

As responsabilidades sociais da Escola e dos profissionais da educação que aí intervêm: Contributo para um debate

The social responsibilities of School and of the educational professionals involved in it: Contribution towards a debate

Ariana Cosme¹
Rui Trindade²

Resumo

Um dos maiores problemas com que, hoje, se debate a Escola, e em particular a Escola Pública, tem a ver com a perspectiva, nem sempre explícita, através da qual se tendem a desvalorizar as suas finalidades educativas face às suas finalidades sociais, enquanto resposta generosa que, sob a capa da sua afirmação como um espaço inclusivo, contribui para alimentar a ilusão da possibilidade dessa mesma Escola se afirmar, nomeadamente face àqueles alunos que são provenientes dos meios sociais mais desfavorecidos, não tanto como um pólo de desenvolvimento cultural, mas, sobretudo, como um espaço de reabilitação social. Com estas preocupações em referência, este texto visa contribuir para o debate em torno das responsabilidades sociais da Escola e dos profissionais que aí intervêm.

¹ Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
² Professor Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Abstract

One of the greatest problems in the modern debate on the School, especially State Schools, relates to the perspective, not always explicit, by which the educational aims of the school tend to be devalued in relation to its social aims. While being a generous response that falls under the umbrella of the school's stated aims of being an inclusive space, this attitude contributes to feeding the illusion of the possibility that that same School can declare itself, specifically in relation to those students that come from unfavourable social backgrounds, to be not just a centre for cultural development, but, especially, as a space for social rehabilitation. With these points in mind, this text aims to contribute to the debate relating to the social responsibility of the School and of the educational professionals involved in it.

Responsabilidades Sociais da Escola

Será esta uma opção inevitável? Será esta a opção que resta às escolas para enfrentar os desafios com que quotidianamente se confronta, de forma a assumir, por esta via, as suas responsabilidades educativas e sociais? Só será possível responder a estas e a outras questões reflectindo-se, antes de tudo o mais, sobre as finalidades das escolas em sociedades onde se gera uma tensão decisiva e, quantas vezes, insustentável entre as exigências que estas colocam a si próprias, as possibilidades de respostas que se geram e os obstáculos decorrentes de modos de organização e funcionamento político, económico e social que não só são contraditórios com essas exigências, como tendem, quantas vezes, a impedir ou, pelo menos, a dificultar a produção daquelas mesmas respostas.

É no seio de um universo social tão complexo e contraditório que importa repensar algumas das propostas de intervenção que se têm vindo a promover no âmbito das escolas. Propostas estas que, de algum modo, explicam porque é que um autor como António Nóvoa tenha vindo a público afirmar que a “*escola não pode tudo*” (Nóvoa, 2005, p. 17), defendendo, por isso, a necessidade desta se reencontrar “*como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo*” (idem) e favorecendo, por esta via, a construção de “*um espaço público da educação, um espaço que integra a escola como*

um dos seus pólos principais” (idem). Trata-se de uma reacção ao que o mesmo autor designa por transbordamento de funções das escolas (Nóvoa, 2005), o qual se explica em função do conjunto de atribuições que pesa, hoje, sobre essas mesmas escolas no domínio da resolução de problemas que ocorrem, quer a montante (toxicodependência, sinistralidade rodoviária, gravidez precoce, violência familiar, consumismo, etc.), quer a jusante (atraso económico do país, problemas estruturais face à sociedade da informação, etc.).

Sendo necessário reconhecer que as escolas não poderão ignorar tais desafios, mesmo que estes não sejam gerados no seu interior, importa discutir, no entanto, qual o seu contributo e as suas responsabilidades ao nível das respostas a promover para lidar com os mesmos. Em última análise, o que nos propomos é a reflectir sobre a recriação da Escola como “um novo espaço público” (Afonso, 2002, p. 89) e, subsequentemente, a reflectir sobre as finalidades da Escola num tempo em que esta instituição se encontra sujeita a discursos tão diversos e contraditórios entre si acerca dos seus mandatos educativos, das suas responsabilidades e do espaço de actuação que lhe compete no âmbito do processo de socialização das gerações mais jovens.

