

O PCA como instrumento de vinculação do aluno ao trabalho escolar

Manuel Dinis P. Cabeça

Docente dos ensinos básico e secundário – Agrupamento de Escolas de Vendas Novas

manuelcabeca@gmail.com

Resumo

O objeto configurado incide sobre os discursos de docentes relativamente à implementação de um percurso curricular alternativo (PCA).

Mobilizando um quadro de análise decorrente da sociologia da ação pública, destaco conceitos como os de referencial, regulação e instrumento. Neste quadro o PCA é visto e analisado enquanto “dispositivo de governamentalidade” que tem como objetivo a regulação dos comportamentos no sentido de garantir a vinculação administrativa do aluno ao trabalho escolar por via da “normalização” de processos e atitudes.

Estando o PCA no seu primeiro de três anos de implementação, o trabalho tem como objetivo analisar a sua implementação. Esta análise subdivide-se em duas dimensões. Por um lado, enquanto processo de investigação-ação, com contornos de formação-ação, considerando o apoio configurado aos docentes. Por outro lado, passa também por analisar como uma prática pedagógica de âmbito local produz indivíduos, isto é, que formas de agir e pensar são instituídas perante a implementação desta opção perante um conjunto específico de alunos. Esta produção de sujeitos pode ser perspetivada na articulação entre interesses locais, expressos na definição e implementação do PCA (currículo, organização, recursos, entre outros), e as políticas nacionais, decorrente da ação contingencial perante orientações normativas (nomeadamente metas de sucesso e abandono, riscos sociais).

Entre narrativas ou justificações e estratégias de ação, destacam-se como ideias a desenvolver: o PCA, enquanto forma local de regulação dos comportamentos e das relações entre alunos e a escola, surge como elemento de re-configuração da “geografia da ação”, na criação de elementos factuais de ligação entre o presente e o futuro, ou seja, aquele que é o aluno e aquele que será o “cidadão social”. Neste contexto, regista-se, a adopção por aquilo que designo por biopedagogia, enquanto estratégia de vinculação do aluno ao trabalho escolar e ao futuro social.

Palavras-chave: currículo; ação pública; vinculação do aluno, biopedagogia

1. INTRODUÇÃO

O crescimento e a heterogeneidade de públicos e objetivos que se têm configurado perante o trabalho escolar, têm colocado inúmeros desafios a docentes e alunos, políticas e políticos. O prolongamento da escolaridade obrigatória, a acentuada divergência de interesses entre a escola e o mundo contemporâneo, os tempos manifestamente diferentes de uns e de outros, o aumento do número de alunos por turma, o prolongamento da permanência na escola de elementos que dificilmente se revêem no trabalho educativo, são dados que permitem colocar em evidência o conflito de interesses, a disputa de protagonismos, o crescer da tensão em sala de aula e na escola. Entre causas e consequências manifestam-se o insucesso, o desinteresse, as situações de indisciplina, o absentismo quando não mesmo o abandono. De acordo com esta perspetiva a escola vê esbater os seus principais objetivos/finalidades, a de

instruir e, por intermédio dessa ação, controlar, uniformizar e padronizar o pensamento e definir formas próprias de controlo individual (Foucault; 1997).

A procura de alternativas à resistência e fuga de alunos que recusam o processo de normalização definido pela escola, ou seja, a identificação de formas de vinculação do aluno à escola e ao trabalho escolar, é já antiga e tem-se reconfigurado de acordo com os tempos, as políticas ou as opções locais (Brilha; 2008). Têm-se alterado os protagonistas como os produtores, num crescente envolvimento do local, senão mesmo na delegação (atribuição) de responsabilidades a este último. O local (escola e docente, parceiros educativos e comunidade) tem sido, de forma crescente, «convidado» a pensar e a construir políticas de combate ao insucesso ou ao desinteresse, absentismo ou abandono dos alunos. Este crescente protagonismo do local como *locus* da produção de políticas deve-se, entre outras razões, a dois elementos que importa destacar.

Um primeiro referente à alteração de estratégias por parte do Estado na atribuição de responsabilidades ao local, a maior parte das vezes em nome da autonomia. Contudo, esta atribuição de possibilidade não deixa ser, em si mesma, um reconhecimento por parte do Estado à multiplicidade de problemas que, de modo uniforme e centralizado, assume que não consegue resolver (Correia; Pereira & Vaz, 2012). Esta alteração de estratégia visa, por um lado, valorizar e destacar uma ordem cognitiva da ação em detrimento dos sentidos normativos (Correia; Pereira & Vaz, 2012; p. 393). Por outro lado, delega no local a gestão das contradições de que as políticas educativas enformam. Contradições que decorrem do fato de se exigir a integração de todos na escola, que a escola responda a todos, independentemente dos seus interesses ou objectivos, mas em processo de «inclusão exclusiva» (Barroso, 2003) porque muitos não se reconhecem na escola ou no trabalho escolar e evidenciam-se resultados de insucesso, absentismo ou abandono precoce. Contradição também decorrente de se promover autonomia e a emancipação do aluno, mas com regras definidas e enquadradas numa norma, sem que se o sujeito seja envolvido no processo de construção da sua autonomia. Isto é e

