<i>Definição de PEE segundo a visão da escola</i>	<i>a) Democracy, human rights and fundamental freedoms. b) Tolerance and pluralism. c) Interdependence and co-operation. d) Human and cultural unity and diversity. e) Conflict and change.</i>	<i>Exemplos de actividades realizadas pela Escola, alinhadas com os princípios da dimensão europeia da educação.</i>
<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque</b>  <i>(Actualmente oferece cursos do Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (11.º e 12.º anos).</i>	<b>a)</b> “Este documento define a orientação educativa da Escola (...), estabelecendo princípios orientadores, objectivos, estratégias e medidas, segundo os quais a Escola se propõe cumprir a sua função.” (p. 8).	<p style="text-align: center;"><b>[Princípios Orientadores]</b></p> <p><b>a)</b> “Promoção da qualidade de ensino, na perspectiva da formação integral dos alunos.” (p. 9).</p> <p><b>b)</b> “Promoção de condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar.” (p. 9).</p> <p><b>c)</b> “Desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico.” (p. 9).</p> <p><b>d)</b> “Promoção da interactividade entre a Escola e a Comunidade.” (p. 9).</p> <p style="text-align: center;"><b>[Obectivos]</b></p> <p><b>a)</b> “Promover o sucesso educativo e a formação integral dos alunos.” (p. 10).</p> <p><b>b)</b> “Manter e aprofundar a interactividade entre a Escola e a Comunidade Local.” (p. 10).</p> <p style="text-align: center;"><b>[Estratégias e medidas]</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Promover o sucesso educativo e a educação integral dos alunos</b></p> <p><b>a)</b> “Aperfeiçoar o funcionamento das actividades de complemento curricular, na perspectiva da formação integral do aluno e da ocupação dos tempos livres.” (p. 11).</p> <p style="text-align: center;"><b>Manter e aprofundar a interactividade entre a Escola e a Comunidade</b></p> <p><b>a)</b> “Estabelecer protocolos de cooperação com empresas e instituições públicas para a realização de estágios profissionais.” (p. 12).</p>	<p style="text-align: center;"><b>[2005/2006]</b></p> <p><b>a)</b> Programa SÓCRATES, Acção Comenius 1 – Parcerias entre escolas. Projecto de Línguas Comenius. Tema: “Duas ilhas, duas realidades, um sonho.”. Parceiro: I.P.S.S.A.R. “F. P. Cascino” Sicília, Itália. O Projecto baseou-se num intercâmbio de alunos durante 14 dias. Procurou-se desenvolver actividades em torno do turismo e da preservação do património histórico-cultural e ecológico, dado serem actividades importantes em ambas as regiões.</p> <p style="text-align: center;"><b>[19 a 26 de Julho de 2007]</b></p> <p><b>a)</b> Intercâmbio Funchal – Leichlingen.</p> <p style="text-align: center;"><b>[25 de Março a 9 de Maio de 2009]</b></p> <p><b>a)</b> Participação nas actividades da Primavera da Europa 2009 sob o lema “As ideias fazem a Europa avançar”.</p>



## **Anexo 3**

**CD Multimédia – Portefólio sobre a dimensão europeia da educação.**