Dito isto, importa reconhecer que a Escola, como uma instituição educativa incontornável na sociedade em que vivemos, terá que ser compreendida à luz da apropriação de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento das crianças e dos jovens no seio dessa mesma sociedade. É aliás, em nome da apropriação de um tal património, entendido como um conjunto de informações, instrumentos, procedimentos, atitudes e valores a partilhar e a co-construir, que decorre a necessidade de entendermos a construção da Escola como um bem comum. É, também, em nome da apropriação de um tal património que defendemos que, no seio desta instituição, esta apropriação constitui uma condição decisiva e um contributo inestimável para que as escolas se possam afirmar como espaços de formação pessoal e social dos alunos que neles habitam. Isto é, não se pode dissociar a dimensão cultural da dimensão da formação pessoal e social das crianças e dos jovens no seio das escolas, não só porque a segunda não é exequível se não se valorizar a primeira, do mesmo modo que esta acaba por ser afectada quanto ao seu impacto e pertinência se não contribuir para que uma tal formação possa ocorrer. É que a formação pessoal e social como dimensão transversal que as escolas deverão assumir nem se pode circunscrever ao domínio das competências psicológicas, sociais e relacionais, nem tão pouco pode ser dissociada do contacto com os dispositivos

culturais em função dos quais não só modelamos a nossa visão sobre mundo, como o interpretamos e agimos sobre ele.

Em síntese, será a partir deste modo de definir as finalidades da Escola que nos dispomos, neste texto, a discutir as suas responsabilidades sociais e, na sequência de uma tal reflexão, a abordar as responsabilidades daqueles que se relacionam, ou que se poderiam relacionar, com um tal contexto.

Hoje, esta não é uma reflexão fácil de fazer, dado tudo aquilo que está em jogo, nomeadamente a vida presente e futura das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas. Não é uma discussão fácil de fazer, também, quando verificamos a ausência de consensos e a distância incomensurável das perspectivas em presença, sobretudo quando nos defrontamos com o que J. A. Correia designa por *“pedagogização da questão social”* (Correia, 2000, p. 25) e com a ideologia que a sustenta, a *“ideologia da inclusão”* (idem, p.5). Uma ideologia que, segundo Correia, se afirma, sobretudo na década de 90 do século passado, através da adopção dos parâmetros que tipificam os discursos educacionais alternativos, nomeadamente quando estes se centram na exaltação da *“possibilidade de se pensar o combate à desigualdade social perante a escola em torno da criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos”* (idem, p.20). Uma ideologia que, dado este pressuposto, se alicerça num conjunto de princípios pedagógicos generosos que contribuem para proclamar a possibilidade da Escola poder e dever contribuir para a solução dos problemas sociais, o que inibe, segundo Correia, *“o desenvolvimento e o aprofundamento de um pensamento capaz de perspectivar a escola como parte dos problemas que ela se propõe resolver”* (idem, p.22).

É face a esta abordagem que importa compreender a necessidade estratégica quer de se definir a Escola como um espaço de socialização cultural, quer de se discutir as possibilidades de concretizar um tal propósito, o que, no caso de uma sociedade que se reivindica como uma sociedade democrática, obriga essa mesma Escola a problematizar quer o modo de conceber a relação dos alunos com o saber, quer as modalidades de operacionalização da construção de uma tal relação, quer, subsequentemente, o próprio estatuto que os professores, os alunos e o património cultural neste âmbito. Trata-se de uma opção que é coerente com o tipo de definição das finalidades educativas atrás proposta e que, de algum modo, exprime a recusa de entender a Escola como uma instituição de reabilitação social, como se a possibilidade de honrar os seus compromissos sociais não dependesse, neste âmbito e acima de tudo, da possibilidade desta instituição honrar os seus compromissos educativos. Uma recusa que, assim, recentra nas questões