Do ponto de vista da estruturação simbólica do espaço político do debate educativo, tende a desqualificar-se o debate sobre os sentidos da educação e da sua articulação com as decisões organizacionais (o debate sobre as justíças organizacionais), para se centrar, apenas, na funcionalidade dos meios e dos recursos, em termos, portanto, de uma eficácia funcional, (Correia; Pereira & Vaz, 2012; p. 395)

Enquanto segundo fator, destaca-se a crescente participação de outros atores, que não apenas os escolares, na coisa educativa. São olhares, oriundos de diferentes campos disciplinares que, mediante proposta de solução, mais não fazem que construir, sob o ponto de vista das ideias e das crenças, dos modelos e dos valores de que enformam, os problemas em si mesmos. Na construção dos problemas e das suas eventuais soluções relacionam (e estruturam) uma mais efetiva ligação entre a escola e outros campos do social, em processo imbricado de responsabilidades e envoltimentos onde se consideram os contextos que envolvem o aluno, nomeadamente os de ordem social, económica e familiar. São, essencialmente, oriundos da psicologia e da área da saúde (médicos, enfermeiros, terapeutas, entre outros), e vistos enquanto apoio à resolução de problemas pedagógicos ou escolares numa dimensão claramente de promoção de uma educação para a saúde (comportamentos, riscos, sexualidades, entre outros).

As duas situações referenciadas, a valorização de dispositivos cognitivos enquanto orientadores da ação e a valorização de uma educação para a saúde do sujeito escolar, permitem destacar o cruzamento entre uma dimensão organizacional, decorrente dos recursos mobilizados, com uma dimensão pedagógica, considerando os resultados escolares que se pretendem. Este cruzamento tem como objectivo a identificação de outras estratégias de vinculação do aluno que resiste aos processos instituídos pela escola e pela educação, traduzidos no insucesso, no absentismo, nos comportamentos disruptivos, entre outros. É aí, nesse cruzamento, onde se encontram as áreas da pedagogia com a psicologia, que se criam políticas que tanto são educativas quanto sociais. É aí, no cruzamento da dimensão social da escola e da ação educativa, que se situam opções tais como o cursos de educação e formação, os territórios educativos de intervenção prioritária ou, e no que aqui interessa, os percursos curriculares alternativos (PCA) entre outros.

Considerando os objetivos e o enquadramento do PCA, o processo de análise da sua implementação, numa escola do Alentejo, desenvolve-se em face de duas linhas de orientação.

Uma marcadamente organizacional, onde se relacionam os recursos com os objetivos, as ideias com a ação na procura da vinculação do aluno ao trabalho escolar. Assenta grandemente naquilo que foi pensado e utilizado como argumento justificativo da existência do PCA e a ação e o pensamento de quem o implementa. Tem como forma de acesso os discursos utilizados (orais e/ou escritos). Como se equacionaram os problemas, como se pensaram as respostas, que estratégias foram utilizadas, como é concebido o currículo, como se constroem políticas/estratégias locais de vinculação, que dispositivos de vinculação são utilizados/mobilizados, que alternativas se colocam (a alunos, docentes, às relações entre eles) são algumas das questões que enquadram esta linha de orientação.

Uma segunda linha de orientação diz respeito à análise das estratégias de política educativa que suportam as opções de cumprir, de modo diferente, os objetivos de sempre da escola, o da instrução e da socialização. Que conhecimentos se mobilizam, que argumentos se apresentam, que dimensões se destacam, que relação entre o conhecimento disciplinar e o currículo, como se estrutura uma dimensão normativa da ação e dispositivos cognitivos que lhe estão inerentes, são algumas das questões que orientam essa fase do trabalho.