da aprendizagem dos alunos o desafio maior que as Escolas terão que enfrentar e às quais todos os outros se terão que subordinar, contribuindo-se, assim, para se afirmar que não é por via de qualquer tipo de demissão educativa em nome da premência de respostas de tipo social que as escolas cumprem os compromissos que deverão assumir neste domínio. Eis-nos, assim e em suma, perante uma perspectiva que encontra eco na reflexão promovida por Ariana Cosme quando esta defende que “não poderá ser a Escola a única instituição a poder ser responsabilizada pela formação das gerações mais jovens. Neste sentido, pode afirmar-se que a Escola, mais do que assumir novas responsabilidades, deverá transformar-se internamente, quer ao nível das suas representações sobre o que é educar, o que é ser aluno ou o que é aprender, quer ao nível das modalidades de organização e de intervenção educativa que propõe, de forma a poder cumprir, por esta via, as funções que lhe competem assumir e que mais ninguém poderá assumir por ela (Cosme, 2009, p. 161-162).

Esta perspectiva, mais do que desresponsabilizar as escolas pela assunção das suas obrigações sociais, tende a parametrizar os desafios que se colocam às escolas no quadro destas obrigações, permitindo, deste modo, problematizar os projectos subordinados à ideologia da inclusão, nomeadamente quando estes sustentam a ideia de que a assunção das responsabilidades sociais das escolas passa, acima de tudo, pela mobilização de novos recursos e pela criação de respostas a partir de outras áreas que, para além da área do currículo, da pedagogia e da didáctica, permitiriam resolver ou, pelo menos, minimizar os problemas educativos que as escolas enfrentam.

Na reflexão que propomos não se põe em causa, bem pelo contrário, a necessidade ou a possibilidade das escolas passarem a contar com a participação de outros profissionais na área da educação, para além dos docentes e dos auxiliares de acção educativa, que possam promover e apoiar projectos de intervenção cujos objectivos não têm a ver directamente com o domínio da acção pedagógica propriamente dita. O que se discute é qual o papel, as responsabilidades e o tipo de actividades destes profissionais no seio das escolas. De acordo com o tipo de leitura que temos vindo a propor, não cremos que o papel destes profissionais, sejam eles psicólogos, mediadores sócio-educativos e da formação, educadores sociais ou, entre outros, animadores culturais e assistentes sociais, seja o de contribuir para transformar as escolas em instituições de intervenção sócio-educativa. A sua função poderá ser identificada, esta sim, com uma função de carácter sócio-educativo que se justifica, no entanto, com uma função subordinada aos compromissos

culturais que sustentam a existência da Escola como uma instituição educativa incontornável nas sociedades em que vivemos. Isto é, estes profissionais deverão contribuir, de forma diversa, para que as escolas se transformem em instituições educativas mais capazes de cumprir os compromissos que as justificam, de forma a que todos possam beneficiar das experiências, das vivências e dos desafios que aí se propõem e aí devem ocorrer. Não se trata, pois, de acrescentar novas finalidades àquelas que a Escola já tem que assumir, de forma a que esta instituição tenha que se tornar na organização educadora por excelência nas sociedades contemporâneas, seja por via da sua subordinação a um mercado de trabalho mais selectivo e competitivo, seja por via da assunção de uma estratégia de compensação social quando todas as outras instâncias educativas falham ou não assumem os respectivos compromissos e responsabilidades. O que se defende é que a Escola enfrente, através de uma outra atitude, os desafios educativos que são seus por delegação político-jurídica. Uma atitude que obriga a reconhecer as singularidades pessoais e culturais de cada um como condição educacional a respeitar e a gerir, e m função da qual se exige colocar as escolas perante a necessidade quer de diversificar desafios, propostas e recursos, quer de concretizar, alargar e até inventar espaços de diálogo e de interlocução, quer, finalmente, de investir no desenvolvimento de estratégias de apoio e de acção em função das quais se *“tomem todas as medidas necessárias para dar aos mais desfavorecidos boas condições de formação e contrariar todos os mecanismos que conduzem a colocá-los nas piores”* (Collège de France / Bourdieu, 1987, p. 107).