É da primeira, contudo, que dou conta neste processo. Para o seu desenvolvimento são consideradas duas hipóteses, relativas a cada uma das orientações do trabalho (desenvolvido e a desenvolver). Uma, referente ao processo de vinculação do aluno, passa por considerar que as estratégias de vinculação do aluno assentam na criação e reforço daquilo que designo como dimensão biopedagógica da ação educativa. Uma segunda hipótese onde se afirma que a flexibilização do currículo, na passagem de um regime disciplinar a um regime curricular, se relaciona com a desvalorização da dimensão cognitiva da escola e da educação, para se (sobre)valorizar (ou pelo menos destacar) a sua dimensão social. (Esta situação está diretamente relacionada - sendo simultaneamente causa e consequência - com as alteração do papel, da importância e dos objetivos do docente e da escola). Neste âmbito, despe-se o currículo de disciplinas para que se possa vestir o aluno de outras formas de subjetivação; alunos que resistem e recusam o processo de normalização e homogeneização definido pelo sistema regular de ensino, por via do absentismo ou do insucesso, são enquadrados noutras estratégias de normalização e vinculação, por via administrativa e social, à ação escolar e educativa.

2. O PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO: DE OPÇÃO NORMATIVA A CONSTRUÇÃO LOCAL

A possibilidade de criação/implementação de grupos/turma de percurso curricular alternativo é formulada em 1996 na sequência da publicação do Despacho 22/SEEI/96 de 20 de abril, e recriada passados 10 anos, em 2006 por via do despacho normativo 1/2006 de 6 de Janeiro. Um e outro dos normativos visam a regulamentação da criação de turmas no ensino básico com currículos alternativos. Surgem no contexto de medidas de política educativa que têm o insucesso, o absentismo ou o abandono como cerne da sua intervenção. Destinam-se a crianças e jovens até aos 15 anos que estejam numa das seguintes situações: (ponto 1 do anexo do referido diploma):

- a) Ocorrência de insucesso escolar repetido;
- b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar;
- c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar;
- d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem o contexto - sucesso e insucesso, enquadramento, objetivos, preocupações, perfil inicialmente definido;

Na sequência da sua criação, em 1996, surge um livro que apoia as escolas/docentes na sua implementação. Nessa edição (M.E., 1997, p. 9) se refere que:

«Um currículo alternativo é uma proposta diferente de frequência do ensino básico, concebida na escola especialmente para grupos de crianças e jovens em que foram detectadas características comportamentais e de aprendizagem muito problemáticas e que correm o risco de abandono da escolaridade obrigatória por várias razões (familiares, económicas, psicológicas, falta de motivação pessoal, etc). (...) Trata-se de uma

flexibilização do sistema que, sem abdicar, de um denominador comum característico do ensino básico (aquele que assegura a definição de um perfil terminal de competências), procura reconhecer situações extremas de insucesso escolar em que as respostas típicas de apoio à aprendizagem se manifestam insuficientes»

Enquadra-se no conjunto de medidas de política que têm como objeto a equidade e igualdade de oportunidades, onde se visa «a garantia de uma formação geral comum a todos os cidadãos que inter-relacione o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano» (do preâmbulo do despacho normativo 1/2006). Neste mesmo diploma se assume a escola como «um espaço plural, do ponto de vista social e cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados». Perante este reconhecimento de igual modo se assume que «importa garantir e flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa.»

2.1. O local como lócus de políticas

Localmente o processo de justificação para a implementação do PCA encontra-se dispersa pelo conjunto de atas de Conselho Pedagógico, referentes ao ano letivo de 2011/12 e, muito particularmente, no documento apresentado à estrutura regional do Ministério da Educação. Neste documento é feita, de alguma forma, uma síntese das ideias e preocupações que foram expressas ao longo das diferentes reuniões de Conselho Pedagógico onde se destaca a ideia que se procuram «(...) alternativas curriculares que se ajustem às necessidades educativas dos alunos que, num percurso regular, não têm alcançado o sucesso escolar desejado».

Neste documento fica expressa a articulação entre as diferentes dimensões da escola, uma cognitiva, decorrente dos conhecimentos e saberes veiculados, uma outra de âmbito social, expressa por intermédio da «motivação para a construção de um projeto de vida alicerçado num processo de estimulação dos interesses e no desenvolvimento de capacidades». O objetivo, ou a preocupação de quem desenhou o projeto fica patente e é reforçado mediante a afirmação:

«coloca a sua tónica no “eu” do aluno enquanto ser humano que deverá, através da experimentação, aliar o saber e o saber fazer, valorizando a aquisição de competências essenciais na área escolar, bem a aquisição de competências na área vocacional, perspetivando, sempre, a importância do desenvolvimento pessoal e social nas exigências básicas da integração em sociedade.»

Ainda sob o ponto de vista do local, a assunção dos desafios que um projeto com estas características acarreta e que serve, também, como impulso para a sua concretização. Tal ideia fica bem expressa na argumentação da coordenadora deste grupo/turma quando afirma que

«a defesa de uma causa, de uma ideia não pode, não deve, ficar-se pelos postulados teóricos, é preciso que os seus defensores estejam no terreno e tenham consciência dos aspetos práticos, do funcionamento real daquilo que teoricamente defendem.»

Ao nível da constituição do grupo/turma de PCA realço uma ideia comum, um traço de união entre «muitos alunos e muitas diferenças»:

Todos estes alunos têm em comum o facto de serem detentores de um perfil diferente do que se padronizou para o aluno dito normal. Contudo, o aspeto que os unifica enquanto grupo, o ser diferente, não confere homogeneidade a esse mesmo grupo na medida em que cada um tem a sua diferença específica. É essa diferença específica que, muitas vezes, determina o seu insucesso. Há alunos com grandes dificuldades cognitivas para quem a aquisição de conhecimentos é o grande obstáculo, há outros cujo maior entrave à aprendizagem se situa ao nível da postura e do comportamento e há aqueles que acumulam os dois tipos de impedimento. Estes bloqueios, por sua vez, são eles também determinados por causas diversas: falta de valorização da escola, falta de expectativas, falta de motivação para aprender, falta de apoio familiar, incapacidade de aprender estando integrado num grupo, falta de conhecimentos básicos acumulada ao longo de todos os anos de escolaridade.

Para além das dificuldades, entre causas e consequências, é a diferença perante a norma que dita, em grande parte, as condições de integração do aluno num percurso curricular alternativo. Nesta diferença radicam alguns dos elementos de análise do próprio processo, uma vez que «as normas embutidas nas categorias sociais, económicas e escolares que constroem classes de pessoas (...) funcionam para desqualificar certas crianças que não “se encaixam” nas

normas da média, feitas para parecer universais, mas compostas a partir de uma localização e de disposições e gostos históricos particulares» (Popkewitz, T., & Linblad, S. p. 112/113).

No entanto e apesar de uma aparente separação das dimensões de análise, entre os conhecimentos disciplinares e o processo de formação da pessoa do aluno, irei considerar, na esteira de Abrantes (2011; p. 122), que «socialização e individualização (ou subjetivação) constituem duas faces da mesma moeda» e que não vivem separadamente.

2.2. Entre construção local e construção social

Currículo será entendido, no contexto deste texto e na esteira de Pacheco (2011), enquanto prática cultural plural. Este entendimento visa dois objetivos. Um primeiro referente à relação que se pode estabelecer por intermédio do estudo das práticas curriculares onde se destaca a necessidade da concepção de currículo se enquadrar e, acima de tudo, respeitar a diversidade que atualmente compõe a escola. Enquanto segundo objetivo, esta concepção permite a criação de uma estreita relação com a «vertente política do currículo». Ou seja, esta perspectiva:

«(...) pode ser explorada em educação de modo que o currículo seja entendido como um projeto construído na diversidade e na pluralidade não só na abordagem do conhecimento escolar, mas, de igual modo, no desvendamento de certos processos e práticas de poder e de padronização cultural que existem no interior das escolas» (Pacheco, 2011, p. 393).

Em estudo que tem já alguns anos mas em que certamente não terá perdido toda a sua pertinência, Pacheco (2005) apresenta as áreas em que os estudos curriculares incidiram nos últimos 25/30 anos. Associa os estudos curriculares aos «ciclos políticos», em concreto das políticas educativas, denotando-se uma «agenda fortemente reactiva». Contudo, mais do que reação, seja ela decorrente de contextos ou de opções (sejam elas políticas ou pedagógicas, sociais ou educativas, nacionais ou locais) importa considerar o currículo enquanto «prática cultural» pois permite-nos também «ponderar as relações entre as políticas educativas, entendidas como dispositivo de produção de normas justas para a ação, e as políticas cognitivas, encaradas como um espaço intencionalmente vocacionado para a explicação de instrumentos úteis para pensar a ação» (Correia, 2010). Este sentido faculta-nos a possibilidade de encarar a ação local dos docentes, no pensamento e na implementação do currículo, ou seja, na configuração de «dispositivos de produção de normas», na definição dos modelos, dos espaços de ação presentes e futuros, dos papéis que se desenham aos diferentes intervenientes no processo. Equacionar como se articula o conhecimento e as práticas sociais em processos de assumida governamentalidade de todos e de cada um.

3. QUESTÕES DE METODOLOGIA

Em termos metodológicos o processo de análise da implementação deste PCA constitui-se como um enorme e aliciante desafio assente em três dimensões: o investigador como ator, a sala de aula enquanto local de cruzamento de «mundovisões», a complexidade da relação pedagógica. Vamos por partes.