Na Escola, este desafio, tal como o temos vindo a defender até aqui, obriga a que se repense o papel dos diferentes actores que intervêm neste palco, a começar pelo papel que compete aos professores assumir, na medida em que é, em larga medida, em função do modo como estes concebem, encaram e concretizam a sua actividade profissional que as escolas se assumem como espaços culturalmente significativos e educacionalmente pertinentes. Na nossa perspectiva são as actividades de mediação curricular e pedagógica que constituem a dimensão nuclear que permite identificar e caracterizar essa actividade profissional, já que é em função de tais actividades que adquire sentido o trabalho que realizam com outros professores, o investimento em programas de carácter sócio-educativo, o envolvimento em projectos de assessoria pedagógica, de formação e de auto-formação ou o trabalho com outros actores e instâncias exteriores às escolas.

Responde-se, assim e por esta via, às objecções com que Nóvoa (2005) nos confronta quando se refere ao já mencionado fenómeno do transbordamento das

funções a que os professores, hoje, se encontram sujeitos quando aceitam enfrentar desafios que transcendem a vocação e o âmbito da sua intervenção como educadores. Importa, por isso, afirmar que a reconfiguração da profissão docente, entendida em função da necessidade da Escola, e em particular a Escola Pública, se assumir como um bem comum, tem mais a ver com a redefinição da organização e gestão do trabalho pedagógico nas salas de aula do que com o alargamento e a diversificação das tarefas que estes terão que assumir.

A afirmação de uma Escola congruente com um tal propósito exige, assim, que os docentes que nela intervêm tenham que pensar a sua acção a partir de outros princípios estratégicos que, por sua vez, expressem outros compromissos epistemológicos, curriculares e didácticos. Compromissos estes que constituem a expressão de uma opção por uma educação escolar que recusa a instrução como modo de acção pedagógica, não por pretenderem minorizar o património de saberes de que podemos dispor ou o papel dos professores como actores educativos incontornáveis no seio das escolas, mas, antes, porque a instrução, ao recusar o singular, ao reprimir a diversidade e ao promover a desconfiança face à inteligência e ao humano, é contrária à racionalidade educativa que deveria inspirar a educação escolar numa sociedade democrática. Deste modo, pode afirmar-se, de forma genérica, que os professores, neste âmbito, terão que perder centralidade pedagógica para poderem afirmar a sua importância educativa, o que significa, apenas, que a acção docente tem que deixar de ficar confinada ao acto de ensinar, para ser concebida de uma forma mais ampla, a partir da valorização do papel dos professores quer como interlocutores qualificados (Cosme, 2009), quer como mediadores pedagógicos. Será, assim, em nome do referido papel de interlocução que a acção docente se passa a definir em torno do: (i) contributo que possa conduzir os alunos a aprenderem a gerir e a utilizar recursos e instrumentos culturais; (ii) do estímulo e do apoio que prestam a esses alunos para que estes se apropriem da informação disponível e possam aprender a reflectir quer sobre essa mesma informação, quer sobre o processo que conduziu à sua apropriação e (iii) do apoio que disponibilizam para que os alunos desenvolvam competências ao nível da organização dos espaços, dos tempos e das actividades a realizar no âmbito das respectivas salas de aula. Como mediadores pedagógicos, os professores terão que assumir, por sua vez, um papel nuclear como gestores do currículo e organizadores de ambientes de aprendizagem, capazes de potenciar a actividade organizada e intencional dos alunos, sem os deixar entregues à sua sorte, mas também não fazendo por eles aquilo que só a eles compete fazer.

É a partir da afirmação deste conjunto de pressupostos acerca da acção docente, em função dos quais se defende a possibilidade das escolas se construírem como espaços democraticamente inclusivos e, deste modo, poderem assumir as suas responsabilidades sociais como consequência da assunção das suas responsabilidades educativas, que, por um lado, se explica a centralidade destes profissionais no seio da Escola e, por outro, se definem os azimutes dos papéis que cabem aos outros profissionais da educação desempenhar, ainda que isso não signifique que estes tenham que definir a sua acção como uma acção subordinada à acção dos primeiros. Neste sentido, pode considerar-se que as relações a estabelecer terão que ser entendidas, independentemente do facto de serem relações de maior ou de menor complementaridade, como relações que decorrem da construção de sinergias em torno de projectos concebidos, monitorizados e avaliados em comum.

É impensável, também neste âmbito, considerar que os profissionais de educação que não assumam funções como docentes se limitem a executar os programas de trabalho que outros, nomeadamente os professores, conceberam sem contarem com a sua participação na concepção dos mesmos. Não está em causa, apenas, a discussão de um conjunto de princípios éticos e deontológicos que importaria respeitar, está em causa, também e sobretudo, a possibilidade de tais projectos corresponderem ao que se espera deles, o que depende necessariamente da participação, igualmente ao nível da concepção, daqueles que são os principais responsáveis pela sua dinamização no terreno. São estes que, em princípio, serão capazes de reconhecer, melhor do que quaisquer outros, as particularidades dos desafios, as armadilhas ou os eventuais equívocos das propostas que aqueles projectos suscitam. São, por isso, interlocutores decisivos que não poderão ser desvalorizados, sob pena de se perder um capital de saberes e de experiência que importa ter em conta quando as escolas se abalançam a desenvolver os seus projectos.

Se este aspecto, acabado de discutir, constitui uma das dimensões, em nossa opinião, das mais relevantes no âmbito da discussão sobre o papel dos profissionais de educação que, não sendo docentes, são especialistas dos respectivos ramos de acção, importa, agora, valorizar a segunda das dimensões a considerar neste âmbito, a qual diz respeito à necessidade de compreendermos que, no seio das escolas, as actividades destes profissionais, devendo caracterizar-se pela sua autonomia funcional do ponto de vista da execução das tarefas que lhes compete realizar, não poderão deixar de ser entendidas em função do vínculo que estabelecem com os projectos educativos dos agrupamentos de escolas onde aqueles profissionais intervêm. Eis-nos, assim, perante uma posição de princípio que

constitui uma consequência da afirmação nuclear produzida neste texto acerca das finalidades que justificam a existência da Escola nas sociedades contemporâneas, nomeadamente quando se considera que esta instituição é a instituição decisiva que é, por causa da possibilidade que oferece às gerações mais jovens de se apropriar de uma fatia fundamental do património cultural de que estas necessitam para se poderem afirmar e intervir no mundo onde coabitam, de forma a que tal apropriação possa constituir, finalmente, uma oportunidade de potenciar a formação pessoal e social das crianças e dos jovens que são parte integrante dessas mesmas gerações. Tal como o temos vindo a defender neste artigo, é face a este objectivo maior que a Escola colhe a sua legitimidade social e os profissionais que aí intervêm poderão definir as suas responsabilidades como educadores, condição esta que os conduz a cumprir, afinal, as suas responsabilidades sociais.

Trata-se de uma discussão que não é fácil de fazer, apesar de ser necessário reconhecer que a reflexão em torno das propriedades estruturantes da acção profissional dos professores, pese a inexistência de discursos e de práticas suficientemente consensuais ou as tensões e as contradições que atravessam os discursos sobre essa mesma acção, ser, em comparação com a reflexão em torno da intervenção dos especialistas de educação que não assumem funções docentes, uma tarefa menos complexa.

Se é verdade que há um entendimento suficientemente amplo acerca da importância de tais profissionais para responderem a desafios e exigências para os quais os professores não têm vocação, saberes, experiência ou tempo disponível, importa constatar que um tal entendimento não resolve os problemas subsequentes que se colocam acerca das fronteiras que permitem balizar a actividade daqueles profissionais no seio das escolas. Daí a necessidade de se encontrar nos projectos educativos dos agrupamentos de escolas a referência maior dessa actividade tão diversa quanto plural. Uma actividade que, definida de forma o mais ampla possível, visa contribuir para que a já referida apropriação do património cultural que é suposto a Escola suscitar possa ocorrer de forma bem sucedida, já que tal apropriação é condição necessária ao processo de formação pessoal e social dos alunos que frequentam as nossas escolas. Isto é, será em torno das responsabilidades educativas das escolas que os especialistas não-docentes terão que definir os seus projectos de intervenção, o que está longe de se pretender afirmar que tais responsabilidades educativas se circunscrevem, somente, às tarefas escolares propriamente ditas. Podê-lo-ão ser, em determinadas circunstâncias, ainda que nem sempre o sejam ou, tão pouco, que se possam considerar as primeiras como as