No processo de análise da implementação do PCA assumi um duplo papel numa dupla situação. Fui (e sou) investigador e ator mas nunca deixei de ser ator e investigador. Tive oportunidade de participar tanto no processo de reflexão e questionamento do projeto como na sua dinâmica de ação, circunstância que faz com que enfrente o pior de dois mundos. Por um lado, não sou teórico mas visto pelos docentes (que se vêem como práticos) enquanto tal. Não sou prático, mas visto pelos teóricos (os académicos da universidade) como um dos outros. Esta situação faz com que uma das características assumidas do processo de análise cruze dimensões entre investigação-ação e formação em ação.

Considerar a sala de aula ou, melhor dito, as dinâmicas que resultam do trabalho e da relação em sala de aula é uma outra componente do desafio de analisar o PCA, porquanto se correm e se assumem diferentes riscos. Desde logo o da atomização do estudo, o seu isolamento

quando não mesmo distanciamento ao contexto mais amplo e global. A sala de aula é um ponto de chegada de muitos e de muitas situações. Cada pessoa que ali entra transporta ideias, crenças, valores, opiniões, vontade ou falta dela, expectativas, mesmo que sejam nenhuma, concepções da relação e do processo que ali se desenrola. Sendo também e simultaneamente um ponto de partida. Para as relações que ali se desencadeiam, para as expectativas, para os objetivos, para as ideias que cada um transporta em si, para os modos como a observa, vê e sente e nela participa, mesmo que se recuse a participar. É um espaço de (re)conhecimento, seja ele entre as pessoas que nele convivem, seja decorrente dos conteúdos disciplinares transmitidos, seja na própria construção individual e particular de cada sujeito que ali se (re)inventa. A sala de aula é, assim, um espaço de (re)interpretação, de (re)criação do (re)conhecimento, das identidades, da pessoa de cada um, das relações que se estabelecem, dos sentidos que se definem a cada segundo da relação. Considerar a sala de aula como espaço privilegiado de observação e investigação faz com que se tenham que incorporar, neste processo, os valores e as ideias, as crenças e os modelos que ali se apresentam. Importante ainda por permitir cruzar espaços e dimensões, como o sejam as políticas e a ação, o pensamento e a prática, o global e o local, as normas e a(s) sua(s) prática(s), entre outros em processo multifacetado de arranjos e combinações.

Finalmente e talvez como resultado dos dois anteriores elementos, o risco de se simplificar aquilo que é a complexidade inerente tanto à dimensão social, decorrente das interações que se estabelecem, como pedagógica, onde se cruzam ideias e políticas, o papel da escola e a ação do docente. Circunscrever o olhar da investigação à sala de aula e a um processo muito concreto, como é um PCA, corre o sério risco de simplificar o que é manifestamente complexo, reduzir o que é amplo. Há, deste modo, que considerar outras lógicas da ação coletiva, a pluralidade de situações e não a sua unicidade, a combinação diversa e plural das variáveis e não simples dicotomias, práticas de análise, mas excessivamente redutoras do que é o social e a ação pedagógica. Há que cruzar e recombinar as dicotomias (micro/macro, nacional/local, perto/longe, quantitativo/qualitativo, conhecimento/ação, entre outras) e construir uma rede, que permita perspetivar a relação e a ação entre os diferentes conceitos.

Perante os desafios, as opções foram diversificadas, mas com um traço em comum, a de valorizar o quotidiano como espaço de investigação. Assim sendo, optei por metodologias na área da antropologia da educação, mais concretamente na etnometodologia. É um desafio que passa pela «delimitação de um terreno de pesquisa que acaba por coincidir, em larga medida, com a delimitação do próprio objeto de estudo» (Cordeiro, 2012). Permite também e de modo não menos importante, «entender a interação social (...) que se aprende nesse quotidiano (...)» (Iturra, 2001. p. 21) enquanto campo produtor de sentidos. De modo a evitar os riscos de atomização e desprendimento de um contexto mais geral recorri ao diálogo permanente entre o micro e macro, a sala de aula e o seu contexto, o próximo e o distante, as políticas e a ação, o conhecimento e os saberes. Diálogo instituído e visto por meio das conversas, dos modelos, dos pensamentos, das ideias como da ação que ali, na sala de aula, acontece. Neste contexto, estruturar redes e considerar uma multi referencialidade (e não simples dicotomias) são elementos determinantes de análise deste processo de análise da realidade educativa.