tarefas mais decisivas que compete a estes profissionais assumir. Se estes terão que participar, como é o caso, por exemplo, dos psicólogos, no desenvolvimento de avaliações especializadas ou no desenvolvimento de programas de intervenção direccionados quer para resolver alguns tipos de problemas de aprendizagem, quer para prevenir e erradicar a afirmação de comportamentos indisciplinados que afectam o desempenho escolar dos alunos, há outras tarefas que não tendo nada a ver com este mesmo desempenho não deixam de ser tarefas igualmente pertinentes, do ponto de vista das necessidades institucionais e educativas das escolas e que competem àqueles profissionais, igualmente, assumir. O envolvimento na criação de situações de diálogo efectivas entre as famílias e as escolas, a dinamização de actividades de animação cultural, o estudo de determinados fenómenos que ocorrem de forma reiterada no seio dessas escolas, o desenvolvimento de programas de colaboração com entidades exteriores a estas organizações educacionais, relacionadas com a Saúde, a Justiça ou a Segurança Social, entre outros, são alguns dos exemplos possíveis que poderão ser enumerados como tarefas que os especialistas de educação não-docentes poderão assumir dentro da Escola e que não tendo a ver, de forma imediata, com as tarefas escolares, não deixam de ser decisivas para que as escolas possam assumir responsabilidades educativas que lhes permitam responder aos compromissos educacionais que as caracterizam. Nalgumas situações trata-se de construir situações de suporte à actividade escolar e educativa das escolas, noutras visa-se criar um ambiente confortável e de bem-estar para os alunos no seio dessas mesmas escolas, proporcionando-lhes ofertas educativas que possam mobilizar a sua inteligência, sociabilidade e criatividade, através da sua participação em projectos significativos e gratificantes, e noutras, finalmente, o que se pretende é partilhar responsabilidades com organizações exteriores às escolas, a partir de problemas e desafios que aqui se verificam e que têm a ver com a área de intervenção que a essas organizações diz respeito.

Como se constata, a Escola não tem que passar a assumir, através da intervenção dos especialistas de educação não docentes, nem mais responsabilidades educativas nem mais responsabilidades sociais. Em rigor, passa a definir de forma mais exigente e rigorosa quer os compromissos educativos que decidiu assumir, quer as respostas que pretende promover ou que promoveu face a estes mesmos compromissos, quer, também, a avaliação do trabalho produzido. Ainda que tais compromissos, respostas e processos de avaliação se definam de forma menos circunscrita, tornando-se mais amplos e ambiciosos, isso não pode significar que a Escola passou a assumir, como suas, funções que configuram o trabalho de outras

instituições, mas tão somente que aquelas que são as suas funções passaram a ser objecto de uma maior atenção, sustentando acções mais congruentes com os princípios que se invocam para legitimar a existência de uma Escola coerente com os valores próprios de uma sociedade democrática.

É de esperar que as escolas possam assumir funções educativas mais amplas, deixando de circunscrever os seus projectos à sua dimensão eminentemente escolar. No entanto, esta eventual amplificação da intervenção que as escolas passam a protagonizar terá que ser entendida, mesmo assim, não à luz não de uma acção de carácter social, mas, ainda, à luz de uma intervenção que continua a acontecer em função de propósitos de natureza educativa.

O exemplo do projecto denominado por «Escola a Tempo Inteiro»³ é, neste âmbito, um projecto exemplar pelo seu contributo para a reflexão que temos vindo a promover. Trata-se de um projecto que visando responder, entre outras coisas, a problemas de natureza sócio-educativa não deixa de constituir um projecto que pensamos que as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico podem e devem assumir. Um projecto que, no entanto, nos coloca perante uma questão decisiva, a de saber se estas escolas o terão que assumir como escolas ou como centros locais de Educação Básica⁴ (Cosme e Trindade, 2007). Daí que nos questionemos se as escolas do 1º Ciclo terão que alargar os tempos lectivos de que hoje dispõem ou, antes, terão que admitir, no seu seio, outras iniciativas educacionais sujeitas a outros pressupostos e a um tipo diferente de racionalidade educativa? Na resposta a esta questão, propusemos a possibilidade de se concretizar a segunda das alternativas enunciadas (idem). Uma opção onde se reconhece que no espaço físico das escolas poderão coexistir actividades de índole marcadamente escolar e actividades educativas de carácter não-formal. As primeiras seriam da responsabilidade dos professores, enquanto as segundas seriam da responsabilidade de animadores ou de educadores a contratar para o efeito. Assegurar-se-ia, assim, que no tempo escolar se criassem as condições para que os alunos pudessem aprender o que se