Enquanto suportes metodológicos foram então utilizados diferentes elementos que, cada um deles, daria azo a um desenvolvimento mais completo mas que não cabe aqui. Foram eles o diário do investigador (físico e digital), onde registei conversas, opiniões, observações, situações, acontecimentos, mas também reflexões. O diário da coordenadora do grupo/turma que solicitei para que ali registasse, da forma que entendesse, as suas “impressões” sobre o trabalho que se desenvolvia e o quotidiano com o grupo. As atas de conselho pedagógico bem como os documentos de justificação do projeto, enquanto documentação escrita. A observação direta que passou, em alguns casos, pela gravação das sessões, fosse de aula ou de reunião de docentes. Os trabalhos de alunos desenvolvidos e realizados a propósito deste processo de investigação. A entrevista, perante o qual se pensaram alguns elementos mas que correu fluída com os docentes envolvidos. Para além de tudo isso participei, enquanto coadjuvante, em sessões de trabalho em contexto de sala de aula ao longo do 2º e 3º períodos, dinamizando o trabalho em sala de aula e procurando estratégias de diferenciação pedagógica. Tudo junto encontra-se reunido em suporte papel e digital a partir do qual teço a escrita que aqui se apresenta.

Assim e sucintamente o processo envolve uma significativa dimensão etnográfica e etnometodológica, de cariz interpretativo. É um processo que se desenvolveu na escola e com

a escola, na educação e sobre a educação, assente num quadro de análise que tem a sociologia da ação pública como enquadramento.

4. QUADRO DE ANÁLISE – A AÇÃO PÚBLICA

Sem me querer alongar no referente à sociologia da ação pública, uma vez que há diferente literatura sobre o assunto¹, importa efetuar o seu enquadramento no processo de análise, a sua pertinência e mais-valias.

Neste contexto, a opção pela sociologia da ação pública decorre da possibilidade que esta permite para que se considerarem diferentes escalas de análise, a inter relação entre diferentes atores, a inter dependência entre estratégias e objetivos. Ou seja, a opção pela ação pública permite colocar em evidência as

(...)múltiplas configurações de relações inter dependentes e de estratégias interligadas de atores, redes de ação pública e sistemas de ação, de acordo com um esquema de tomada de decisão que resulta de uma acumulação de regulações negociadas e de relações de força para se inscrever mais na transversalidade, horizontalidade ou circularidade, não obedecendo a uma concepção linear e hierárquica, (Commaill, 2009; p. 96)

Esta opção permite, assim, mobilizar conceitos como os de referencial, que mais não é que uma «certa conceção do lugar e do papel que compete à sociedade». O referencial é constituído por valores (o que é desejável ou não), normas (enquanto guias de ação), algoritmos (que exprimem as relações causais) e imagens (o que cria os sentidos mais imediatos) (Muller, 2011; p. 555). O conceito de regulação, sendo aqui utilizado «para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam», (Barroso, 2006; p. 12)². Ou instrumento de ação pública, entendido enquanto «dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza as relações sociais específicas entre o poder público e os seus destinatários em função das representações e significados de que é portador» (Lascoumes & Galés, 2004; p. 12).

Tem-se, deste modo, que construir soluções implica pensar e conceber primeiramente os problemas, situá-los perante um contexto global. Entre problemas e soluções, constituindo a ponte entre uns e outros, encontram-se valores, ideias, normas e regras, conhecimentos, experiências, modos de ver e olhar o mundo. Neste campo a concepção de um percurso curricular alternativo surge-nos como «(...) uma representação, uma imagem da realidade em que se quer intervir» (Muller, 2011, p. 557), sendo que as soluções não deixam de estar imbuídas de valores e ideias perante os quais se construíram, primeiramente, os problemas perante os quais se pensa intervir.

Ao colocar em destaque os conceitos referidos, permite-se que se incorpore no estudo da ação educativa valores e ideias, dimensões normativas ou simbólicas, a educação e a socialização, relações ou processos, resultados ou produtos. Permite-se, ainda, considerar diferentes escalas de análise, esferas de ação (dos docentes, dos pais/encarregados de educação, das estruturas que apoiam o percurso), em processos imbricados de relações, cumplicidades e/ou (inter)dependências. É todo um leque de elementos habitualmente afastados da análise dos processos educativos ou considerados sectorialmente que, deste modo, são incorporados na interpretação do real social respeitando a diversidade e complexidade que constitui a realidade educativa (Cabeça; 2012).

Considerando o quadro de análise definido, referência importante deve ser feita à estreita relação entre uma dimensão social e uma outra de âmbito cognitivo. Nesta perspetiva, o PCA é visto enquanto instrumento de regulação, isto é, de vinculação do aluno ao trabalho escolar e aos procedimentos de subjetivação propostos na ação educativa, de sujeição aos objetivos da educação, ao processo de uniformização e homogeneização. O PCA é um dos instrumentos

¹ Veja-se, por exemplo, o número 50 da Revue Française de Science Politique, ou e em termos nacionais Barroso 2006.

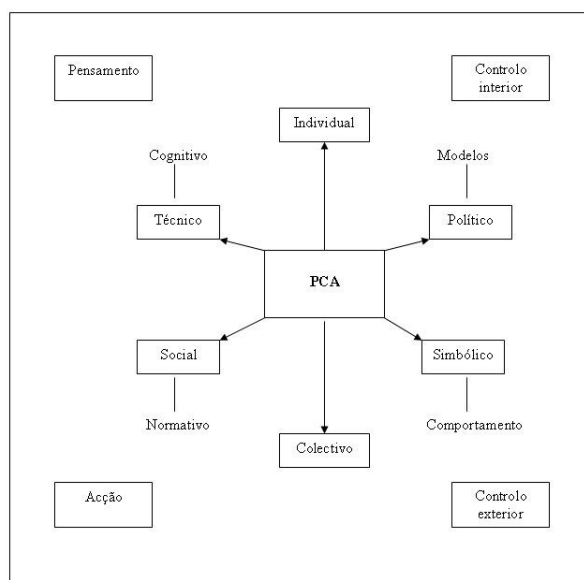
² Ver também Duterq & Zanten, (2001).

mobilizados por quanto visa (re)organizar as relações entre alunos e docentes, entre alunos e escola, em processo onde se mobilizam conhecimentos, técnicas, poderes, relações e emoções. A escola e os professores são assim chamados a serem, para além de (co)responsáveis pelas políticas, situação que desde sempre o foram, (co)produtores, isto é, a assumirem o processo de legitimação das opções educativas. Neste processo de (co)responsabilização, efetua-se a deslocação do eixo de análise da ação política, que passa do nacional para o local, do pensamento para a ação, da política para as práticas. É uma forma de vinculação do pensamento à ação, o agir sobre o pensamento e não exclusivamente na ação.

Destaco ainda a necessidade de, perante a opção de implementação de um percurso curricular alternativo, não se ficar restringido a uma redutora dimensão escolar. Ao se mobilizarem valores e ideias, ao se analisar a articulação entre uma dimensão cognitiva e uma outra de âmbito social, evita-se a redução do pedagógico ao escolar e concebe-se a possibilidade de outras dimensões ou sectores interferirem na ação pedagógica.

SÍNTESE

Sem me poder alongar muito mais, o resultado do processo de interpretação, assente num quadro de análise decorrente da sociologia da ação pública, perante o qual mobilizo conceitos como os de referencial, regulação e instrumento, permite colocar em evidência o seguinte esquema:



© Manuel Dinis P. Cabeça, 2013.

Figura 1 - a multi referencialidade de um percurso curricular alternativo (PCA)

A figura (Figura 1) procura ir além das dicotomias tradicionais de pensamento/ação, cognitivo/normativo, interior/exterior, individual/coletivo, entre outros que ali se assinalam e considerar a sua multireferencialidade. Isto é, a implementação de um percurso curricular alternativo, provavelmente mais que qualquer outra medida de política educativa, coloca em destaque todo um conjunto de fatores onde se podem referenciar ideias e valores, dimensões simbólicas, políticas, sociais ou técnicas, âmbitos normativo e/ou, cognitivo, modelos e comportamentos. É o respeito pela diversidade e pela complexidade que se reveste a prática e a ação pedagógica numa construção local que mais não é que um processo de delegação de responsabilização do nacional ao local perante a fuga à norma e ao comum.

De acordo com a figura e sem entrar em pormenores, e em face da análise da implementação do PCA, destaco duas ideias que se colocam, nesta fase, como estruturantes.

Uma primeira referente a uma dimensão cognitiva da norma no sentido de ser, pelo pensamento e pela reflexão que se identificam os mecanismos de vinculação daqueles que pretensamente recusam ou resistem ao processo de escolarização e da ação educativa. Apesar da norma definir os limites do possível, é o pensamento, mais que a ação, que implica um processo de regulação e de vinculação do aluno ao trabalho escolar.

Enquanto segunda ideia a registar, e em face da relação definida entre os recursos envolvidos na implementação do PCA, oriundos da psicologia ou dos serviços de saúde, e os objetivos configurados para os alunos, que envolvem diferentes dimensões (cognitiva, normativa, simbólica, escolar, social) o destaque vai para aquilo que designo como construção biopedagógica do sujeito escolar.