³ Esta é a designação do projecto que o Despacho nº 12 591/2006 consagra.

⁴ A designação de «centros locais de Educação Básica» em oposição à de «Escola a Tempo Inteiro» tomámo-la de empréstimo a Eurico Lemos Pires, o autor da mesma que a utilizou na obra «Escolas Básicas como Centros Locais de Educação Básica» que publicou em 1993, sob a chancela da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. A utilização que fazemos de tal designação decorre da necessidade de afirmarmos a possibilidade de nas escolas se poder desenvolver um outro tipo de intervenções educativas distintas daquelas que ocorrem sob a égide do modelo de educação escolar. De acordo com esta perspectiva, as escolas passariam a albergar outras valências educativas, como a da animação e gestão dos tempos livres das crianças, deixando de ficar circunscritas, apenas, à sua valência escolar.

entende ser necessário que aprendam, enquanto nos espaços de educação não-formal se permitiria que as crianças pudessem usufruir, acima de tudo, de experiências e de vivências mobilizadoras e significativas em torno do seu envolvimento e da sua participação no desenvolvimento de projectos cuja função primeira, neste caso, nada teria a ver com a necessidade de promover aprendizagens escolares.

Sendo esta uma proposta que não cabe neste texto discutir, quanto às razões que a fundamentam e a podem explicar, é, mesmo assim, uma proposta que valorizamos como exemplo da possibilidade de, nas escolas, se alargar o âmbito da acção educativa que aqui se protagoniza, sem que isso corresponda à assunção de responsabilidades estranhas àquelas que a Escola terá que assumir. O alargamento das responsabilidades educativas do projecto da Escola a Tempo Inteiro é, apesar dos equívocos e das contradições que o atravessam, um bom exemplo de que não é esse alargamento que pode ser posto em causa, mas qualquer tipo de alargamento que contribua para que a Escola assuma funções e responsabilidades que compete a outras instituições assumir, servindo, assim, de instância compensatória face à ineficácia das respostas destas instituições ou de instância supletiva à acção das mesmas.

Como o temos vindo a afirmar esta não é a função primeira nem tão pouco uma função que possa caracterizar a intervenção a desenvolver nas escolas, mesmo que um tal alargamento abusivo possa ser reivindicado em nome das responsabilidades sociais que uma instituição como a Escola terá que assumir. Tais responsabilidades, no caso da Escola, só fazem sentido como consequência da assunção plena das suas responsabilidades educativas. Neste sentido, a intervenção dos profissionais de educação, sejam eles professores ou especialistas das mais diferentes áreas da acção educativa, contribuirá para que as escolas assumam as suas responsabilidades sociais se contribuir para que as escolas possam assumir as suas responsabilidades educativas, as quais, no entanto, não poderão ser circunscritas às suas responsabilidades escolares, por mais decisivas e determinantes que estas sejam na vida das nossas crianças e dos nossos jovens.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo J. (2002). A(s) Autonomia(s) da Escola Pública na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público. In Lima, L.; Afonso, A. J. (Aut.), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (75-89). Porto: Edições Afrontamento.

COLLÈGE DE FRANCE / Bourdieu, Pierre (1987). *Propostas para o Ensino do Futuro*. Cadernos de Ciências Sociais, nº 5, pp. 101-119.

CORREIA, J. Alberto (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.

COSME, Ariana (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*: Porto: LivPsic.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui (2007). *Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?*. Porto: Profedições.

NÓVOA, A. (2005) *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.