A expressão biopedagogia integra aquele que é designado como sujeito biossocial (Rose, 2007), e considera a dimensão biopolítica (Foucault, 2008) como essencial à relação entre o sujeito e a pedagogia. Considero, com a utilização deste conceito, as formas que a escola institui para regular os comportamentos do sujeito, presente e futuro. Regulação de comportamentos em permanente (re)construção de si, dos modelos e dos valores que o (devem) orientar, das regras e das normas que deve assumir e integrar na sua conduta, das formas que as relações de poder, num tempo e num contexto assumem. A expressão biopedagogia procura dar conta do carácter imbricado da dimensão pedagógica na construção do sujeito, onde participam elementos oriundos de diferentes áreas do saber e se considera a personalidade do indivíduo como algo inacabado. Ou seja,

«a individualidade é tomada como algo a ser apreendido por toda a vida. Trata-se de uma individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em comunidades de aprendentes num processo de permanente inovação (Popkewitz, 2009; p.76)

Nesta expressão se aliam conhecimento e ação, em que a ação implica um pensamento deliberado e determinado ao sujeito. Neste campo, o sujeito (o aluno) é visto sob múltiplas perspetivas, que vão das dimensões pedagógicas às sociais, abrangem os serviços da psicologia ou da saúde, as necessidades educativas ou recursos técnico-pedagógicos diferenciados. Por seu intermédio instituem-se as formas de governo do coletivo que assentam na gestão do diferente e da diferença, numa (nem sempre assumida ou reconhecida) somatização da ação pedagógica. O aluno, os seus comportamentos, o seu pensamento, as estruturas de agir sobre si e sobre os outros, torna-se

«(...) um foco de governo, um alvo de novas formas de autoridade e perícia, um campo fortemente especializado de conhecimento, um território de expansão para a exploração bio-económica, um conjunto organizado de princípios de ética (...)» (Rose, 2007: 4).

Esta afirmação vai diretamente ao encontro das expectativas que os docentes apresentam para o PCA, nomeadamente quando a docente promotora afirma que o

«fim último [passa por] desencadear um processo de ensino aprendizagem que evitasse o abandono escolar, prevenisse os comportamentos desviantes e construísse um conhecimento teórico prático essencial para fazer a ponte para um ensino profissional.»

É a pedagogia, enquanto prática mas também e simultaneamente enquanto pensamento organizador da ação, que se visa transmitir ao aluno, para que, desse modo, oriente e defina o seu futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes**, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XXI, pp. 121-139.
- Barroso**, J. (2003). A escola pública - regulação, desregulação, privatização. Porto: Edições Asa.
- Barroso**, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar – A inclusão exclusiva, in Rodrigues, D., *Perspectivas sobre a Inclusão*, pp. 25-36. Porto.
- Barroso**, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Barroso**, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação - espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

- Brilha, J.** (2008). *Percursos curriculares alternativos: das políticas às práticas: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa. (Policopiado)
- Cabeça, M.** (2012). *As condutas dos escolares e a construção do cidadão social - uma análise política pelo referencial dos instrumentos de regulação (1977-2007)*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Commaill, J.** (2009). O Modelo de Janus da regulação jurídica. O carácter revelador das transformações do estatuto político da justiça. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. (87), 95-119.
- Cordeiro, G.** (2012). As cidades fazem-se por dentro: desafios da etnografia urbana. *Cidades - Comunidades e Territórios* (20/21), pp. 111/121.
- Correia, J.** (2010). Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política *Revista Brasileira de Educação* 15 (45), 456-492.
- Correia, J.; Pereira, L. & Vaz, H.** (2012). Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (146), pp. 388/407.
- Duterq, Y., & Zanten, A. v.** (2001). L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation. *Éducation et Sociétés*, 2 (8), 5-10.
- Foucault, M.** (1997). *Vigiar e punir – o nascimento da prisão*. 32ª ed. Petropolis. Vozes.
- Foucault, M.** (2008). *The birth of biopolitics*. Nova Iorque. Palgrave/Macmillan.
- Iturra, R.** (2001). *O Caos da criança - ensaios de antropologia da educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lascoumes, P., & Galés, P. L.** (2004). L'Action publique saisie par ses instruments. In P. Lascoumes & P. Galés (Eds.), *Gouverner par les Instruments* (pp. 11-43). Paris: Presses de la Fondation Nacional de Sciences Politiques.
- M.E.** (1997). *Currículos alternativos no ensino básico - guia prático*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Muller, P.** (2011). *Les Politiques Publiques*. (9 ed.). Paris: PUF.
- Pacheco, J. A.** (2005). Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. *Perspectiva*, 24 (1), 247-272.
- Pacheco, J. A.** (2011). Currículo: entre teoria e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), pp. 383-400.
- Popkewitz, T., & Linblad, S.** (2001). Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relação entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, XXII (75), pp. 111-148.
- Popkewitz, T.; Olsson, U.; & Petersson, K.** (2009). Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade, in *Educação e Realidade*, 2 (34), pp. 73-96.
- Rose, N.** (2007). *The politics of life itself – biomedicine, power and subjectivity in the twenty – first century*. Princeton. Princeton University Press.

Referências Legislativas

- Despacho 22/SEEI/96 de 20 de abril;
- Despacho normativo 1/2006 de 6 de Janeiro;
- Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho;
- Despacho normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro;