

PERFIL CULTURAL DESEJÁVEL  
DO  
DIPLOMADO DO ENSINO SECUNDÁRIO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FEVEREIRO 1988

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PERFIL CULTURAL DESEJÁVEL  
DO DIPLOMADO  
DO ENSINO SECUNDÁRIO

Fevereiro 1988

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Lisboa. Perfil cultural  
desejável do diplomado do ensino secundário / Cen-  
tro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão  
Portuguesa. — Lisboa: GEP/ME, 1988. — 148 p.;  
21 cm. & quadros.

Mudança cultural / Desenvolvimento da educação /  
Necessidades educativas / Necessidades financeiras  
/ Diplomado (ensino secundário) / Nivel de conheci-  
mentos / Dados estatísticos / Bibliografia / Portugal.

Documento elaborado em 1987, resultante do pro-  
jecto encomendado pelo Ministro da Educação e  
Cultura, Professor Doutor João de Deus Pinheiro, ao  
Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expres-  
são Portuguesa da Universidade Católica Portugue-  
sa.

© Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação  
Depósito Legal n.º 20 594/88  
Capa: Cristina Rodrigues da Silva  
Execução gráfica: Gráfica Europam, L.ª

1.ª edição: Fevereiro 1988 — 10.000 exemplares  
LISBOA/PORTUGAL

#### DEBATE SOBRE ESTE DOCUMENTO

Como se trata da elaboração de um «perfil cultural» numa socieda-  
de pluralista como a nossa, é necessário haver um debate alargado so-  
bre as várias dimensões e características deste perfil.

Devido aos aspectos necessariamente filosóficos implicados neste  
texto, os pareceres devem ser de tipo qualitativo. Por isso se pede que  
as pessoas dêem a sua opinião de modo conciso, mas livre, enviando-a  
até 30 de Abril para o Gabinete de Estudos e Planeamento, Av. Miguel  
Bombarda, n.º 20 — 1093 Lisboa Codex.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
A Ideia de um Perfil Cultural do Diplomado do Ensino Secundário .....	11
A Metodologia .....	14
<b>I – A SITUAÇÃO PORTUGUESA</b> .....	17
O Contexto Histórico-Espacial de Portugal .....	19
A integração na Comunidade Europeia .....	19
Novo relacionamento internacional .....	21
A Situação Educativa em Portugal .....	22
Acesso ao ensino em grau muito inferior ao da média da CEE .....	22
Desigualdade de oportunidades no interior do país ..	23
Ineficiência do sistema .....	24
Irrelevância do sistema .....	25
Falta de qualidade do sistema .....	25
Debilidade do ensino técnico-profissional .....	28
Investimento financeiro insuficiente .....	29
A Condição da Juventude Portuguesa .....	30
Breves indicadores de situação .....	30
Comportamentos e atitudes .....	32
<b>II – O PERFIL DESEJÁVEL DO DIPLOMADO</b> .....	35
O Perfil Socio-moral do Diplomado no Contexto do Desenvolvimento Psicológico e Social .....	39
O Começo da Vida Adulta .....	39
O Contexto da Sociedade Portuguesa .....	41
Autonomia e integração .....	41
Relações humanas .....	43
Princípios universalizantes .....	43
Capacidade de acção sistemática e eficiente .....	44

Preocupação pela qualidade .....	45
Perfil Sócio-moral .....	47
<b>O Perfil Cognitivo-Cultural no Contexto da Sociedade Moderna</b> .....	61
Capacidades e linguagens .....	61
Memória e identidade cultural .....	62
Conhecimentos .....	62
Preparação para a busca do sentido da vida .....	64
Perfil cognitivo-cultural .....	65
<b>O Perfil do Controle Corporal do Diplomado</b> .....	83
Pressupostos .....	83
Orientações conceptuais .....	84
Perfil do controle corporal .....	89
<b>III – OS DESAFIOS À NAÇÃO</b> .....	95
<b>Desafios ao Sistema Educativo</b> .....	99
Resposta a nível global .....	99
Igualdade de oportunidades .....	99
Educação para o sucesso .....	100
Educação integral .....	102
Abertura de saídas profissionais .....	102
Resposta a Nível da Escola .....	103
A escola à escala humana .....	103
A gestão democrática eficiente .....	104
Estabilidade do corpo docente .....	104
Autonomia do ensino particular e cooperativo ..	105
Resposta a Nível dos Professores .....	106
Criatividade pedagógica .....	106
Responsabilidade ética .....	107
Contínua actualização .....	107
<b>Desafios à Sociedade</b> .....	109
Mobilização Financeira Directa .....	109
Mobilização Financeira Indirecta .....	110
Empenhamento na Actividade da Escola .....	111
<b>CONCLUSÃO</b> .....	113
<b>ANEXO 1. As Fontes Científicas Inspiradoras do Perfil</b> .....	117
<b>ANEXO 2. Quadros Estatísticos</b> .....	125
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	143

## INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

## A IDEIA DE UM PERFIL CULTURAL DO DIPLOMADO DO ENSINO SECUNDÁRIO

A ideia de estabelecer um «perfil cultural desejável» para o diplomado do ensino secundário poderá causar algumas dúvidas e perplexidades. Fomos os primeiros a tê-las ao longo da elaboração deste documento. Mas supomos que o trabalho realizado e o texto final a que chegámos constituem suficiente justificação da proposta a que procurámos corresponder.

Os problemas do ensino no mundo contemporâneo são extremamente complexos. Todos reconhecem hoje que alguns dos valores fundamentais com que se foram alicerçando as grandes políticas educacionais entraram em declínio ou em crise. No caso português, as coisas são, como é fácil de prever, ainda mais graves. Não vale a pena recommençar o inventário penoso dos erros cometidos. Há amplo consenso na sua identificação. Do passado apenas interessa fixar o que poderá contribuir para a preparação urgente do futuro. Ninguém põe em dúvida uma tal urgência. Mas ela não poderá ser sinónimo de precipitação. A ideia de elaborar um «perfil cultural» manifesta claramente uma preocupação: a de construir o futuro em bases teoricamente sólidas e colectivamente debatidas e amadurecidas.

Que significa a noção de «perfil cultural»? Em que termos poderemos problematizá-la? De que modo vamos formulá-la de maneira a que ela seja «operacional»? Por outras palavras: para que pode servir um trabalho deste tipo?

Tentemos ser metódicos e hierarquizar as questões. A ideia de um «perfil cultural» designa, em primeiro lugar, a modalidade de resposta que procuramos dar à seguinte pergunta: que tipo de pessoas vai o ensino secundário português «produzir»?

Procuremos desde já desfazer algumas compreensíveis reservas a um projecto deste teor. Convém que fique claro que se não pretende estabelecer um padrão único, um molde homogeneizante. Nada seria

mais absurdo face às exigências de diferenciação incessante que a sociedade contemporânea nos coloca. Pelo contrário, acentuámos sempre que o «perfil cultural desejável» deve aparecer como um *lugar gerador de diferenças* — quer no sentido individual, em que cada pessoa se deve afirmar na sua irredutível especificidade, quer no sentido social, em que só a pluralidade de diferenças poderá garantir a criatividade colectiva. O que significa que um «perfil cultural» não pode ser entendido como um espartilho ou uma carapaça, mas, sim, como uma matriz de ilimitadas diferenciações.

Procurámos assim definir um «perfil cultural», que não é o *mínimo* exigível a qualquer jovem à saída do ensino secundário, mas, sim, aquilo que *basicamente* seria desejável que todos os jovens possuissem para poderem participar, de um modo fecundo, eficaz e compensador, na vida da sociedade a que pertencem. Entre a hipótese de um perfil único, que teria sempre o defeito da excessiva rigidez, e a hipótese de uma multiplicidade de perfis, que não se afigurava logicamente limitável, optámos pela ideia de um «perfil cultural» (simultaneamente moral, cognitivo, cívico, estético, motor, etc.) que se caracteriza por uma deliberada *elasticidade e ductilidade*. Sabemos que existem desigualdades individuais, culturais e sociais que não podem, nem devem, ser reduzidas a uma fórmula única. A fórmula que propomos é aquela que julgamos poder desenvolver um elenco de diferenças pessoal e socialmente enriquecedoras.

É claro que para desenhar tal perfil tivemos de correr o risco de uma certa abstracção, e simular que não conhecemos as múltiplas carências que afectam o sistema de ensino português. Podem censurar-nos pelo facto de estarmos a ser demasiado «idealistas». Convém que se diga que o risco desse «idealismo» foi deliberadamente assumido. Precisávamos de propor um documento que tivesse uma *dimensão reguladora* — no sentido em que define um «ideal» que sabemos estar longe de corresponder à realidade quotidiana. Mas essa distância entre uma realidade concreta e uma fórmula ideal pode, se for convenientemente interpretada e utilizada, servir como *medida de aferição e de estímulo*. Por isso, o texto que propomos é também, na sua propositada abstracção, e através dela, uma espécie de alerta muito vivo: estamos a chamar a atenção para muito daquilo que é imprescindível fazer depressa e bem. Mesmo que a sabedoria popular nos insinue que esta ambição pode ter muito de ilusório. Porque estamos convictos de que a situação do ensino em Portugal não se compadece com projectos demasiado «realistas». Um idealismo «rigoroso» (como é aquele que procurámos formular nas nossas propostas) é absolutamente necessário. Por isso mesmo fizemos acompanhar este «perfil cultural» de um certo

número de sugestões que pretendem mostrar algumas das vias possíveis para levar à prática de um quotidiano pedagógico as exigências nele formuladas.

Temos ainda consciência de que a elaboração de um «perfil cultural» pressupõe a aceitação prévia de uma *imagem do homem*, no sentido mais profundamente humanístico desta expressão. Sem escamotearmos o que possa existir de inevitavelmente valorativo num projecto deste tipo, pretendemos, no entanto, definir uma imagem suficientemente aberta e ampla que corresponda à ideia de que se visa construir uma sociedade cada vez mais livre, cada vez mais plural, cada vez mais incentivadora de diferenças e geradora de solidariedades, cada vez mais criativa e humanamente emancipadora. Pareceu-nos que este pressuposto seria suficientemente consensual, e que havia já hoje uma teorização, nos planos antropológico, sociológico e psicológico, que nos permita definir, sem riscos excessivos, um «perfil cultural» deste tipo para um projecto educativo.

Entenda-se que este projecto educativo é da responsabilidade de toda a sociedade e não apenas de um seu segmento restrito. Já vai longe a ideia de que só a escola e a família eram responsáveis pela educação dos jovens. Cada vez mais, os jovens estão expostos a mensagens, valores, informações e conflitos que ultrapassam o domínio da escola e que constroem mentalidades, modas e éticas diversas. Cabe-rá porventura à escola ser o centro de reflexão privilegiado, promovendo a formação do espírito crítico necessário para controlar a exposição às diversas mensagens sociais e para interpretar e assimilar a informação recebida. Assim, o «perfil cultural» do jovem do futuro deve nascer da aliança estratégica entre a escola e a sociedade, entre as disciplinas curriculares e a comunicação social, entre as actividades lúdicas e desportivas do associativismo escolar e as actividades de lazer, cultura e desporto patrocinadas pelas organizações locais e nacionais.

Finalmente, fomos particularmente sensíveis aos problemas que derivam da nossa integração na comunidade europeia. Em certa medida, é esse o desafio estrutural imediato que se coloca à sociedade portuguesa. Contudo, fosse qual fosse hoje a nossa situação, a sobrevivência da nossa sociedade enquanto sociedade moderna teria de exigir as transformações a que o desafio europeu nos obriga. Não se trata de uma «colagem» apressada a padrões europeus, mas de um processo de integração que é, simultaneamente, de imprescindível realização nacional e de imperiosa articulação com a complexidade geográfica, cultural, social e política, de todo o mundo contemporâneo.

Por isso mesmo partimos de uma análise sucinta da nossa situação no mundo e de um diagnóstico realista e rigoroso dos mais pre-

mentes problemas educacionais. Avançámos então para o traçado do «perfil» desejável — tendo em conta a inevitável transformação da sociedade portuguesa no horizonte próximo do terceiro milénio. Daí transitámos para os capítulos que poderão ser lidos como mais acentuadamente «práticos»: procurámos estabelecer a possível articulação do «perfil» com a elaboração dos *curricula*, as incidências deste «perfil» na prática pedagógica, e a necessidade de intervenções especiais que procurem resolver os problemas que se colocam de forma mais preocupante. Pensamos que um trabalho como este não pretende atingir apenas leitores especializados, mas poderá ser útil a todos aqueles que, quer pelas suas tarefas específicas, quer pelas suas preocupações naturais enquanto cidadãos, consideram que as transformações no campo da educação e da cultura são o factor decisivo para a determinação do nosso futuro colectivo.

## A METODOLOGIA

O método seguido na execução deste projecto foi o da busca comum, no diálogo e no debate, de regiões de consenso sobre a análise da situação presente, a projecção da situação futura e o delineamento dos comportamentos e atitudes necessárias para responder aos desafios. Assim, uma equipa constituída por pessoas com diferentes passados académicos e diferentes sensibilidades políticas, religiosas e filosóficas reuniu-se com regularidade durante dez meses para debater os temas, planear os estudos necessários e integrar as conclusões a que se ia chegando. Os membros da equipa foram os seguintes (por ordem alfabética):

Roberto Carneiro (Planeamento e Economia da Educação);  
Pedro da Cunha (Ciências da Educação);  
Guilherme de Oliveira Martins (Direito, Relações Internacionais);  
Mário Pinto (Direito, Relações Laborais);  
Eduardo Prado Coelho (Literatura, Análise Política);  
Odete Valente (Física, Didáctica das Ciências).

A vários momentos do percurso, e para abordar aspectos específicos, foram convidados a debater com a equipa determinados pontos de importância para o Perfil Cultural:

Victor Crespo (deputado PSD);  
Bártolo Campos (deputado PRD);  
António Barreto (deputado PS);  
Teresa Ambrósio (IED);  
Luís de França (IED);  
Vitor Barreto (Vice-Provedor da Casa Pia);  
M. Celeste Colarinho (Conselho Directivo de Escola Secundária);  
António Sobral Mendes (Conselho Directivo de Escola Secundária);  
Miguel Novais (Conselho Directivo de Escola Secundária);  
Aida Pinto Faria (aluna);  
Carlos Ribeiro (aluno).

No decurso dos trabalhos foram organizados três seminários cujas conclusões muito influenciaram o sentido e a fundamentação subjacentes ao Perfil Cultural. O primeiro seminário, que durou dois dias e foi subordinado ao tema «Prospectiva da Próxima Geração», contou com a participação dos seguintes especialistas:

Christopher Jeasen-Butler (*A população e a economia portuguesa — Projecções para a próxima geração*);  
Maria do Céu Roldão (*Objectivos educacionais*);  
Ernâni Lopes (*Perspectiva da CEE — Ano 2000*);  
Marçal Grilo (*Educação, Economia e Emprego — Ano 2000*);  
Roberto Carneiro (*Educação, Economia e Emprego — Ano 2000*);  
João Caraça (*Projecto FAST*);  
Pedro da Cunha (*O debate sobre a educação nos EUA*).

O segundo seminário reuniu os seguintes profissionais da educação em Portugal:

Maria de Lurdes Paixão (Português);  
João Formosinho (Ciências da Educação);  
Adalmiro de Castro (Administração escolar, Biologia);  
Júlio da Cunha Antunes (Administração escolar);  
Joaquim Azevedo (Administração escolar);  
Helena Gualberto (Geografia);  
João Mendes da Ponte (Matemática, Informática);  
Elisabeth Carriço (Ensino técnico);  
Seco da Costa (Ensino técnico);  
Miguel Novais (Filosofia).

O terceiro seminário procurou colher a aportação de reconhecidos investigadores de diversas áreas disciplinares:

Maria de Lurdes Belchior (Literatura);  
João Lobo Antunes (Medicina);  
José Tribolet (Engenharia);  
João Andrade e Silva (História das Ciências);  
João José Fraústo da Silva (Administração Pública, Química);  
Manuel do Carmo Ferreira (Filosofia);  
Manuel Braga da Cruz (Sociologia);

Finalmente, encomendaram-se os seguintes estudos sobre postos concretos do Perfil Cultural que foram integrados na elaboração do relatório:

M. Braga da Cruz (*Notas sobre a evolução da condição juvenil, do comportamento dos jovens e das políticas de juventude*);  
L. de França (*Os jovens portugueses são jovens europeus*);  
João Mendes da Ponte (*Competências de matemáticas fundamentais para uma participação da sociedade — uma perspectiva de futuro*);  
Ana Maria Pessoa (*Bibliotecas escolares*);  
Bambi Betts (*The international baccalaureate student: a profile*);  
Trovão do Rosário (*O perfil físico-motor*);  
Henrique Melo Barreiros (*O perfil do controle corporal*).

O projecto foi encomendado por Sua Excelência, o então Ministro da Educação, Professor Doutor João de Deus Pinheiro ao Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa. A orientação geral e a coordenação com outros projectos ligados à reforma educativa foi assegurada pelo Eng. Roberto Carneiro. A direcção do projecto esteve a cargo do Prof. Doutor Mário Pinto. A organização metodológica e a redacção do relatório foi assegurada pelo Prof. Doutor Pedro da Cunha. O apoio logístico foi prestado pela Arq.<sup>a</sup> Maria Cristina Pereira.

## I A SITUAÇÃO PORTUGUESA

## A SITUAÇÃO PORTUGUESA

A projecção para o começo do terceiro milénio de um perfil cultural do jovem diplomado do ensino secundário em Portugal tem de partir necessariamente de uma análise da situação do país no seu contexto histórico e espacial, assim como de uma análise da situação educativa e dos factores que determinam os comportamentos e atitudes presentes da juventude. A primeira análise (a do contexto histórico-espacial do país) esclarece a dimensão e o carácter dos desafios externos à evolução do homem português; a segunda e terceira análises (as da situação educativa e da condição da juventude) iluminam o ponto de partida interno que há que ter em conta no começo de uma nova etapa de desenvolvimento cultural.

Este trabalho é, com efeito, uma proposta de desenvolvimento cultural que permita a sobrevivência digna do jovem português nos vários contextos em que a sua vida pessoal e profissional se há-de desenrolar.

### O CONTEXTO HISTÓRICO-ESPACIAL DE PORTUGAL

Dois factores específicos determinam desafios de grandes dimensões à evolução do carácter e da mentalidade do jovem português: a integração do país na comunidade europeia e o novo relacionamento com os outros países não europeus, especialmente com os países independentes de língua oficial portuguesa.

#### A integração na Comunidade Europeia

Viver na sociedade portuguesa depois da adesão à Comunidade Europeia não será radicalmente diferente. A situação de Portugal na Europa é um dado geográfico, cultural e económico. O nosso relacio-

namento preferencial foi, é e continuará a ser com os países europeus, sobretudo com os países da CEE.

Há, porém, aspectos importantes que envolvem significativas transformações, sendo um dos mais relevantes o da abertura do mercado espanhol, tradicionalmente proteccionista, com o consequente quebrar de barreiras económico-culturais entre os dois países peninsulares. A maior mudança resultante para Portugal da integração na CEE passa-se na Península Ibérica. Iniciou-se uma nova fase em que as tradicionais desconfianças mútuas têm de ceder lugar à construção de um espaço económico integrado, facto que ocorre pela primeira vez desde o século XII, se não considerarmos o interregno de 1580-1640 durante o qual não houve real autonomia política de Lisboa relativamente ao Governo de Madrid.

A lógica de um mercado comum europeu terá uma projecção marcante no domínio educativo e designadamente na definição do perfil cultural do jovem à saída do 12.º ano de escolaridade. Haverá um movimento de aproximação não só devido à liberdade de circulação de pessoas e à concorrência em termos de emprego, mas também graças às acções comuns orientadas para a redução de desigualdades entre regiões e para o desenvolvimento de uma maior coesão económica e social.

Nestes termos, o cidadão português do séc. XXI, do ano 2000, sentir-se-á mais europeu, apesar de se não apagarem os sinais distintivos da sua própria identidade cultural e histórica. É previsível um movimento convergente e complementar de preservação dos elementos identificadores de cada microcosmos cultural (nação, região, município) e de alargamento enriquecedor dos espaços e do diálogo intercultural que, longe de ser descaracterizador, poderá fortalecer as identidades plurais, sem esquecimento dos valores da solidariedade e do universalismo. Isto, naturalmente em paralelo com reacções pontuais de chauvinismo e de isolacionismo, sobretudo em relação às comunidades culturalmente mais pobres e fechadas.

Prevendo-se que a integração europeia comece a estender-se progressivamente aos domínios cultural e educativo, tornar-se-á progressivamente indispensável a criação de:

- a) sistemas de equivalência de graus académicos (sem o que a liberdade de circulação e a concorrência ficarão afectadas);
- b) institucionalização de diplomas europeus;
- c) esquemas de mobilidade de alunos entre estabelecimentos de ensino no seio da Europa;

- d) rede de escolas europeias nos diversos países comunitários, enquanto não forem postos em prática totalmente os pontos anteriores.

O maior entrave cultural à integração é o linguístico. Nos casos conhecidos de confederações ou há uma única língua integradora (inglês nos EUA) ou há uma língua dominante (inglês no Canadá, apesar da resistência do Quebeque) ou há uma pluralidade de línguas com influência equilibrada (Sulça). Ora, na Europa da CEE há pelo menos nove línguas nacionais: francês, alemão, holandês, italiano, inglês, dinamarquês, grego, espanhol e português. Isso obrigará a que o cidadão europeu tenha de possuir um bom conhecimento e facilidade de comunicação em, pelo menos, duas línguas (além da materna). Essas duas línguas deverão ser preferencialmente (para os cidadãos do Sul, e não só) uma de origem germânica e outra de raiz latina — uma vez que assim se permitirá uma compreensão mais fácil de outras línguas aparentadas.

A criação de esquemas de mobilidade de alunos entre estabelecimentos de ensino exige o conhecimento de várias línguas, mas também o diálogo científico e cultural exige essa compreensão. Estamos longe da *Republica Christiana* com o seu latim mais ou menos barbarizado.

Os sistemas de ensino nacionais terão de ter, além disso, cada vez mais, em consideração os sistemas e os graus de exigência praticados nos países parceiros da Comunidade.

A definição dos perfis do estudante europeu no final de qualquer grau de ensino não poderá ser feita isoladamente, ou esquecendo o que se passa nos restantes países da Comunidade. A liberdade de circulação de pessoas aumentará a interpenetração dos sistemas. A concorrência aumentará necessariamente os níveis de exigência e a pressão sobre os sistemas mais atrasados.

#### Novo relacionamento internacional

O «regresso à Europa», depois de terminado o ciclo imperial, impõe simultaneamente uma atenuação dos traumas próximos relativamente à África e ao Atlântico. A nossa identidade fortalecer-se-á nesse vector também. O contributo português para o mosaico cultural europeu exige que não seja esquecida uma vocação de abertura ao mundo e de diálogo com outras culturas.

A «vertigem europeia» não pode querer significar apenas uma *mi-*

*mese*, uma imitação estrita dos padrões dos países do centro continental. A formação do novo cidadão português não pode deixar de considerar a importância das culturas e dos contributos extra-europeus e da sua influência no enriquecimento da nova identidade. Uma cultura europeísta fechada, defensiva e com complexos de superioridade está votada ao empobrecimento e ao fracasso.

A institucionalização europeia não é senão um passo na tendência para uma crescente planetarização do diálogo das culturas. Quem estiver mais habilitado a compreender as mudanças, melhor responderá aos desafios.

E, neste sentido, os desafios postos à nova identidade portuguesa são muito grandes. Durante cinco séculos Portugal acumulou um conjunto de conhecimentos e experiências relacionados com os países africanos, com a Índia, o Extremo Oriente, o Brasil e a América do Norte que fazem parte da sua cultura e que poderão vir a prestar um contributo importante para o diálogo internacional. Assumir esta parte integrante da identidade portuguesa e projectá-la internacionalmente para benefício de todos implica uma confiança, optimismo e criatividade que devem fazer parte do perfil cultural do jovem português.

## A SITUAÇÃO EDUCATIVA EM PORTUGAL

A situação educativa em Portugal é tal que, sem intervenção radical, massiva e urgente, os Portugueses não poderão fazer face aos desafios postos ao país neste limiar do terceiro milénio. Esta situação caracteriza-se por um nível de acesso ao ensino muito inferior ao dos países da CEE; por uma grande desigualdade de oportunidades no espaço nacional; por uma grave ineficiência do sistema; por uma falta sentida de relevância e qualidade do mesmo; e, finalmente, pela debilidade do ensino técnico-profissional. Alguns indicadores quantitativos e qualitativos poderão ilustrar este diagnóstico sumário.

### Acesso ao ensino em grau muito inferior ao da média da CEE

Apesar dos grandes esforços para promover o acesso ao ensino nos últimos 20 anos, o facto é que, em relação à CEE, Portugal possui o nível mais baixo de escolaridade obrigatória, a proporção mais alta de analfabetismo, a taxa mais baixa de escolarização geral e o índice

mais atrasado de escolarização da população activa. Os quadros 1 a 5, em anexo, quantificam estes indicadores.

Três indicadores merecem ser especialmente realçados. O primeiro relaciona-se com a percentagem de crianças na educação pré-escolar. O quadro 5, em anexo, compara o número de professores de educação pré-escolar entre países de população semelhante à de Portugal. O nosso país é certamente o mais atrasado, correspondendo esse pequeno número de professores a apenas 30% das crianças na faixa etária apropriada. Este atraso é tanto mais grave quanto, ainda em 1975, 58% das crianças portuguesas começavam a escolaridade aos 7 anos, enquanto, por exemplo na Holanda, 80% já se encontravam inscritas aos 4 anos. A esta luz, o esforço português nestes últimos 10 anos para alargar a rede da educação pré-escolar torna-se insuficiente e o ritmo afigura-se demasiado lento.

O segundo indicador que deve ser realçado refere-se ao quadro 4, em anexo. Se 86,3% da população portuguesa tem apenas o equivalente à 6.ª classe ou menos, isso significa que a maioria do país se situa ainda a um nível primário de educação. Como consequência, os comportamentos, as atitudes e as aspirações de tal população dificilmente poderão adequar-se a uma economia moderna, aberta e pós-industrial. O mesmo se diga em relação ao facto de que só 3% da população activa possui qualificações universitárias. Este último indicador sugere ainda uma outra reflexão. Apesar de apresentar uma proporção tão baixa da população activa com nível universitário, o nível de desemprego desta camada da população é muito alto. Tal facto significa que a promoção do nível mais elevado do ensino não se deve fazer independentemente da promoção dos outros níveis. Uma população com baixo nível geral de instrução não sustenta uma economia capaz de absorver um número elevado de universitários.

Por mais que nos custe a nós portugueses, duas conclusões se tornam inevitáveis:

- 1) Portugal é o país com nível mais baixo de instrução na CEE;
- 2) se tal situação persistir, não poderemos sobreviver nem económica nem culturalmente.

### Desigualdade de oportunidades no interior do país

Nos últimos 13 anos, inúmeras declarações de princípio têm sido proferidas no sentido de esbater as grandes desigualdades educativas de região para região, do interior para o litoral e de classe social para

classe social. No entanto, tais desigualdades persistem, como se pode verificar pelos indicadores referidos no quadro 6, em anexo.

Verifica-se claramente neste quadro que, nos dois primeiros indicadores, que são de natureza negativa, (a saber, a taxa de repetência na primeira fase do ensino primário oficial e a proporção do ensino TV no ciclo preparatório), Lisboa situa-se muito aquém da média. Por outro lado, nos indicadores de natureza positiva, como as taxas de escolarização e a proporção de professores profissionalizados, a capital supera de longe o resto do país. Estas desigualdades regionais coincidem, em grande parte, com as clivagens zona urbana-zona rural e litoral-interior, como se pode deduzir do arranjo feito no quadro 7. Explica-se assim como a agricultura é das menos produtivas da Europa e como os trabalhadores portugueses provenientes das zonas rurais do interior são os trabalhadores com menor produtividade no conjunto dos países da CEE (quadro 13).

#### Ineficiência do sistema

A ineficiência de um sistema de ensino mede-se pela percentagem de reprovações, ou pelo número médio de anos que um aluno leva para completar um determinado ciclo educativo, ou pelo número de abandonos prematuros do sistema. O quadro 8, em anexo, mostra que, quanto ao primeiro indicador (a proporção de reprovações), a ineficiência do sistema português atinge grandes dimensões, indo de 40% de reprovações, na primeira fase do ensino primário, a 32%, no 9.º ano de escolaridade. Este número tão elevado de reprovações tem como resultado que a média de tempo que leva um aluno a completar o 6.º ano de escolaridade é de 7,5 anos, e o tempo que leva um diplomado a concluir o curso global unificado (7.º, 8.º e 9.º anos) é de 5,5 anos (*Análise Conjuntural*, 1985, pp. 110-111).

O terceiro indicador (abandono prematuro do ensino) encontra-se intimamente ligado com os outros dois já citados. O quadro 6, em anexo, mostra a taxa de escolarização aparente por níveis de ensino em 1982. Em 1984, só 30,6% dos alunos de 15 a 17 anos se encontravam a estudar, o que significa que ao longo dos 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos alunos abandonaram a escola sem completar o ensino secundário, e cerca de 53,1% abandonaram-na sem completar o 3.º ciclo do ensino básico. Abandono tão maciço traduz-se num desperdício de talento, numa grande desigualdade de oportunidades, e numa hipoteca para o desenvolvimento do país.

#### Irrelevância do sistema

A irrelevância de um sistema de ensino pode medir-se por diferentes tipos de indicadores, de acordo com a perspectiva do observador. Um indicador que foi investigado empiricamente refere-se à opinião que os próprios alunos têm sobre o sucesso da escola ao prepará-los para o emprego. No inquérito à juventude, realizado pelo Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, em 1983, foram investigadas duas opiniões, as quais, uma vez relacionadas, são indicadores de uma experiência de irrelevância (Pinto, C. A., 1986).

Perguntou-se, em primeiro lugar, a opinião dos 2656 jovens inquiridos, dos 15 aos 24 anos, sobre as funções ideais da escola. Foi-lhes pedido que indicassem, numa lista que lhes era apresentada, os dois aspectos que consideravam mais importantes. Com algumas variantes, de acordo com o facto de os jovens serem ou não estudantes, e de acordo com o seu sexo, religião e habitat, a grande maioria (65%) considera como a função mais importante da escola o preparar para o mundo o trabalho.

Em seguida, perguntou-se aos mesmos jovens se a escola permitia, permitia em parte, ou não permitia a realização das funções identificadas. Às respostas «permite» atribuiu-se o valor +2, às respostas «permite em parte», +1, e às respostas «não permite», -2. A nota que os jovens atribuem à eficiência com que a escola consegue preparar os alunos para o trabalho é das mais baixas.

Muitas causas se poderiam atribuir a esta falta de relevância, algumas relacionando-se com a deficiência qualitativa do sistema, outras com a debilidade daqueles aspectos do ensino que preparam o jovem mais imediatamente para o mundo do trabalho (ensino técnico-profissional), como se pode ver em seguida com mais pormenor.

#### Falta de qualidade do sistema

Não existem em Portugal medidas objectivas sobre a qualidade e o nível de instrução obtidos. Isto é, não se sabe qual é o nível de competência em Matemática, em Português ou em Ciências que os alunos de vários ciclos atingiram, e portanto não se podem fazer comparações entre as várias regiões ou entre o país e a CEE. Alguns indicadores indirectos podem, no entanto, dar uma ideia geral sobre a qualidade do ensino.

Um primeiro indicador refere-se àquela estabilidade e coerência do ensino que é favorecida pela competência do educador. O quadro seguinte indica o número de professores qualificados do ensino secundário.

Quadro 1 — Professores do Ensino Secundário no Continente por Grau de Qualificação (1985-86)

QUALIFICAÇÃO	NÚMERO	%
Profissionalizados .....	19 426	51,5
Qualificados mas não profissionalizados .....	13 811	36,6
Não qualificados (sem habilitação própria) .....	4 506	11,9
Total .....	37 743	100

Fonte: Direcção Geral do Ensino Secundário.

O quadro mostra como quase metade dos professores ainda não tinha as qualificações consideradas como necessárias para a docência nas escolas secundárias. Este facto tem duas implicações para a qualidade do ensino. A primeira refere-se à falta de competência pedagógica ou científica de quase metade do professorado para ensinar as suas matérias. A segunda implicação, e esta mais grave, refere-se ao facto de que, antes da profissionalização, os professores não são efectivos e, por consequência, não adquirem lugar permanente numa escola ou numa comunidade. O país assiste todos os anos a uma recolocação maciça dos professores, havendo escolas no interior em que praticamente quase todos os professores mudam todos os anos. Em tal situação, é difícil que o ensino consiga revestir-se de qualquer coerência, harmonia e continuidade.

Outro problema referente à qualidade seria saber se o ensino actual favorece o desenvolvimento da pessoa integral, em todos os seus aspectos: cognitivo, moral, físico, cultural, social e afectivo. A opinião corrente, a qual necessitaria de ser empiricamente verificada, é a de que a escola está organizada sobretudo em torno da dimensão cognitiva e que, mesmo nesse âmbito, favorece sobretudo os aspectos rotineiros e passivos. Alguns dos factos aduzidos para justificar esta opinião são os seguintes:

- Os professores não têm tempo profissional para se dedicarem a promover ou supervisionar actividades extra-escolares;
- Boa parte dos edifícios escolares não possui qualquer tipo de instalações ou equipamentos para o desporto e actividades culturais extracurriculares;
- Monumentos, museus e bibliotecas públicas recebem uma taxa muito reduzida de visitas escolares ou de consultas de

alunos. Aliás existe uma fraquíssima produção pedagógica que facilite tais visitas ou consultas;

- Pais, empregadores e professores universitários queixam-se da falta de competências comunicativas (escrita e oral) elementares dos diplomados do ensino secundário;
- Técnicos de avaliação psicológica comentam sobre o índice muito baixo de raciocínio matemático da população estudantil portuguesa, que leva a não se poderem usar testes aferidos noutras realidades de cultura semelhante.

O terceiro problema referente à qualidade do ensino diz respeito às condições, repartição e integridade da rede física escolar. Entre 1979 e 1985 fez-se um esforço notável de construção e remodelação de escolas. Assim, durante esse período foram legalmente criadas 98 novas escolas preparatórias (incluindo algumas em que funciona o ensino secundário — escolas C + S) e 78 novas escolas secundárias (do tipo SU ou ES), o que significa um aumento de 24 % do parque escolar desse tipo de escola quando todas estiverem construídas (*Análise Conjuntural*, 1985, p. 86). E no entanto, existe ainda uma condição de sobrelocação em muitas escolas, nalguns casos grave, que impossibilita a qualidade do ensino desejada. O quadro seguinte esclarece a situação:

Quadro 2 — Factores de Utilização das Escolas de Ensino Preparatório e Secundário

	Escolas de E. Preparatório e de E. Secundário	Escolas de E. Preparatório e de E. Secundário Unificado (C + S)	Escolas de E. Secundário Unificado e Complementar (SU e ES)
% de escolas subutilizadas .....	20%	30%	16%
% de escolas em utilização próxima do normal .....	54%	41%	40%
% de escolas sobrelotadas .....	21%	19%	34%
% de escolas gravemente sobrelotadas .....	5%	10%	10%

Fonte: Dados coligidos de *Análise Conjuntural*, 1985, pp. 83-86.

Acresce ainda que grande parte dos edifícios escolares não possui bibliotecas, ou estas estão desactualizadas ou degradadas; que os bibliotecários escolares não possuem um perfil profissional adequado, e

que os professores não estão preparados para usar a biblioteca como instrumento privilegiado de aprendizagem (Pessoa, 1987).

Do mesmo modo, muitos são os edifícios escolares que não possuem instalações desportivas cobertas. O Ministério da Educação tem presentemente um plano de construção de 469 instalações desportivas, investimento que se cifra em muitos milhões de contos.

#### Debilidade do ensino técnico-profissional

Com a abolição do ensino técnico, em 1974, um grande vazio se fez sentir na educação portuguesa. Em 1983 reintroduziu-se a título experimental esse ensino, procurando-se corrigir os efeitos de segregação e discriminação social de que se acusavam as antigas escolas técnicas. No entanto, o ensino técnico é ainda extremamente débil, inadequado às necessidades do país e incapaz de competir com o que é ministrado na CEE.

O programa de aprendizagem (ensino em alternância para jovens que, ou terminaram a 6.ª classe ou completaram 14 anos) tinha em 1986 apenas 1100 alunos em todo o país. O Instituto de Emprego e Formação Profissional projecta que para 1987 este número suba para 3000 e em 1988 para 7000. Quando se pensa que cerca de 31 000 alunos abandonam a escola a seguir à 6.ª classe, tal projecção mostra-se certamente insuficiente.

O ensino técnico propriamente dito começa a partir do 10.º ano de escolaridade. Diferencia-se em três programas conforme a duração e o nível de especialização; o programa diurno técnico-profissional (3 anos), o programa profissional (1 ano e estágio), o programa nocturno técnico profissional (3 a 5 anos conforme o ponto de partida). O quadro seguinte mostra a evolução deste tipo de ensino:

Quadro 3 — Evolução do Ensino Secundário Técnico

	1983/4	1984/5	1985/6	1986/7
Escolas com Ensino Técnico Profissional .....	42	107	143	165
Turmas de Cursos Profissionais ....	27	65	134	146
Turmas de Cursos Técnico-Prof. ....	15	114	253	356
Alunos .....	630	3200	7000	12000

Fonte: DGEBS

Apesar de se poder esperar um crescimento constante do número de alunos no ensino técnico, o certo é que muito falta para se poder comparar com os cerca de 175 mil alunos que frequentam o programa diurno académico do ciclo complementar em 1985-86. Por outro lado, enquanto em Portugal o ensino técnico abrange menos de 5% da população estudantil do ciclo secundário, nos países da CEE abrange entre 30% e 50%.

#### Investimento financeiro insuficiente

Entre 1981 e 1985, o número de alunos no sistema escolar tem vindo sempre a crescer e, como consequência, o custo financeiro em edifícios e salários tem vindo a aumentar proporcionalmente. Contudo, o peso do orçamento da Educação no orçamento do governo tem vindo a diminuir. O quadro 4 ilustra essa situação:

Quadro 4 — O peso da Educação no Orçamento (excluindo os encargos da dívida pública)

	1981	1982	1983	1984	1985
Peso da Educação no Orçamento inicial do Governo .....	14,0%	15,0%	15,2%	14,5%	13,3%
Número de alunos (em milhares) .	1559,1	1639,4	1667,6	1713,9	1743,3

Fonte: *Análise Conjuntural*, 1985, p. 90.

Por outro lado, pode verificar-se que Portugal é o país da CEE que investe menos na Educação. O quadro 10, em anexo, mostra que enquanto Portugal gasta em Educação cerca de 4,5% do Produto Interno Bruto, os países da CEE gastam, em geral, uma média de 6%. Este número é tanto mais significativo quanto nos outros países da Europa os grandes investimentos da Educação foram já feitos logo no pós-guerra e a demografia se encontra em forte declínio.

É possível que uma eficiência administrativa maior possa compensar os efeitos da diminuição relativa do orçamento. Mas nesta área de tão grande prioridade, não se compreende como a sociedade não tenha que multiplicar o seu investimento para ultrapassar o atraso tão grande que nos separa dos outros países da CEE.

Em resumo, Portugal chega ao limiar do terceiro milénio com grandes deficiências no ensino, tanto quantitativas como qualitativas. Em termos quantitativos, é grave o abandono escolar antes de completar o ensino secundário de cerca de 70% da população estudantil. Embora se veja a situação a melhorar cada ano, muito falta para se atingirem os níveis de escolarização secundária da Europa (75%), para já não falar dos Estados Unidos (90%) e do Japão (95%). É também grave a desigualdade no acesso à educação de populações especiais (regiões rurais, regiões urbanas marginalizadas) e o fraco desenvolvimento do ensino técnico-profissional.

Em termos qualitativos, as deficiências manifestam-se em três vertentes. Uma ineficiência do ensino que se traduz numa taxa de repetência muito alta com as consequências previsíveis de desânimo e abandono escolar prematuro; uma instabilidade e falta de qualificação do corpo docente que não permite a aprendizagem coerente e integral mesmo de tipo tradicional; finalmente um ensino de rotina que não se compadece com as exigências de criatividade, iniciativa e flexibilidade exigidas pela sociedade futura.

## A CONDIÇÃO DA JUVENTUDE PORTUGUESA

### Breves indicadores de situação

A condição social da juventude portuguesa tem-se vindo a agravar nas últimas duas décadas. Entende-se por condição, «a expressão colectiva de uma maneira de estar em sociedade, que envolve privação e subordinação de alguns sujeitos sociais em relação a outros» (Braga da Cruz, 1984, p. 289). Neste sentido, se é certo que a juventude ocupa um lugar cada vez maior na nossa sociedade, encontra-se cada vez mais desinteressada da sua estrutura produtiva (trabalho), aumentando portanto a sua dependência da família de origem e atrasando a sua emancipação social. Alguns indicadores podem ilustrar esta situação.

Em Portugal, ao contrário da CEE, a juventude (população dos 15 aos 29 anos) ainda continua a crescer demograficamente a um ritmo de 2% ao ano. Além disso, a par deste crescimento numérico, tem-se dado também um crescimento social do grupo «juvenil», uma vez que,

devido ao aumento de escolarização (27% entre 1971 e 1978), se tem atrasado o começo da vida activa. No entanto, o aumento demográfico e escolarizante da juventude tem coincidido com uma preparação cada vez menor para o trabalho, com uma rarefacção do mercado de emprego, e um estrangulamento na entrada para o ensino superior. A reduzida preparação para o trabalho verificou-se sobretudo com a «licealização» do ensino secundário durante a década de 70 e o ritmo demasiado lento da implantação do ensino técnico na década de 80. Durante a década de 70, o desemprego total em Portugal aumentou de 300%; acresce que a proporção dos desempregados jovens (15 a 29 anos) em relação ao desemprego total também continuou a aumentar atingindo valores muito mais elevados que na CEE (Seruya, 1983, pp. 54, 55). Também nos últimos 10 anos, com o advento das várias medidas de restrição do ensino superior, mais uma saída foi vedada a grande parte da juventude. O quadro seguinte mostra como, em 1986/87, 43,1% dos candidatos aptos a entrar nas Universidades oficiais não puderam ser colocados devido ao *numerus clausus*. A exclusão da Universidade dá-se sobretudo nas áreas das Ciências Exactas e Ciências Humanas, sendo os candidatos a cursos de Economia e Gestão assim como os de Letras e Artes quase todos colocados nos respectivos ramos. É esta uma situação que encontra explicação económica a curto prazo (os cursos mais restritivos são muito mais caros de montar), mas certamente não faz sentido em relação ao desenvolvimento económico do país a longo prazo.

Quadro 5 - Acesso ao Ensino Superior (1986/87)

Categoria	Número	%
Candidatos .....	24 443	
Candidatos excluídos .....	55	0,2
Candidatos colocados .....	13 850	56,7
Candidatos não colocados .....	10 538	43,1
Vagas .....	14 385	
Vagas ocupadas .....	13 830	96,1
Vagas sobranes .....	555	3,9
Vagas adicionais .....	20	

Fonte: Direcção Geral do Ensino Superior.

### Comportamentos e atitudes

Um primeiro fenómeno relacionado com o agravamento da condição social da juventude é o aumento da criminalidade juvenil. O quadro 12, em anexo, mostra como a criminalidade juvenil expressa em quatro indicadores diferentes tem vindo a aumentar desde o início da década de 70. De todos os indicadores, o mais grave é talvez o último. De todas as pessoas condenadas pelos tribunais por abuso de droga em 1977, 46% eram jovens dos 16 aos 24 anos. Em 1981 essa proporção tinha subido para 70,2%, e em 1986 para 81%. Tais indicadores mostram como a criminalidade em Portugal se tem tornado numa das saídas da juventude afastada da estrutura produtiva e da continuação dos estudos.

Um segundo fenómeno revelado por vários estudos actuais é a progressiva integração social da juventude através dos mecanismos de consumo, fomentadores da passividade receptiva e da evasão diversiva. Assim, se é verdade que o associativismo juvenil é relativamente alto<sup>1</sup>, tal associativismo é de carácter sobretudo passivo e individualista. O quadro seguinte mostra a distribuição dos jovens integrados em associações segundo os níveis de actividade e responsabilidade.

Quadro 6 — Integração Juvenil em Associações

Simple beneficiários .....	14%
Participantes nas actividades .....	22%
Promotores de iniciativas .....	2%
Responsáveis ou dirigentes .....	7%
Total .....	45%

Fonte: Braga da Cruz, 1985, p. 1076.

Esta pequena percentagem de protagonismo (9%) é confirmada por um coeficiente de passividade social de 7,1%, numa escala de 1 a 9 (em que 9 é o máximo de passividade).

O absentismo eleitoral da juventude portuguesa (64%) não é inferior ao da média da CEE. O que torna este absentismo diferente é o facto de, entre nós, este absentismo ser o resultado de despolitização, e não de um mecanismo de intervenção. Isto é, quanto menos informa-

<sup>1</sup> No inquérito do ICS verificou-se que a participação da juventude em associações era de 45%. No entanto, no inquérito do FAOJ, o valor obtido foi de 33% e no inquérito do IED, 24,7%.

dos são os jovens portugueses, mais desinteressados e menos desenvolvidos, menos participam no processo eleitoral (Braga da Cruz, 1985, p. 1083). Por outro lado, só 22% dos jovens inquiridos no estudo do ICS apresentaram alguma vez petições e protestos a governantes, só 16% colaboraram em jornais, só 34% participaram em reuniões para resolver problemas sociais.

Evidentemente que esta análise da Condição da Juventude não deve ser interpretada em sentido moralista, como se fosse uma acusação ou um voto de desconfiança. Trata-se, ao contrário, de delinear um diagnóstico que permita projectar mecanismos de intervenção que venham a possibilitar um perfil diferente, mais são, mais interventor e mais participativo.



A consciência dos grandes desafios postos à nação portuguesa pela conjuntura actual descrita no capítulo anterior, não pode deixar de suscitar na mente de muitos o desejo de projectar as características básicas, o perfil, da geração que terá a seu cargo responder a esses desafios.

O capítulo que se segue é uma contribuição para esse exercício, mas uma contribuição limitada a certos critérios e por isso consciente dos seus limites.

Não se procuram descrever os diversos perfis imagináveis ou os perfis dominantes dos diplomados do ensino secundário. Tal tarefa é possível, mas terá de ser objecto de um outro exercício. Talvez então se pudesse reduzir a complexidade e pluralismo de tais subperfis a um número limitado de categorias e tendências dominantes. Poder-se-ia assim descrever os perfis daqueles que não querem seguir para estudos superiores de nível universitário, dos que preferem o nível politécnico, dos que querem estudar as ciências sociais, dos que se inclinam para as ciências da Natureza, dos que se especializam nas diversas artes. Não foi esta a perspectiva aqui escolhida. Procurou-se, ao contrário, definir uma matriz comum da qual, depois, se poderão diferenciar especializações e variantes.

Tal descrição de um perfil comum a todos os diplomados poderá parecer tarefa impossível numa sociedade ideologicamente plural como a nossa. De novo, poder-se-iam projectar vários modelos culturais que viessem a cumprir os requisitos de resposta aos desafios de modernização e desenvolvimento postos ao país. Tal projecto poderá ser o objectivo de outro trabalho. O que aqui se procurou foi descrever uma matriz formal comum, privilegiando capacidades e estruturas e reduzindo os conteúdos valorativos a um mínimo consensual que se revela necessário para o funcionamento justo e democrático da sociedade. É portanto um perfil comum, aplicável a todos os diplomados que

pode servir como ideal normativo e horizonte dos esforços de toda a sociedade. Assim, poderá ser o perfil a ter em conta, tanto pelas várias instâncias do sistema oficial de ensino, como dos vários projectos de ensino privado, tanto pela escola, como pela comunicação social, tanto pelo governo central, como pelas várias regiões e autarquias.

Finalmente, se é certo que o perfil a atingir deve ser o objecto dos esforços de toda a sociedade, só se sugerem neste trabalho os contributos da escola, ou da escola enquanto instituição dinamizadora dos recursos da comunidade e da família. Uma clarificação sobre qual deve ser a contribuição específica de cada um dos múltiplos intervenientes no complexo processo em que consiste a educação das novas gerações, está fora dos limites deste trabalho.

Assim entendido, o perfil do jovem diplomado do ensino secundário organiza-se em três dimensões:

- A dimensão socio-moral;
- A dimensão cognitivo-cultural;
- A dimensão físico-motora.

Cada dimensão é precedida de uma análise breve do contexto português relevante, a qual actua como um diagnóstico específico que enquadra e dá significado às ênfases que em seguida se caracterizam.

Descreve-se, em seguida, o perfil de cada dimensão, usando um número reduzido de características globais. Cada uma dessas características é, por sua vez, desagregada em comportamentos e atitudes implícitas e em práticas pedagógicas que as promovem.

A justificação conceitual e as fontes científicas inspiradoras do perfil encontram-se no anexo.

## PERFIL SOCIO-MORAL DO DIPLOMADO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E SOCIAL

Ao projectar o perfil do jovem português diplomado do ensino secundário é importante partir de uma concepção clara do processo do desenvolvimento humano. Com efeito, tal jovem termina nessa altura o processo de maturação psicológica e biológica da adolescência para entrar na vida adulta com as suas tarefas próprias, a sua evolução, as suas responsabilidades. O perfil do jovem diplomado deve ter em conta o que se espera do fim da adolescência, e o que se necessita para o princípio da vida adulta, no contexto da sociedade portuguesa futura.

### O COMEÇO DA VIDA ADULTA

O processo do desenvolvimento humano é visto hoje em dia como um processo dinâmico de diferenciação e integração, isto é, o desenvolvimento opera-se por uma progressiva consciência da autonomia do eu e da integridade do outro (diferenciação), com a correspondente capacidade de doação, colaboração e confronto (integração). Antes da consciência e da aceitação da diferença entre o eu e o outro não há possibilidade de amor, mas apenas dependência. Antes da consciência e aceitação do pluralismo de ideias, visões e competências não há possibilidade de cooperação, mas tão-só de opressão ou submissão.

Assim a criança ao princípio não se distingue do mundo que a circunda — é a época da plena dependência. A pouco e pouco, diferencia-se desse mundo homogéneo e reconhece os pais, primeiro, os outros depois. Esse reconhecer o outro, que é sempre acompanhado de um reconhecer-se a si, desenvolver-se-á então através da infância e adolescência. À medida que a criança cresce na autonomia, na independência e na consciência de si, cresce também na consciência de que os pais e os amigos têm a sua personalidade própria, as suas necessidades individuais e as suas ideias originais, de que os objectos têm a sua resistência e o mundo, a sua integridade. É então que emerge a possibilidade da confrontação da amizade e da colaboração. A este ponto, o jovem adulto encontra-se preparado para a mutualidade do amor, a colaboração da actividade profissional e o empenhamento na construção da comunidade.

Tal processo de diferenciação/integração não se desenvolve sempre de modo determinístico. Jovens há que nunca se separam dos pais, tornando-se dependentes e inadequados. Outros nunca caíram na conta da integridade e diferença dos outros, mantendo com os demais apenas relações de exploração ou absorção. No desenvolvimento humano, como em todo o desenvolvimento, há atrasos, fixações e regressos.

No decorrer da progressiva diferenciação do eu e integração no outro, desenvolvem-se três características que são efeitos imediatos e por isso exprimem o nível e intensidade desse processo: a capacidade de percepção dos princípios universalizantes, a capacidade de agir sobre a realidade e a preocupação pela qualidade. A capacidade de percepção dos princípios universalizantes nasce da progressiva capacidade de tomar o papel do outro, de captar que todos os direitos que se aplicam a mim também se aplicam ao outro, que o outro se não pode deixar absorver na minha vontade e nos meus interesses. A capacidade de agir sobre a realidade nasce da progressiva consciencialização de que o eu não está absorvido no outro, que não está dependente do mundo de tal modo que tenha de aceitar o destino com a fatalidade de quem é apenas elemento. Pode agir, modificar e criar. A preocupação pela qualidade é fruto tanto do crescimento na autonomia como do desenvolvimento da percepção do outro. Só a pessoa autónoma, consciente dos seus valores e direitos exige a qualidade para si; só a pessoa altruísta, consciente dos valores e direitos dos outros compreende a exigência de qualidade que os outros têm; só a pessoa desenvolvida tem a percepção do futuro e controle dos impulsos que a torna capaz de produzir sistematicamente essa qualidade.

O desenvolvimento do indivíduo projecta-se sempre na sociedade

que ele forma. Em sociedades em que grande parte das pessoas atingiu níveis saudáveis de autonomia e integração, as relações humanas, legais e económicas são caracterizadas por um sentido profundo de democracia, liberdade, justiça e colaboração. Em contraposição, sociedades em que, por qualquer motivo, grande parte dos indivíduos não atingiu níveis saudáveis de autonomia, são sociedades em que tanto na vida civil como religiosa e económica, dominam as relações de dependência, exploração e opressão. Os poucos que exploram os muitos não atingiram a verdadeira autonomia, fazendo lembrar crianças que ainda julgam que o mundo anda à volta delas. Os muitos que se deixam explorar ou que se habituaram à dependência, perderam o estatuto de adulto, e portanto da capacidade criadora e a motivação de progredir.

Obviamente que este processo não é inteiramente linear e não se desenvolve numa só direcção. Há situações em que as estruturas da sociedade são de tal modo rígidas e opressivas que não favorecem ou possibilitam o desenvolvimento socio-moral do indivíduo. A mudança de estrutura é então condição necessária para possibilitar o desenvolvimento do indivíduo.

## O CONTEXTO DA SOCIEDADE PORTUGUESA

Este esquema de desenvolvimento poderá servir de quadro conceptual para reflectir sobre a sociedade portuguesa, as suas carências e as suas perspectivas.

### Autonomia e integração

A revolução de 25 de Abril pode-se conceber como uma crise que permitiu um salto qualitativo no desenvolvimento da dinâmica diferenciação/integração. Reconheceu-se o direito à diferença política, religiosa e cultural, o que constitui um progresso no sentido da diferenciação; e propiciaram-se estruturas de diálogo, colaboração e confronto, o que exprime um processo no sentido da integração. No entanto, séculos de submissões e dependências não se eliminam em dez anos. Há com efeito em Portugal uma tradição centralista, com fundas raízes históricas, decorrente da precedência do Estado relativamente à Nação. O predomínio do poder político central, muitas vezes messiânico,

tem contribuído para a difusão de responsabilidades e para a dificuldade em accionar mecanismos de solidariedade, de interajuda e de descentralização. Daí uma correlativa desconfiança em relação ao Estado e também um individualismo acentuado, bem expresso tantas vezes na máxima «salve-se quem puder» — uma pseudo-autonomia, sem integração.

O jovem de 17-18 anos sente isso profundamente, até porque a escola reproduz tantas vezes esse centralismo, motivando as desconfianças. A excessiva teorização das matérias, a uniformidade, a pouca ligação à realidade, a subalternização de acções visando uma maior participação responsável e solidária, todos esses factores acentuam essa mentalidade.

É certo que a sociedade portuguesa apresenta características de homogeneidade (língua, costumes, população), favorecidas pelo centralismo multissecular, que atenuam as zonas de conflitualidade interna (que não as zonas de desigualdade) e que afirmam uma identidade própria não contestável. Trata-se, porém, de uma homogeneidade assente num curioso *melting-pot* que nem todos aceitam mas que se baseia no facto deste ter sido um dos termos da viagem dos povos nómadas indo-europeus. O centralismo foi assim uma reacção de autodefesa e uma garantia de autonomia colectiva. Isso diminuiu porém a capacidade de auto-organização e de partilhar responsabilidades. O próprio espírito de concorrência e de risco não foi fomentado. O protecționismo económico foi tradicionalmente consagrado — uma pseudo-integração sem diferenciação nem autonomia.

Nas circunstâncias presentes, porém, não estando em causa a identidade nem a sobrevivência colectiva, ou melhor, exigindo essa sobrevivência uma resposta de desenvolvimento, de modernização e um espírito de inovação e criatividade, há que compreender que estamos num momento de viragem. Isso deve ser tido em conta ao traçarmos o perfil do jovem saído do 12.º ano da escolaridade. Jovem que não continuará a ser protegido por uma instância pública, distante e omnipresente (guarda-chuva para as incapacidades), uma vez que irá deparar com a concorrência dos compatriotas e dos outros cidadãos europeus. Pela primeira vez a Nação e os portugueses vão ser chamados a afirmar-se por si, pondo ao seu serviço o Estado e passando a dever constituir uma sociedade política activa, em lugar de se subordinarem passivamente àquele — uma sociedade de pessoas autónomas.

Não é possível, todavia, pensar que de um momento ao outro tudo se modifica num sentido totalmente diverso. O espírito de risco, a concorrência e o pragmatismo não emergirão subitamente. A capacidade de organização, a racionalização de esforços e iniciativas, a compatibi-

lização entre a autonomia e heteronomia ir-se-ão afirmando gradualmente. Mas isto se pensarmos e agirmos por nós, sem cairmos na ilusão de erigir uma qualquer outra entidade mítica como sucedânea do nosso Estado protector (a Europa e o seu embrião burocrático de entidade supranacional). Trata-se da criação de uma cultura de responsabilidade. Só ela permitirá uma organização racional de energias e recursos, a concorrência, o espírito de inovação e de risco, e a ambição caldeada pela consciência da necessidade de espírito solidário — autêntica autonomia e autêntica integração.

#### Relações humanas

Uma sociedade fortemente estratificada como a portuguesa, com grandes desigualdades do ponto de vista educativo, económico e social não pode deixar de ter fomentado relações de subserviência, de desconfiança e até às vezes de medo. Neste contexto, a confrontação é difícil pois é muitas vezes interpretada como ofensiva, a colaboração profissional é temida pois desconfia-se sempre de motivações exploradoras, a jovialidade e camaradagem são evitadas com receio de serem vistas como desrespeitadoras.

A generalização da educação secundária, oferecendo um contexto de igualização poderosa na idade em que o adolescente está mais sensível aos valores da amizade, pode actuar como um bom correctivo da formalidade com que os portugueses vivem as relações humanas. Cabe então à escola fomentar aquele ambiente que facilite o relacionamento efectivo entre rapazes e raparigas, entre mais novos e mais velhos, professores e alunos, pais e filhos. A compreensão da sexualidade e sua integração no amor mútuo e no projecto de vida, é tarefa a que a escola, em colaboração com os pais, deve prestar atenção.

#### Princípios universalizantes

A percepção dos princípios universalizantes de justiça e verdade, bem como a actuação de acordo com esses princípios, é condicionada de modo necessário, embora não suficiente, por dois factores: pelo desenvolvimento cognitivo e pela oportunidade de ser confrontado por pontos de vista diferentes. O atraso educativo de grandes sectores da sociedade portuguesa não tem permitido o desenvolvimento cognitivo que possibilita essa opção eminentemente formal que é a percepção do princípio. Por outro lado, uma sociedade ainda até há pouco tempo

isolada geográfica e culturalmente, e predominantemente rural, não dava oportunidade aos indivíduos de serem confrontados com perspectivas diferentes, modos de vida diversos, necessidades opostas.

A adversidade é muita vezes o estímulo oportuno para aprofundar e confirmar um carácter já guiado por princípios. No entanto, condições opressivas de vida, pobreza extrema e desemprego habitual dificilmente possibilitam a preocupação pelo universal. Paradoxalmente, no entanto, só a perspectiva universal de raiz humanista pode resolver efectivamente os problemas de opressão cuja solução, por sua vez, possibilita a percepção do universal.

A generalização do ensino pode possibilitar um espaço e um tempo de liberdade que permita a emergência da percepção do universal, o respeito pelas próprias convicções, a capacidade de resistência às pressões sociais menos humanizantes.

A sociedade portuguesa do futuro, colocada decisivamente num espaço de comunicações supranacionais intensas e contínuas irá possibilitar e exigir do cidadão português uma percepção aguda dos princípios e um estímulo para a prática corrente da vida moral.

#### **Capacidade de acção sistemática e eficiente**

Os portugueses são os primeiros a criticarem a sua falta de eficiência e acção sistemática, defeitos que são tidos quase como fatalidade do seu espírito latino. Houve no entanto vários períodos na história em que a sociedade portuguesa demonstrou notável capacidade de levar à frente com persistência, espírito sistemático, eficiência e criatividade um plano colectivo de grande envergadura. O esforço de progressiva descoberta da costa de África que se foi realizando ao longo de 80 anos e que foi cumulado pela descoberta do caminho marítimo para a Índia foi um desses projectos que se pode bem considerar um dos maiores êxitos do espírito sistemático de todos os tempos.

Este feito histórico, mais do que simples efeméride a comemorar pode bem ser o símbolo que norteie o desafio posto à nação pela integração europeia: só com um surto de espírito científico, de capacidade de acção eficiente e de vontade de agir poderão os portugueses ultrapassar o seu atraso económico e social. Deverá ser então a função da escola preparar o ambiente e fomentar as actividades que possam fazer emergir esse diplomado motivado por construir o futuro e com capacidade de o fazer eficiente e persistentemente.

#### **Preocupação pela qualidade**

A preocupação pela qualidade, do mesmo modo que a acção sistemática e persistente, inscrevem-se de pleno direito no perfil sócio-moral da pessoa e da sociedade. São, com efeito, duas características que requerem o controle dos impulsos e pressupõem o ter em conta as necessidades dos outros.

Assim, o amoralismo típico das sociedades pobres que vivem ao nível de subsistência tem levado alguns portugueses a optar por esquemas de enriquecimento rápido e de curto alcance, descurando a qualidade dos produtos anunciada, ou poluindo excessiva e ilegalmente a natureza. Obviamente que, a longo prazo, tais esquemas não contribuem para o desenvolvimento do país, porque os mercados se fecham à má qualidade ou a fonte de riqueza que é a natureza se esgota.

Muitos portugueses queixam-se também da má qualidade dos serviços. Devido em parte a algumas leis laborais demasiado rígidas, à estatização inconveniente de muitas empresas e a fenómenos depressivos e irracionais como os salários em atraso, tem-se vindo a notar um grau elevado de absentismo do trabalho, de desinteresse no emprego e de indiferença perante as necessidades, o conforto e as preocupações do cliente ou do público.

A integração de Portugal, país pequeno, no mercado europeu e na rede de comunicações internacionais vão-nos obrigar a competir sobretudo pela qualidade, o que significa que a nossa sobrevivência económica passa pelo desenvolvimento moral das nossas relações de produção e serviços. Uma exigência e um desafio posto à escola e a todas as instâncias formativas do jovem. Um esforço exigente de permanente superação colocado a cada cidadão que apenas se torna exequível no convívio com hábitos de educação permanente desde o seio das instituições familiar e escolar.

Esta cultura de responsabilidade que tem vindo a ser definida, com as três características que se explicitaram de percepção dos princípios universalizantes, de acção sistemática e preocupação pela qualidade, pode-se estruturar com mais detalhe no seguinte perfil desejável.

## PERFIL SÓCIO-MORAL

O jovem diplomado do ensino secundário:

1. é um jovem autónomo, consciente dos seus interesses e valores, confiante nas suas possibilidades e capacidades, identificado criticamente com a sua realidade pessoal, local e nacional;
2. é um jovem respeitador da autonomia dos outros, que se sente solidário do destino comum e que procura envolver-se na construção e no melhoramento da sociedade nacional e internacional;
3. é um jovem com facilidade em estabelecer relações humanas satisfatórias e eficientes a vários níveis, da jovialidade e camaradagem, ao confronto não ofensivo, à colaboração, à amizade e ao amor;
4. é um jovem que se deixa reger por princípios univesaliantes de justiça e de verdade;
5. é um jovem activo e empreendedor, que põe em prática os seus objectivos tanto pessoais como sociais com iniciativa, criatividade, persistência e racionalidade;
6. é um jovem preocupado com a qualidade tanto dos bens que usa e consome como dos que produz, tanto das relações em que está envolvido, como do ambiente em que vive.

Cada uma destas características será seguidamente desenvolvida, explicitando-se também as práticas pedagógicas que as podem tornar possíveis.

**1** É UM JOVEM AUTÓNOMO, CONSCIENTE DOS SEUS INTERESSES E VALORES, CONFIANTE NAS SUAS POSSIBILIDADES E CAPACIDADES, IDENTIFICADO CRITICAMENTE COM A SUA REALIDADE PESSOAL, LOCAL E NACIONAL.

**1.1. Comportamentos e atitudes**

Esta autonomia que se opõe tanto à dependência como à desconfiança de si e timidez pode ser expressa pelos seguintes comportamentos e atitudes desejáveis, O jovem diplomado procura:

- 1.1.1. realizar activamente os seus interesses e aspirações em vez de se submeter passivamente aos condicionalismos circunstantes;
- 1.1.2. organizar activamente a defesa da sua integridade quando os seus direitos são arbitrariamente reprimidos;
- 1.1.3. tomar na sua mão a gestão dos seus interesses pessoais e locais, não esperando exclusivamente que autoridades longínquas o façam por si;
- 1.1.4. exprimir as suas opiniões livremente e sem inibições em assembleias, votações e debates;
- 1.1.5. não actuar com subserviência perante os mais privilegiados e poderosos;
- 1.1.6. cuidar da sua saúde orientado por noções científicas de higiene física e mental, em áreas como as da limpeza, da dieta, do exercício físico, do descanso e do divertimento;
- 1.1.7. tomar as precauções necessárias para se proteger de acidentes, calamidades e desastres, usando os meios recomendados de prevenção e cobertura de riscos;
- 1.1.8. escolher a sua profissão orientado por uma percepção sintética dos seus interesses, valores, capacidades e oportunidades e não simplesmente levado pela mera oportunidade ou influência social;
- 1.1.9. estar predisposto para lançar as bases do seu próprio posto de trabalho se essa for a melhor via de realizar os seus valores e interesses;
- 1.1.10. possuir as competências básicas necessárias para resolver com um grau elevado de autonomia os problemas que surgem no seu quotidiano;
- 1.1.11. apreciar e valorizar a identidade cultural da sua região e do seu país.

## 1.2. Práticas pedagógicas

Esta autonomia nunca poderá ser atingida se a escola e a sociedade não promoverem desde o princípio aquelas práticas pedagógicas que estimulam a confiança em si e a consciência dos próprios direitos e da própria liberdade. De modo particular, a escola deve:

- 1.2.1. promover a participação activa do aluno na aula e a expressão livre das suas opiniões;
- 1.2.2. proporcionar ao aluno, de modo cada vez mais completo, a escolha de alternativas académicas e extra-escolares;
- 1.2.3. dar progressivamente liberdade ao aluno para que este faça a gestão dos seus tempos livres e tempos de estudo;
- 1.2.4. aceitar que os alunos defendam em grupo ou individualmente os seus interesses académicos ou pessoais junto das diversas autoridades;
- 1.2.5. pedir aos alunos a sua contribuição para a elaboração das regras de conduta e disciplina na aula e na escola;
- 1.2.6. promover a concepção e execução de projectos originais no campo das ciências, das artes e das humanidades;
- 1.2.7. pedir contas aos alunos da sua administração e deixar que sofram as consequências razoáveis dos seus erros;
- 1.2.8. pôr à disposição dos alunos as informações necessárias sobre as diversas profissões e o mercado de trabalho de modo a que possam escolher judiciosamente a profissão;
- 1.2.9. evitar todo o método de correcção que humilhe ou deprima (como o bater ou ofender);
- 1.2.10. encorajar o positivo mais do que apenas corrigir o negativo;
- 1.2.11. comunicar de modo adaptado à idade toda a informação acessível, sem censura nem obscurantismo;
- 1.2.12. organizar a aula e a escola de modo a integrar momentos de alegria e divertimento, e de modo a proporcionar a expansão da natural exuberância dos jovens.

**2 É UM JOVEM RESPEITADOR DA AUTONOMIA DOS OUTROS, QUE SE SENTE SOLIDÁRIO DO DESTINO COMUM E PROMOVE A CONSTRUÇÃO E O MELHORAMENTO DA SOCIEDADE NACIONAL E INTERNACIONAL.**

## 2.1. Comportamentos e atitudes

O respeito pela autonomia dos outros, que é sempre corolário da autêntica autonomia própria, manifesta-se em comportamentos e atitudes tais como:

- 2.1.1. respeitar os bens colectivos e comuns como precioso capital à disposição de contemporâneos e vindouros, contribuindo para que os recursos naturais, jardins, monumentos e todos os tipos de património comum não sejam poluídos, vandalizados ou destruídos;
- 2.1.2. trabalhar em equipa para a prossecução de seus fins culturais, desportivos ou académicos;
- 2.1.3. conhecer as instituições fundamentais e o funcionamento essencial dos órgãos de soberania;
- 2.1.4. entender a função e o alcance do poder local;
- 2.1.5. associar-se em organismos locais, regionais ou nacionais para a promoção de objectivos de bem comum;
- 2.1.6. estar consciente da dimensão supranacional dos problemas e da rede de interdependências internacionais;
- 2.1.7. empenhar-se na mudança das estruturas da sociedade local e supralocal para corrigir injustiças, desigualdades e repressões;
- 2.1.8. saber usar a negociação como método de solução de conflitos entre os seus interesses e os dos outros, buscando alternativas superiores em que todos ganhem;
- 2.1.9. dialogar com pessoas de ideologias e mentalidades diferentes procurando apreciar o ponto de vista alheio sem com isso se sentir ameaçado;
- 2.1.10. aceitar com espírito cívico as várias regras democráticas de solução de conflitos irreconciliáveis sem recorrer à manipulação, ao autoritarismo ou ao engano.

## 2.2. Práticas pedagógicas

Este respeito pela autonomia do outro e pela solidariedade na consecução do bem comum só poderá ser atingido se a escola e a sociedade promoverem aquelas práticas pedagógicas que estimulam a tolerância, o apreço pelo diferente e o gosto pelo comum. De modo particular, a escola deverá:

2.2.1. envolver os alunos desde muito novos no estudo e valorização do património local e nacional, por meio de projectos de melhoramento e estudos a diversos níveis;

2.2.2. estimular a cooperação entre alunos, favorecendo projectos que tenham de ser feitos em equipa e recompensando a entreadjuada;

2.2.3. promover o associativismo académico, prevendo para isso tempos escolares e apoio dos docentes;

2.2.4. apoiar logística e academicamente viagens de estudo ou recreio ao estrangeiro, intercâmbio de alunos, contactos com especialistas nacionais ou estrangeiros;

2.2.5. dar ampla oportunidade aos alunos de debater as suas ideias e confrontá-las com outras;

2.2.6. requerer progressivamente a participação dos alunos na gestão das aulas, das turmas e da escola;

2.2.7. organizar a integração na escola de alunos com características diferentes como alunos de ensino especial, emigrantes retornados, minorias, etc.;

2.2.8. exigir a todo o momento o respeito devido aos professores, não permitindo ofensas à sua dignidade e à sua integridade de pessoa, de adulto e de educador;

2.2.9. não permitir que na escola ou na aula alunos fortes ou mais privilegiados oprimam os outros ou os ofendam;

2.2.10. evitar métodos de persuasão que limitem a liberdade.

**3 É UM JOVEM COM FACILIDADE EM ESTABELECEER RELAÇÕES HUMANAS SATISFATÓRIAS E EFICIENTES A VÁRIOS NÍVEIS, DA JOVIALIDADE E CAMARADAGEM, AO CONFRONTO NÃO OFENSIVO, À COLABORAÇÃO, À AMIZADE E AO AMOR.**

## 3.1. Comportamentos e atitudes

A facilidade nas relações humanas exprime-se diferentemente de acordo com os vários temperamentos individuais. Trata-se aqui, no entanto, de promover uma cultura que se contraponha às dificuldades e corrija os desvios que uma sociedade rigidamente estratificada tem produzido no campo das relações humanas. Os comportamentos e atitudes a promover seriam, portanto:

3.1.1. reconhecer o valor intrínseco de cada pessoa para além de diferenças de educação, condição social e ideologia, como sujeito de direitos universais inalienáveis;

3.1.2. respeitar a diferença manifesta na personalidade, cultura e ideologia dos outros, sem se sentir ameaçado ou diminuído;

3.1.3. compreender os problemas e simpatizar com o sofrimento dos outros, sabendo exprimir tais sentimentos com facilidade e respeito;

3.1.4. saber afirmar com liberdade os próprios pontos de vista e os próprios sentimentos tanto negativos como positivos;

3.1.5. poder confrontar sem ofender, quando discorda ou se sente prejudicado;

3.1.6. ter capacidade de estabelecer amizades a vários níveis, com pessoas de sexo diferente e idade distinta;

3.1.7. viver a própria sexualidade no contexto da dignidade própria e do outro, de modo adaptado ao estágio de desenvolvimento em que se encontra.

## 3.2. Práticas pedagógicas

A facilidade nas relações humanas é competência que se adquire em ambientes que facilitam o contacto frequente e a colaboração entre pessoas, bem como em situações em que os professores respeitam,

mostram afecto apropriado e sabem confrontar os alunos. As seguintes práticas pedagógicas criam tal ambiente:

3.2.1. promover actividades circum-escolares em que os alunos tenham ampla oportunidade de conviver entre si e com os professores;

3.2.2. motivar os alunos prestando mais atenção ao reconhecimento dos seus sucessos do que à correcção dos defeitos;

3.2.3. introduzir a várias fases da formação seminários e cursos de relações humanas;

3.2.4. organizar sob orientação e colaboração dos pais um currículo sobre a sexualidade humana;

3.2.5. estimular o debate qualificado sobre temas de interesse social e comunitário.

**4 É UM JOVEM QUE SE DEIXA REGER POR PRINCÍPIOS UNIVERSALIZANTES DE JUSTIÇA E VERDADE, E QUE ESTÁ ABERTO A VALORES TRANSCENDENTES AO INDIVÍDUO E À SOCIEDADE.**

#### 4.1. Comportamentos e atitudes

A percepção e o respeito por princípios universalizantes e transcendentais é o fruto de uma evolução cognitiva e moral que se reflecte em comportamentos e atitudes como:

4.1.1. dizer e praticar a verdade assim como cumprir promessas e contratos com sentido de responsabilidade;

4.1.2. respeitar as leis legitimamente instituídas e tomar iniciativas que conduzam à modificação de regras e normas pelo processo democrático, quando estas perderam o sentido ou se encontram desadaptadas;

4.1.3. resistir às leis positivas e ordens superiores quando estas sejam ilegítimas ou injustas;

4.1.4. promover o respeito pelos direitos e liberdades cívicas de todas as pessoas, independentemente das suas características de cultura, raça, idade, sexo ou opinião;

4.1.5. repudiar toda a discriminação e segregação feita contra a vontade das pessoas e consideradas ofensivas e humilhantes;

4.1.6. defender a integridade e dignidade da vida humana designadamente contra quaisquer tendências de mutilação genética, genocídio ou eutanásia;

4.1.7. estar consciente das grandes desigualdades económicas ao nível local, nacional e mundial e promover com os meios ao seu dispor acções tendentes a uma mais justa distribuição de bens e oportunidades;

4.1.8. buscar o sentido dos acontecimentos e dos fenómenos, da existência e da condição humana, usando a reflexão própria, o diálogo com outros e o estudo aturado dos grandes sistemas de interpretação da realidade.

#### 4.2. Práticas pedagógicas

A percepção e a conduta moral, como frutos que são de crescimento, precisam de ser promovidos pelos pais, professores e pela sociedade. As seguintes práticas pedagógicas promovem o advento da moralidade pós-convencional:

4.2.1. a oportunidade de todos contribuírem para a solução de problemas de ética social postos à comunidade local, nacional ou internacional;

4.2.2. a discussão livre das implicações éticas dos grandes dilemas humanos postos à consideração tradicionalmente nas aulas de história e literatura;

4.2.3. o estudo do repúdio colectivo e abolição sucessiva de sistemas sociais injustos e humilhantes como a escravatura, a tortura inquisitória, a opressão das minorias, o sexismo, a segregação racial, a exploração dos trabalhadores, o colonialismo, o totalitarismo;

4.2.4. o debate sobre os grandes sistemas éticos e a influência que tiveram sobre o mundo da economia, da política e das relações internacionais;

4.2.5. a visita a locais e comunidades onde a pobreza e a injustiça distributiva se tornam mais manifestas;

4.2.6. o comportamento dos professores de acordo com os mais rigorosos princípios de ética profissional;

4.2.7. a relação dos professores para com os alunos segundo princípios de justiça, equidade e responsabilidade;

4.2.8. a promoção da solidariedade sincera com os «pares» mais carenciados.

**5 É UM JOVEM ACTIVO E EMPREENDEDOR, QUE PÕE EM PRÁTICA OS SEUS OBJECTIVOS TANTO PESSOAIS COMO SOCIAIS COM INICIATIVA, CRIATIVIDADE, PERSISTÊNCIA E RACIONALIDADE.**

#### 5.1. Comportamentos e atitudes

A actividade criadora e racional, que se opõe tanto à passividade como à agitação, exprime-se pelos seguintes comportamentos e atitudes desejáveis:

5.1.1. planear as suas actividades a longo e médio prazo de modo a que possa estabelecer prioridade de objectivos e racionalidade de meios;

5.1.2. tomar a iniciativa de empreender acções para o seu bem pessoal ou colectivo, assumindo os respectivos riscos, sem esperar que os outros o façam ou as autoridades o promovam;

5.1.3. diante de obstáculos e dificuldades, usar métodos racionais de observação dos factos, exploração criadora de hipóteses, análise crítica de soluções e execução prudente de decisões;

5.1.4. levar a cabo com persistência as acções que empreendeu, satisfazendo compromissos, entregando trabalhos no prazo concordado, cumprindo orçamentos, controlando a qualidade final.

#### 5.2. Práticas pedagógicas

Esta actividade criadora e racional é fruto de uma longa aprendizagem, baseada no controle dos impulsos, na reflexão sobre o futuro e estudo do passado. As seguintes práticas pedagógicas promovem tal tipo de actividade:

5.2.1. apetrechar os alunos desde muito cedo com técnicas de planeamento aplicadas às suas tarefas académicas, à leitura, ao estudo, à organização do tempo;

5.2.2. introduzir os alunos desde cedo ao método científico e experimental como se verifica nas ciências naturais e físicas;

5.2.3. dar frequentes oportunidades aos alunos de explorar o pensamento divergente, por meio de exercícios de discussão livre, proposição de dilemas, provocação de problemas;

5.2.4. centrar o ensino sobre o aluno, de modo a que seja o aluno que sinta a responsabilidade de buscar os dados, procurar as fontes, analisar os factos e sintetizar os resultados;

5.2.5. proporcionar uma aprendizagem global e concreta em que todos os sentidos estejam envolvidos, como quando o aluno estuda ciências no laboratório, estuda história visitando monumentos e entrevistando testemunhas, estuda literatura escrevendo, estuda uma técnica produzindo;

5.2.6. exigir do aluno reflexão frequente sobre as suas estratégias de pensamento e acção de modo a corrigir irracionalidades e promover eficiência.

## **6 É UM JOVEM PREOCUPADO COM A QUALIDADE TANTO DOS BENS QUE USA E CONSUME COMO DOS QUE PRODUZ, TANTO DAS RELAÇÕES EM QUE ESTÁ ENVOLVIDO COMO DO AMBIENTE EM QUE VIVE.**

### **6.1. Comportamentos e atitudes**

A preocupação pela qualidade exprime-se por alguns dos seguintes comportamentos desejáveis:

6.1.1. empregar todos os meios técnicos ao seu dispor para garantir a qualidade dos bens que produz e dos serviços que presta;

6.1.2. comparar os produtos que adquire de modo a, em igualdade de circunstâncias, escolher o de mais qualidade;

6.1.3. recorrer aos meios necessários para garantir que os bens que adquire possuem a qualidade que devem, ou com que foram anunciados;

6.1.4. promover a qualidade de vida no local onde vive e trabalha, designadamente quanto à limpeza do ar e da água, preservação de espaços verdes, parques naturais, praias, etc.;

6.1.5. dar permanente testemunho de auto-exigência na qualidade do trabalho pessoal.

### **6.2. Práticas pedagógicas**

Esta preocupação pela qualidade é fruto de um refinamento de sentimentos e pensamento que pode ser estimulado pelas seguintes práticas pedagógicas:

6.2.1. proporcionar um ambiente físico em que as coisas funcionem e os processos facilitem, em que aquilo que se estraga ou deteriora seja reparado ou substituído, aquilo que se suja, limpo;

6.2.2. estabelecer padrões elevados de qualidade para o trabalho dos alunos e ajudar a cumpri-los com persistência e tenacidade;

6.2.3. mostrar apreço pela excelência em todas as dimensões académicas e promovê-la por meio de programas piloto e reconhecimento especial;

6.2.4. envolver os alunos no debate sobre os grandes problemas internacionais que se referem à qualidade de vida, como a poluição do

ambiente, o armazenamento do lixo, a desertificação, o aumento descontrolado da população;

6.2.5. pôr os alunos em contacto com instituições que zelam pela qualidade dos produtos portugueses e com os programas nacionais de protecção ecológica;

6.2.6. premiar o mérito e estimular o sentido da auto-superação.

## PERFIL COGNITIVO-CULTURAL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE MODERNA

O perfil cognitivo-cultural do jovem português diplomado do ensino secundário deverá incluir as seguintes características:

- um desenvolvimento harmonioso das várias dimensões da pessoa para que o jovem possa vir a fruir da qualidade de vida a que legitimamente deve aspirar;
- uma estrutura de conhecimentos e capacidades que o habilitem a fazer face aos desafios da sociedade moderna, da integração na CEE e do novo papel de Portugal no mundo;
- elementos correctivos de tendências menos produtivas ou humanizantes da sociedade portuguesa.

Integrando estas três características, emergem quatro vectores de desenvolvimento que devem fazer parte integrante do perfil do diplomado: o vector de capacidades e linguagens, o vector de conhecimentos, o vector de memória e identidade cultural e o vector de preparação para a busca do sentido da vida.

### CAPACIDADES E LINGUAGENS

O objectivo fundamental da formação do jovem diplomado deve ser a posse de uma elevada capacidade de selecção e integração da informação, o desenvolvimento de um espírito de criação e inovação nas

várias áreas do saber e saber fazer, a aquisição de uma grande flexibilidade e agilidade mental para a mudança contínua da tecnologia. É este desenvolvimento que possibilitará o salto qualitativo necessário para a modernização da sociedade portuguesa. A agricultura necessita de uma inovação e reestruturação generalizada, a administração pública encontra-se cheia de processos e práticas rígidas e paralisantes, a criação artística é insuficiente, desequilibrada e de limitadas dimensões, a indústria tem dificuldade em competir com os nossos parceiros estrangeiros por falta de inovação e por não estar adaptada aos novos mercados.

A par do desenvolvimento e flexibilidade cognitiva, há que apetrechar o jovem com uma competência grande no domínio das línguas, tanto a nível da informação como da expressão. Quanto a este aspecto notam-se algumas deficiências na sociedade portuguesa que importa corrigir:

- muitos sectores da sociedade, mesmo culturalmente responsáveis, revelam graves deficiências na expressão oral e escrita do português;
- embora os portugueses tenham uma facilidade e motivação grandes para a aprendizagem das línguas estrangeiras, tem-se notado ultimamente uma diminuição da competência neste aspecto, e é raro que se aprendam línguas que saiam do âmbito das raízes românicas ou anglo-saxónicas;
- a aprendizagem das linguagens quantitativas tem sido desenvolvida desde muito cedo apenas por aqueles que se orientam para as áreas científicas; deste modo muitos jovens ficam impossibilitados de reciclagem, de mudança de vocação e de aprendizagem de novas técnicas dependentes do raciocínio matemático;
- o ensino formal tem sido dominado por uma componente predominantemente literária, menosprezando a aprendizagem de linguagens artísticas que, como a música, o cinema, as artes plásticas são essenciais para o conhecimento do mundo contemporâneo e para o desenvolvimento de um imaginário cultural aberto.

## MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL

A capacidade de participação na comunidade nos diversos níveis a que esta modernamente se exprime deverá ser característica fundamental do jovem diplomado. Em primeiro lugar a participação na comu-

nidade local e nacional. Mas participação também, de modo consciente e activo, na comunidade europeia, na comunidade dos países de expressão portuguesa e na comunidade mundial. Quanto a este aspecto importa corrigir três tendências da sociedade portuguesa que impedem a plena participação na comunidade a estes três níveis:

- insatisfação em relação à identidade portuguesa, que trava a vontade de melhorar a nossa sociedade e desenvolve atitudes de admiração acrítica pelo que é estrangeiro;
- a inibição, o ressentimento ou o complexo de culpabilidade que impedem as novas gerações de se relacionarem e desenvolverem laços políticos, económicos e culturais com os países de expressão oficial portuguesa, o que permitiria aproveitar o imenso capital de experiência e conhecimentos sobre a realidade desses países que se foi acumulando ao longo dos séculos, para mútua vantagem e desenvolvimento;
- o desconhecimento da autêntica realidade das diversas comunidades de países estrangeiros, o que torna difícil participar nessa realidade por meio de trocas comerciais, influência política, promoção de interesses comuns e vantagens mútuas.

## CONHECIMENTOS

O jovem diplomado deverá possuir um leque de conhecimentos que abranjam os vários aspectos da realidade e que sejam a base de competência profissional e participação na sociedade, que lhe dêem a capacidade de reciclagem e o capacitem para a fruição dos tempos livres. Quanto a este aspecto convém corrigir duas tendências na sociedade portuguesa:

- a tendência para a especialização precoce quer dos que trabalham manualmente, quer dos que prosseguem os estudos, deixando os primeiros sem capacidades de reciclagem e modernização, e deixando os segundos sem capacidade de emprego imediato ou facilidade na aplicação concreta de conhecimentos abstractos adquiridos;
- a tendência para a especialização precoce e rígida nalgumas áreas do saber, atrofiando assim importantes dimensões humanas (assim, por exemplo, muitos alunos de letras não têm competência matemática, muitos alunos de ciências não sabem escrever ou falar em público, muitos estudantes têm fraca preparação física, etc.).

## PREPARAÇÃO PARA A BUSCA DO SENTIDO DA VIDA

A formação do jovem ficaria truncada se não o capacitassem com as competências e conhecimentos necessários para essa actividade eminentemente humana que é interpretar a realidade, situar o agir humano num elenco de prioridades e buscar o sentido da vida. Na sociedade portuguesa tem-se dado um empobrecimento desta dimensão, recorrendo-se muitas vezes à memorização acrítica de catecismos e ideologias sem criatividade nem autonomia.

Estes requisitos que, no seu conjunto, formam uma cultura que importaria promover, podem-se formalizar mais em pormenor no seguinte perfil cognitivo-cultural.

## PERFIL COGNITIVO-CULTURAL

O jovem diplomado do ensino secundário:

1. possui uma base sólida de cultura humanística e científica que lhe permite a escolha de uma profissão em que se sinta realizado, a flexibilidade para se adaptar à mudança tecnológica e a motivação para continuar a sua formação ao longo de toda a vida;
2. informa-se sobre a realidade presente com espírito crítico procurando basear-se em estratégias conscientes de selecção, avaliação e integração de mensagens de modo a evitar o excesso de informações ou a compreensão superficial;
3. aprecia o mundo da cultura e dos valores estéticos tanto nacionais como estrangeiros;
4. usa a língua portuguesa com correcção e facilidade nos diversos modos de comunicação (falar, ler e escrever);
5. exprime-se apropriadamente pelo menos numa língua estrangeira, e é capaz de se relacionar com outras culturas e apreciar outras visões de realidade;
6. identifica-se com a realidade portuguesa e possui conhecimentos sólidos sobre a sua história, cultura, características do povo, problemas e desafios que enfrenta;
7. encontra-se preparado intelectual e afectivamente para intervir nas várias áreas de relacionamento que nos unem aos países de língua oficial portuguesa, aos países da Comunidade Europeia e aos outros países e instituições internacionais;
8. possui as bases teóricas necessárias para se familiarizar com alguns grandes sistemas de interpretação da realidade que o possam ajudar na busca de um sentido para a condição humana.

Cada uma destas características será seguidamente desenvolvida, explicando-se também as práticas pedagógicas que as podem tornar possíveis.

**1 POSSUI UMA BASE SÓLIDA DE CULTURA HUMANÍSTICA E CIENTÍFICA QUE LHE PERMITE A ESCOLHA DE UMA PROFISSÃO EM QUE SE SINTA REALIZADO, A FLEXIBILIDADE PARA SE ADAPTAR À MUDANÇA TECNOLÓGICA E A MOTIVAÇÃO PARA CONTINUAR A SUA FORMAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA.**

### **1.1. Competências e capacidades**

Esta base sólida de cultura humanística e científica terá que se diversificar de vários modos e atingir certos níveis para poder exercer as funções indicadas. De modo particular, os diplomados deverão:

1.1.1. possuir um conhecimento geral da contribuição que as várias ciências sociais fazem para a análise da realidade e da sua transformação (como a história, a psicologia, a antropologia, a sociologia, a economia);

1.1.2. possuir um conhecimento geral da contribuição que as ciências físico-naturais trazem para a análise da realidade e sua transformação, incluindo as bases gerais e os processos metodológicos da biologia, da química e da física;

1.1.3. ser capazes de relacionar as diversas áreas do saber e integrar os vários métodos de investigação para aplicação a problemas concretos da vida;

1.1.4. ser conhecedores das bases do conhecimento científico-experimental, sabendo utilizar técnicas científicas de análise de dados, lançamento de hipóteses, e síntese de resultados;

1.1.5. conhecer as bases do pensamento matemático pelo menos ao nível básico da álgebra e geometria;

1.1.6. saber utilizar a informação expressa quantitativamente como estatísticas, cálculos probabilísticos e modelos matemáticos;

1.1.7. estar familiarizado com as possibilidades da moderna informática, podendo pelo menos utilizar programas de processamento de texto, base de dados, folhas de cálculo e correio electrónico;

1.1.8. ter adquirido competência técnica pelo menos numa área do saber fazer que lhe permite alguma ocupação remunerada imediata, caso o queira;

1.1.9. concentrar os seus conhecimentos e competências pelo menos numa área do saber, como área privilegiada de futura especialização.

## 1.2. Práticas pedagógicas

Este perfil de competências e capacidades só poderá realizar-se quando a escola, tanto a nível da formação de base como a nível da formação secundária, possibilitar as seguintes práticas pedagógicas:

- 1.2.1. proporcionar um currículo onde, em diversas fases, a contribuição das várias ciências sociais sejam estudadas e analisadas;
- 1.2.2. dar a possibilidade a alguns alunos de poderem aprofundar pelo menos uma das ciências sociais a nível secundário;
- 1.2.3. apetrechar todas as escolas, ou pelo menos as escolas secundárias, com laboratórios suficientes de modo a que os alunos aprendam as bases das ciências fazendo e experimentando;
- 1.2.4. dar oportunidade a todos os alunos para poderem aprofundar a nível secundário pelo menos uma das ciências experimentais;
- 1.2.5. exigir de todos os alunos uma competência matemática a nível da álgebra e geometria, proporcionando aos que não seguem as vias de estudos, ou as seguem nas áreas de letras, que tenham também conhecimentos básicos de estatística e métodos quantitativos;
- 1.2.6. apetrechar todas as escolas, ou pelo menos as escolas secundárias com computadores suficientes para que todos os alunos se familiarizem com a sua utilização;
- 1.2.7. proporcionar tempos e espaços académicos para o desenvolvimento de projectos onde as várias áreas do saber se integrem e os vários métodos se apliquem;
- 1.2.8. exigir de todos os alunos, para além do tronco comum de competências e conhecimentos, a concentração numa área do saber ou saber fazer, podendo a escola recorrer, se for necessário, à contribuição da comunidade;
- 1.2.9. apoiar os diversos estilos de pensamento (por exemplo o estilo analítico ou o estilo relacional) servindo-se deles para melhor desenvolver as capacidades e conhecimentos do aluno;
- 1.2.10. ensinar a todos os alunos os métodos de estilos não preferenciais para que todos possam funcionar apropriadamente conforme as circunstâncias;
- 1.2.11. usar métodos reconhecidos para motivar e estimular os alunos de letras a que também adquiram as bases necessárias em matemática e ciências, e os alunos de ciências para se familiarizarem com a literatura e a prática da comunicação eficiente.

## 2 INFORMA-SE SOBRE A REALIDADE PRESENTE COM ESPÍRITO CRÍTICO PROCURANDO BASEAR-SE EM ESTRATÉGIAS CONSCIENTES DE SELECÇÃO, AVALIAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE MENSAGENS, DE MODO A EVITAR O EXCESSO DE INFORMAÇÕES OU A COMPREENSÃO SUPERFICIAL

### 2.1. Competências e capacidades

Saber procurar e analisar informação — no fundo, saber estudar e investigar — é uma das competências mais importantes que o diplomado do ensino secundário deverá possuir. De modo especial o diplomado deverá:

- 2.1.1. ter um conhecimento experiencial das fontes sistemáticas de informação e do seu funcionamento, como bibliotecas, ficheiros, bancos de dados, enciclopédias gerais e especializadas, índices bibliográficos, etc.;
- 2.1.2. saber planejar a leitura com eficiência, utilizando os índices, os sumários e outros indicadores antes de se lançar a uma leitura prolongada;
- 2.1.3. avaliar as orientações básicas dos jornais e revistas que lê e complementar naturais distorções ideológicas com fontes de orientação oposta;
- 2.1.4. saber tirar notas, fazer sumários e organizar ficheiros pessoais para conservar e integrar a informação recebida;
- 2.1.5. conhecer as potencialidades das tecnologias da informação e delas aprender a tirar pleno rendimento.

### 2.2. Práticas pedagógicas

Ensinar a procurar e analisar a informação deve ser a preocupação dominante de todos os professores. Tal competência é com efeito mais importante que a absorção de qualquer conhecimento que depressa pode ser desactualizado. As práticas seguintes, que alguns professores usam, favorecem o desenvolvimento do saber estudar:

- 2.2.1. prestar particular atenção às estratégias que os seus alunos utilizam para colher a informação de que necessitam;
- 2.2.2. exigir que os alunos recolham dados e ideias para além do compêndio escolar e que usem as fontes sistemáticas de informação;
- 2.2.3. requerer periodicamente sumários e relatórios de leituras feitas;
- 2.2.4. promover o espírito de pesquisa em todas as disciplinas de modo a promover a actividade e curiosidade mais do que a absorção e a crítica;
- 2.2.5. proporcionar debates para que os alunos se possam aperceber da pluralidade de aproximações complementares ou conflituais da realidade;
- 2.2.6. organizar seminários e conferências em todas as disciplinas de modo a promover a actividade e curiosidade mais do que a absorção ou crítica.

### **3 APRECIA O MUNDO DA CULTURA E DOS VALORES ESTÉTICOS TANTO NACIONAIS COMO ESTRANGEIROS.**

#### **3.1. Competências e capacidades**

O apreço pela cultura nas suas diversas vertentes é fruto de um longo convívio com tais realidades e requer competências específicas de difícil aprendizagem. Contudo, tal aprendizagem não é um luxo mas sim uma necessidade urgente no mundo actual em que o tempo livre é cada vez mais abundante e a necessidade de manter a qualidade de vida cada vez mais reconhecida; de um modo particular o diplomado deve:

- 3.1.1. ter um conhecimento básico dos grandes períodos da história da arte;
- 3.1.2. ser capaz de interpretar e apreciar as grandes obras de arte a partir de um conhecimento básico das várias linguagens estéticas;
- 3.1.3. estar familiarizado com pelo menos uma linguagem artística de modo a poder desenvolver uma actividade criativa nesse domínio;
- 3.1.4. conhecer e apreciar o património cultural português sendo capaz de o integrar nos grandes movimentos culturais do tempo;
- 3.1.5. ter uma capacidade de análise artística do uso das linguagens estéticas de modo a ser sensível às eventuais tentativas de manipulação na comunicação social (publicidade, televisão etc.).

#### **3.2. Práticas pedagógicas**

Para que o apreço estético se desenvolva nos alunos a escola deve proporcionar uma atmosfera que torne possível o contacto regular com a criação artística. Mesmo que uma escola não possa oferecer o ensino de todas as artes a todos os níveis, poderá pelo menos proporcionar as bases necessárias para desenvolver a sensibilidade artística e a capacidade criativa. De modo particular a escola deverá:

- 3.2.1. proporcionar um currículo obrigatório na escola básica em que os alunos sejam familiarizados tanto com o conhecimento e apreço como com a execução de várias artes;

3.2.2. organizar um currículo optativo na escola secundária para o aprofundamento de algumas artes de acordo com as capacidades dos alunos;

3.2.3. conceder tempo e reconhecimento académico aos alunos que se queiram especializar nalgumas das artes fora da escola;

3.2.4. estimular a organização de coros, orquestras e clubes de teatro e cinema em cada escola, oferecendo sessões periódicas para os alunos e suas famílias;

3.2.5. convidar artistas a participarem na actividade artística da escola;

3.2.6. promover a participação dos alunos em actividades artísticas fora da escola.

## **4 USA A LÍNGUA PORTUGUESA COM CORRECÇÃO E FACILIDADE NOS DIVERSOS MODOS DE COMUNICAÇÃO (FALAR, LER E ESCREVER).**

### **4.1. Competências e capacidades**

O domínio da língua materna é a base de toda a comunicação, tanto na vertente de recepção de informação como na vertente de expressão da mesma. Como tal, a língua possibilita, causa e exprime o desenvolvimento mental, ao mesmo tempo que pode tornar-se por si própria em objecto de prazer estético e veículo de identidade nacional e, no caso da língua portuguesa, supranacional. Assim, o diplomado no termo da educação secundária:

4.1.1. exprime-se oralmente com propriedade e exactidão tanto quanto ao vocabulário como quanto às formas gramaticais;

4.1.2. sabe falar em público, dominando as regras básicas da retórica;

4.1.3. escreve com rigor, clareza e a lógica adequada às várias formas de comunicação;

4.1.4. escreve com a devida correcção ortográfica;

4.1.5. aprecia as qualidades e as virtualidades da língua portuguesa, encontrando-se familiarizado com os mais importantes autores clássicos antigos e modernos do mundo de língua portuguesa;

4.1.6. procura evitar o uso de estrangeirismos, tentando sempre usar o termo próprio português.

### **4.2. Práticas pedagógicas**

Para possibilitar este perfil, a escola deverá construir um ambiente em que o cultivo da língua portuguesa se desenvolva. De modo especial:

4.2.1. todas as matérias, a todos os níveis, devem ser instrumentos da aprendizagem do português, exigindo dos alunos que se exprimam em todas elas com rigor, propriedade e exactidão;

4.2.2. o estudo gramatical e estilístico da língua portuguesa deve ser matéria obrigatória durante toda a formação tanto básica como secundária, para que o desenvolvimento cognitivo e académico seja sempre acompanhado do desenvolvimento linguístico;

4.2.3 o programa da disciplina de Português deve facilitar o desenvolvimento tanto dos aspectos mais mecânicos de correcção e propriedade, como dos aspectos mais criativos de fluência, imaginação e expressividade;

4.2.4. os alunos devem ter ampla oportunidade de falar em público, sendo a sua actuação comentada e aperfeiçoada;

4.2.5. deve-se promover o desenvolvimento de jornais académicos em que os alunos expressem as suas opiniões e que publiquem os seus trabalhos ensaísticos e literários;

4.2.6. todas as escolas devem possuir bibliotecas que tornem os clássicos antigos e modernos da língua acessíveis a todos os alunos;

4.2.7. o gosto pela literatura deve ser promovido por meio de métodos e programas que obriguem os alunos a buscar informação independentemente do compêndio e ocupar os tempos livres com livros do seu gosto e inclinação;

4.2.8. todos os professores devem dar exemplo do uso correcto e criador da língua portuguesa, devendo a competência neste aspecto ser condição necessária para a entrada no corpo docente;

4.2.9. competência e correcção na língua portuguesa deve ser condição essencial da concessão de diploma do ensino secundário.

## **5** EXPRIME-SE APROPRIADAMENTE, PELO MENOS NUMA LÍNGUA ESTRANGEIRA E É CAPAZ DE SE RELACIONAR COM OUTRAS CULTURAS E APRECIAR OUTRAS VISÕES DA REALIDADE.

### **5.1. Competências e capacidades**

A competência em línguas estrangeiras e a capacidade intercultural são necessidades urgentes para países menos desenvolvidos cientificamente como é o caso dos países de língua oficial portuguesa. As modernas facilidades de tradução não compensam nem acompanham a crescente necessidade de comunicação rápida e exacta com outras culturas e outras línguas. Todos os diplomados deverão, pois:

5.1.1. saber falar, ler e escrever com fluência pelo menos numa língua estrangeira;

5.1.2. ter as bases necessárias para o desenvolvimento de uma segunda língua estrangeira pertencente a uma área linguística diferente;

5.1.3. ler com facilidade nessa segunda língua quando o exigirem os estudos;

5.1.4. possuir um conhecimento básico da literatura e cultura dos países referentes às línguas que aprenderam;

5.1.5. estar apetrechados com as competências básicas para se sentirem adaptados culturalmente nesses países quando, por necessidades profissionais ou recreativas, a eles se deslocarem.

### **5.2. Práticas pedagógicas**

As seguintes práticas pedagógicas promovem e facilitam a aquisição deste perfil:

5.2.1. oferecer um currículo na escola básica e secundária em que a fluência oral nas várias línguas seja privilegiada;

5.2.2. usar técnicas modernas audiovisuais para facilitar e promover tal fluência, estando as escolas apetrechadas para esse fim;

5.2.3. promover a oferta em cada área pedagógica de um elenco de línguas que torne possível a todos os alunos uma escolha diversifi-

cada; assim, se todas as escolas secundárias devem oferecer inglês, francês e alemão, seria recomendado que existissem escolas na área pedagógica que oferecessem o ensino de línguas como chinês, russo, árabe. etc.;

5.2.4. organizar intercâmbios anuais ao longo de toda a escolaridade com alunos de outros países, promovendo viagens em grupo, correspondência epistolar ou correspondência por meio do computador, da cassette ou do vídeo;

5.2.5. exigir, como condição da concessão do diploma, a fluência oral e escrita numa língua estrangeira.

## **6 IDENTIFICA-SE COM A REALIDADE PORTUGUESA E POSSUI CONHECIMENTOS SOBRE A SUA HISTÓRIA, CULTURA, CARACTERÍSTICAS DO POVO, PROBLEMAS E DESAFIOS QUE ENFRENTA.**

### **6.1. Competências e capacidades**

A identificação com a realidade portuguesa é condição necessária para aquela confiança básica em si e nas suas raízes que torna possível a participação na construção e modernização da comunidade nacional, a abertura às outras culturas e a contribuição do que é especificamente português para o enriquecimento da comunidade europeia e internacional. Tal identificação é no entanto fruto e efeito secundário das seguintes competências e capacidades; o diplomado:

6.1.1. conhece os grandes períodos da história de Portugal, sabendo analisar os antecedentes e as consequências dos diversos movimentos económicos, políticos e culturais;

6.1.2. encontra-se familiarizado com as principais figuras da história portuguesa, conhecendo a sua personalidade, o seu impacto específico sobre o seu tempo e o seu legado permanente;

6.1.3. é conhecedor das contribuições portuguesas para a civilização mundial, tais como o sentido da comunicação entre os povos, o desenvolvimento do espírito científico e a expansão do cristianismo;

6.1.4. sabe utilizar os seus conhecimentos históricos para interpretar o presente e planejar o futuro com realismo e objectividade;

6.1.5. está consciente das fragilidades presentes da sociedade e economia portuguesas e procura inserir-se em projectos políticos e económicos destinados a melhorar sistematicamente a capacidade de resposta do país aos desafios presentes;

6.1.6. aprecia o património cultural português tanto no domínio da arquitectura, pintura, escultura, música e artes decorativas, como no domínio da literatura, das ciências humanas e das ciências da natureza;

6.1.7. aprecia as formas populares da tradição cultural portuguesa, do artesanato à gastronomia, do folclore às lendas e provérbios;

6.1.8. conhece a situação humana dos vários grupos da nação

portuguesa e procura envolver-se em projectos de promoção económica e cultural relacionados com a construção mais justa da sociedade;

6.1.9. conhece a história e os traços marcantes da civilização europeia e a sua relação envolvente com Portugal.

## 6.2. Práticas pedagógicas

Para tornar possível este perfil a escola deverá oferecer durante toda a escolaridade um currículo de estudos sociais e uma série de actividades circum-escolares que promovam o conhecimento e a responsabilidade de ser português. De modo especial a escola deverá:

6.2.1. oferecer um currículo de História de Portugal obrigatório durante toda a escolaridade básica em que a vida quotidiana, os padrões de cultura, as mentalidades, os movimentos históricos, os actores que neles estiveram envolvidos e os documentos e monumentos que nos deixaram sejam estudados e apreciados;

6.2.2. proporcionar a nível secundário tempos curriculares para um estudo aprofundado da sociedade portuguesa, seus problemas e desafios;

6.2.3. organizar em todas as escolas, tanto do ensino básico como do secundário, conferências, debates, exposições, comemorações e visitas sobre temas relacionados com a realidade portuguesa tanto histórica como presente;

6.2.4. promover o estudo global pelos alunos dos monumentos locais, sob o seu aspecto histórico, artístico e literário, procurando envolver alunos em projectos de restauração ou animação cultural;

6.2.5. facilitar o estudo da situação humana dos diversos grupos locais;

6.2.6. sensibilizar os alunos para o levantamento, recuperação e revitalização das diversas artes e ofícios populares;

6.2.7. dar possibilidade a que os alunos conheçam as principais indústrias, serviços e empresas locais estudando os seus métodos de acção, produtos e processos.

# 7 ENCONTRA-SE PREPARADO INTELECTUAL E AFECTIVAMENTE PARA INTERVIR NAS VÁRIAS ÁREAS DE RELACIONAMENTO QUE NOS UNEM AOS PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA, AOS PAÍSES DA COMUNIDADE EUROPEIA E AOS OUTROS PAÍSES E INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS.

## 7.1. Capacidades e competências

Portugal encontra-se hoje numa nova fase da sua história em que pode continuar a sua vocação internacional a um nível mais elevado de diálogo, negociação e intercâmbio com os países de língua oficial portuguesa (os cinco países africanos de língua oficial portuguesa e o Brasil), podendo servir de intermediário cultural e económico entre a Comunidade Europeia, a África e a América e contribuir positivamente tanto para o diálogo Norte-Sul, como Este-Oeste. Para este fim o diplomado do ensino secundário deve possuir o seguinte perfil:

7.1.1. conhece as contribuições de Portugal para a construção e desenvolvimento dos diversos países de língua oficial portuguesa, bem como os vestígios, obras e monumentos deixados noutros países por descobridores, emigrantes, comerciantes e missionários;

7.1.2. tem consciência de abusos e erros cometidos pelos portugueses no passado (alguns deles comuns a todas as nações do tempo, como por exemplo a escravatura) e procura contribuir para a superação de conflitos e ressentimentos deixados;

7.1.3. possui um conhecimento geral dos países de língua portuguesa, de algumas características dos seus povos e da sua problemática actual;

7.1.4. encontra-se familiarizado com o contexto histórico e actual da Comunidade Europeia, bem como das instituições, programas comuns existentes, dificuldades e desafios que o projecto europeu representa;

7.1.5. está apetrechado com os conhecimentos e competências básicas para participar democraticamente na vida política e económica da comunidade, pelo voto e pela utilização efectiva de recursos comuns;

7.1.6. procura ter uma visão objectiva das interdependências mundiais, a nível geoestratégico, ecológico, económico, político e cultural, bem como das várias zonas de influências e dos vários projectos globais de ordenamento da comunidade mundial.

## 7.2. Práticas pedagógicas

Para conseguir este perfil a escola organizará as seguintes práticas pedagógicas:

7.2.1. o programa de Estudos Sociais do ciclo básico de escolaridade incluirá obrigatoriamente em diversas fases, o estudo da presença portuguesa nos vários países do mundo;

7.2.2. pelo menos no ciclo secundário, o currículo incluirá obrigatoriamente uma reflexão sobre as implicações éticas da acção passada dos portugueses no mundo bem como dos desafios à sua actividade presente;

7.2.3. no programa de História Universal será concedida uma ênfase especial ao estudo das características dos países de expressão portuguesa, bem como das características dos países da Comunidade Europeia;

7.2.4. as instituições europeias e as instituições de cooperação internacional deverão ser estudadas a vários níveis e deverá ser proporcionada pela escola e pela sociedade a experiência directa com tais instituições, sempre que possível.

# 8 POSSUI AS BASES HISTÓRICAS NECESSÁRIAS PARA SE FAMILIARIZAR COM ALGUNS GRANDES SISTEMAS DE INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE QUE O POSSAM AJUDAR NA BUSCA DE UM SENTIDO PARA A CONDIÇÃO HUMANA.

## 8.1. Capacidades e competências

A reflexão sobre a condição humana e o sentido da existência pode ser actividade comum a todas as pessoas, independentemente da idade e do nível educativo conseguido. No entanto, a cada grau de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo deve corresponder um conhecimento paralelo da tradição filosófica e religiosa, para que os instrumentos de reflexão correspondam às novas exigências de rigor e universalidade. É assim que, para cumprir este objectivo, o diplomado deve:

8.1.1. possuir um conhecimento básico dos grandes sistemas filosóficos que têm contribuído para o pensamento e civilização europeus, bem como um conhecimento dos diversos aspectos da realidade enfrentados, dos diversos métodos de reflexão usados e das diversas perspectivas assumidas;

8.1.2. ter a capacidade de utilizar com rigor métodos de reflexão que lhe permitam comparar sistemas, reconhecer sofismas, compensar parcialidades, controlar generalizações e verificar influências;

8.1.3. conhecer as fontes primárias do cristianismo e estar familiarizado com alguns sistemas de interpretação teológica do mesmo;

8.1.4. ter uma visão básica da contribuição das grandes religiões da humanidade, sobretudo daquelas com maior influência no mundo presente;

8.1.5. saber analisar as diferentes manifestações do fenómeno religioso, distinguindo abusos e deformações de diferenças culturais e sociais;

8.1.6. aceitar o relativismo cultural sem com isso perder as bases da sua identificação ética ou religiosa;

8.1.7. saber clarificar os próprios problemas existenciais, buscar recursos que o ajudem no método de análise e explorar criativamente hipóteses de solução.

## 8.2. Práticas pedagógicas

Para alcançar este perfil, a escola deverá proporcionar:

8.2.1. um currículo, a nível do ensino secundário, em que os grandes sistemas de pensamento humano sejam estudados e criticados;

8.2.2. um currículo em que o cristianismo e outras grandes religiões sejam estudadas de acordo com as perspectivas próprias de cada uma;

8.2.3. programas circum-escolares de debate sobre problemas da condição humana;

8.2.4. atenção cuidada em todas as disciplinas à contribuição que cada uma pode dar para a análise da condição humana;

8.2.5. tempo profissional para que alguns professores (de literatura, de filosofia, de religião) ou outros profissionais não docentes (psicólogo, conselheiro) possam dedicar-se ao atendimento dos alunos, acompanhando-os individualmente na sua reflexão sobre problemas mais existenciais.

## PERFIL DO CONTROLE CORPORAL DO DIPLOMADO

### PRESSUPOSTOS

Estabelecer um perfil sobre o nível desejável de controle corporal a atingir pelos diplomados do ensino secundário é, talvez, com mais acuidade do que para os restantes sectores da formação, encarar a necessidade e a urgência de uma mudança. As actividades físicas na Escola são, em grande parte, experiências pouco significativas, muitas vezes frustrantes, uma obrigação a preencher num sistema de organização e num quadro conceptual que não permitiu deixar a mensagem correcta do significado do corpo na vida do indivíduo, nem fornecer as capacidades mobilizadoras de atitudes de adaptação. Curiosamente, também não terão sido genericamente conseguidas as metas mais objectivas e até radicais de disciplina no domínio básico do adiestramento técnico, visando uma prática futura como fim em si mesma.

As dificuldades do passado radicam em alguns factos de índole estrutural, que constituem os pontos de partida para a concepção do presente perfil.

Pode-se observar, em primeiro lugar, a persistência da tradição de uma certa forma de desconfiança intelectual para com o corpo, com a consequência de adiamento sistemático da valorização deste nos sistemas de vida. Esta resistência à importância do corpo ganhou um traço bem marcado nas sociedades ocidentais, por força da corrente filosófica do dualismo cartesiano.

Em segundo lugar pode-se notar que os valores corporais têm sido sistematicamente ligados aos mitos culturais do dotado, do mais capaz e do espírito competitivo, em prejuízo da generalização de tais valores, a fortes ou fracos, a hábeis ou com dificuldades próprias, a normais ou deficientes, a homens ou mulheres, a novos ou idosos.

Em terceiro lugar verifica-se a dificuldade de se instituir um conceito de saúde, dinâmico, para além do conceito tradicional de saúde como ausência de doença, que exija uma atitude «obrigatória» de higiene física em todos os momentos ou circunstâncias da vida, adaptando o corpo ao quotidiano «normal» e às exigências específicas das situações de trabalho.

Notam-se, por outro lado, novos anseios da juventude que muitas vezes deseja actividades de forte sentido estético, com apelo a projecções caracteriais de sensibilidade artística ou a necessidade de evasão.

Contudo as reformas necessárias que possam dar resposta a estes anseios e ultrapassar as dificuldades expostas não serão possíveis numa organização curricular de carácter rígido, em que a Escola integre esta formação de maneira «excessivamente» programada. Conseguir um perfil relativo à descoberta do significado do corpo e do domínio do seu funcionamento exige um modelo sistémico de intervenção, em que a Escola é apenas um pólo das interacções presentes na globalidade da existência humana.

Apesar de liberta de certos condicionalismos do ensino de outras disciplinas, a educação corporal ou pelo movimento dificilmente tem encontrado o espaço institucional para desempenhar a vocação própria, com o sentido de currículo «d'éveil» e de adaptação às características intrínsecas de relação com a realidade cultural.

## ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS

O controle corporal é um factor integrante do processo de desenvolvimento humano, com um objecto e uma metodologia próprios, em que os domínios cultural e científico são conciliados na construção da originalidade que justifica um perfil de formação autónomo no sistema educativo. Os termos cultural e científico, neste âmbito, referem-se ao significado do corpo e da síntese que representa, como espaço de contradições, sempre com uma coerência a descobrir, mesmo quando aparentemente desadaptado de valores ou acções «actuais». O corpo

assegura a apropriação da experiência socio-histórica da acção e é o elemento fundamental do desenvolvimento das estruturas e funções inerentes à qualidade do comportamento.

Em síntese, a cultura e a ciência vão conjugar-se:

- na originalidade da dinâmica existencial do corpo;
- na originalidade das práticas e técnicas corporais como herança cultural;
- na originalidade das situações educativas ou produtivas, privilegiando a relação ecológica, através do comportamento motor ou expressão corporal.

Alguns postulados poderão encaminhar-nos para a configuração deste conhecimento pluridisciplinar. Assim:

- o corpo não pode ser encarado sem admitir as interferências da consciência;
- a genética não se pode entender sem se considerar as influências da geografia humana;
- o organismo não pode ser abordado sem o ligar ao processo de inteligência;
- o biológico tem de ser considerado no âmbito do social;
- o comportamento humano é necessariamente integrado numa opção de sistemas de valores.

Teremos então de partir de um conceito fundamental, integrador de paradigmas e capaz de gerar problemáticas. Esse conceito é motricidade, que se distingue de motilidade por traduzir virtualidade para a acção. Em termos de evolução, a motricidade é uma condição de adaptação vital e de adaptação humana, pois quer em termos ontogenéticos, quer em termos filogenéticos, condiciona a evolução do cérebro, órgão responsável pela relação inteligível entre a situação e a acção. A motricidade é uma invariante da evolução biológica e, como tal, da evolução do sistema nervoso central, ultrapassando o sentido de movimento. É ainda intencionalidade operante: partindo do corpo-próprio, sublinha não haver significação que não se refira ao corpo, nem sentido que o corpo não realize e manifeste.

Onde reside então a diferença entre a corporeidade e a motricidade? Basicamente não há qualquer diferença, pois ambas fazem parte da mesma complexidade biológica. Só que esta complexidade, esta auto-organização, traz consigo uma aptidão morfogénica, isto é,

uma aptidão para criar formas e estruturas novas que, quando trazem um aumento de complexidade, constituem desenvolvimento de auto-organização. Estes desenvolvimentos vão também manifestar-se no plano das relações com o ambiente, nomeadamente no plano dos comportamentos. Quanto mais complexos forem os comportamentos, mais manifestarão uma flexibilidade adaptativa que se vai exprimir no desenvolvimento de estratégias. Nesta conformidade, a motricidade surge e subsiste como emergência da corporeidade, como sinal de quem está-no-mundo-para-alguma-coisa, isto é, como sinal de um projecto. Supõe a vocação de abertura aos outros e ao mundo e, em certo sentido, funciona como provocação que liberta o homem da solidão, para o inserir no plano da convivência.

A motricidade humana, partindo do estritamento corpóreo, alarga-se até à pesquisa da percepção, entendida esta como consciência de uma articulação corpo-mundo; mantém, assim, a regulação, a execução e a integração do comportamento e traduz a apropriação da cultura e da experiência. No entanto, como intencionalidade operante, confere especial relevo ao projecto, à vontade de criação e controle que anima qualquer pessoa.

Dois grandes fenómenos intrínsecos à motricidade justificam uma reflexão nova. São eles a *comunicação* e a *competição*.

É necessária uma reorientação dirigida sem ambiguidades à concentração no desporto e na dança, ambos conjuntos de práticas de eloquente expressão cultural, combinando de forma diferenciada este binómio comunicação-competição. Ambos também espaços privilegiados de desenvolvimento humano pela motricidade. São vias urgentes de acesso à evasão e à superação íntima e social que os jovens de hoje exigem, carecidos de uma nova estética de vida.

É também importante destacar dois conceitos, pelas suas implicações científicas, pedagógicas e sociais recentes — o conceito de *tempo livre*, como vertente psicossocial, e o conceito de *condição física*, como vertente psicofisiológica.

A Motricidade Humana nas suas referências básicas de «virtualidade para a acção», «intencionalidade operante» e «relação corpo-comportamento», constitui-se nas invariantes explicativas seguintes:

1. Estudo da maturação e do desenvolvimento integrando os ensinamentos da genética, da morfologia no aprofundamento da relação inato-adquirido.

2. Estudo dos mecanismos de controle e do processo de apropriação de novas adaptações, bem como dos processos de aquisição ou aprendizagem de repertórios de comportamentos.

3. Estudo da organização estrutural e funcional relativa às condicionantes do Corpo-Organismo ou Corpo-instrumento, como sistema de relações e interacções.

4. Estudo da esfera afectiva na dimensão do Corpo-projecto, nas suas exigências hedónicas e agonísticas, com atenção às reacções e ao empenhamento na acção.

Torna-se ainda necessário referir o plano da ocorrência dos *sistemas de valores*, implicando o conceito de comportamento preferencial, na adaptação às relações de circunstância, com a passagem do comportamento à conduta. Entramos assim nos quadros conceptuais, em que os significados do corpo e das suas expressões colocam as práticas no plano da ética, por força das características da convivência. Atingimos, assim, a situação em que a Motricidade está confrontada directamente com o processo de desenvolvimento humano, individual e colectivo, pela integração dos mecanismos de adaptação biológica que detém e dos valores sócio-culturais que implica.

## PERFIL DO CONTROLE CORPORAL

O jovem diplomado do ensino secundário:

1. tem consciência da importância do significado e do funcionamento do seu corpo, na adaptação às diferentes relações de circunstância da vida;
2. conhece os indicadores de diagnóstico e os meios de preservar ao nível adequado a condição física e o controle emocional;
3. dispõe das capacidades psicomotoras necessárias à integração na vida activa e que influenciam o bom rendimento no trabalho;
4. possui as vivências que lhe permitem integrar-se regularmente em actividades corporais de compensação e de lazer activo.

**1 TEM CONSCIÊNCIA DA IMPORTÂNCIA DO SIGNIFICADO E DO FUNCIONAMENTO DO SEU CORPO, NA ADAPTAÇÃO ÀS DIFERENTES RELAÇÕES DE CIRCUNSTÂNCIA DA VIDA.**

**1.1. Aptidões e atitudes**

Sentido de reflexão sobre o corpo na dinâmica social e na eficácia individual.

**1.2. Práticas pedagógicas**

1.2.1. Oportunidades de debate sobre a importância do corpo nos comportamentos e nas actividades.

1.2.2. Conhecimentos de âmbito antropológico e biológico sobre as diferentes perspectivas de estudar o Corpo: Corpo-história; Corpo-estrutura; Corpo-função.

1.2.3. Estudo da motricidade, as suas condicionantes e as suas expressões objectivas, a partir de experiências vividas, observadas e, especialmente, pelo aproveitamento de exemplos extraídos da realidade social contemporânea, com contextos diferentes, de situações actuais e projectivas da integração do jovem na vida activa.

## **2** CONHECE OS INDICADORES DE DIAGNÓSTICO E OS MEIOS DE PRESERVAR AO NÍVEL ADEQUADO A CONDIÇÃO FÍSICA E O CONTROLE EMOCIONAL.

### **2.1. Aptidões e atitudes**

Compreensão dos sinais do próprio corpo no quadro de comportamentos significativos.

### **2.2. Práticas pedagógicas**

2.2.1 Vivência de situações conhecidas e desconhecidas, no sentido de ser realizada a tomada de consciência e a análise da adequação global do organismo ao «stress» adaptativo; experiência de atividades estruturantes neste âmbito.

2.2.2. Objectivação de capacidades de modo a ser obtida a interpretação das reacções em múltiplas experiências que permitam a compreensão das relações entre a acção conseguida e as suas determinantes.

2.2.3. Prática de programas de condição física e dos seus métodos ou instrumentos de avaliação de resultados.

2.2.4. Prática de programas de auto-controle visando o domínio das variáveis psicofisiológicas das reacções emocionais.

## **3** DISPÕE DAS CAPACIDADES PSICOMOTORAS NECESSÁRIAS À INTEGRAÇÃO NA VIDA ACTIVA E QUE INFLUENCIAM O BOM RENDIMENTO NO TRABALHO.

### **3.1. Aptidões e atitudes**

Capacidade volitiva para enfrentar as suas próprias limitações corporais num processo de aprendizagem permanente, determinando o empenhamento na superação.

### **3.2. Práticas pedagógicas**

3.2.1. Domínio das invariantes operacionais da motricidade, nos planos perceptivo e orgânico, de forma a ser obtida a disponibilidade de acesso a situações não habituais.

3.2.2. Oportunidades de experiência de situações variadas dirigidas a comportamentos de adaptação, a diferentes tipos de exigências características do trabalho, em termos de organização cognitiva, controle postural e de expressão motora.

3.2.3. Vivência de programas visando o desenvolvimento da robustez geral.

**4 POSSUI AS VIVÊNCIAS QUE LHE PERMITEM INTEGRAR-SE REGULARMENTE EM ACTIVIDADES CORPORAIS DE COMPENSAÇÃO E DE LAZER ACTIVO.**

**4.1. Aptidões e atitudes**

Desejo de participação em actividades lúdicas e de se integrar em projectos comunitários de convivência através de formas culturais da actividade corporal.

**4.2. Práticas pedagógicas**

4.2.1 Participação em programas de aprendizagem de diferentes actividades corporais.

4.2.2. Domínio das formas de vivência de processos de treino individual ou colectivo.

4.2.3. Concentração na prática de actividades preferenciais, de forma a atingir o nível de prazer, em termos de evasão psicológica ou de progresso no nível de execução, necessários à continuidade da prática.

**III**

**OS DESAFIOS À NAÇÃO**

A realização do perfil descrito, no contexto actual da situação portuguesa, levanta desafios de grandes proporções a toda a nação. Trata-se, com efeito, da realização de um perfil qualitativamente mais exigente do que o presente, e ao mesmo tempo trata-se de o estender de 40% a cerca de 80% da faixa etária correspondente. Tal salto qualitativo e quantitativo implica uma mobilização geral de toda a sociedade e uma execução da reforma educativa com persistência, espírito sistemático e eficácia. O momento é de tal importância que se esta reforma não se der a curto prazo, o país dificilmente terá os recursos humanos necessários para manter a sua independência económica, a sua identidade cultural e a qualidade de vida a que legitimamente aspira. Nesta reforma, no entanto, tanto o sistema educativo como a sociedade em geral terão que participar e contribuir. Este capítulo pretende apenas sugerir algumas medidas estratégicas consensuais de tipo estrutural, tendo já sido sugeridas as práticas pedagógicas concretas a respeito de cada ponto do perfil.

## DESAFIOS AO SISTEMA EDUCATIVO

O sistema educativo terá de responder, a três níveis, ao desafio que lhe é lançado pela situação presente: a nível global, a nível da escola e a nível dos professores.

### RESPOSTA A NÍVEL GLOBAL

A nível global, o sistema educativo é chamado a fazer um esforço renovado para conseguir a extensão da igualdade de oportunidade educativa a toda a população e o sucesso escolar da maioria dos alunos, proporcionando ao mesmo tempo uma educação integral e moderna, aberta a saídas profissionais ou académicas reais.

#### Igualdade de oportunidades

Viu-se atrás a grande disparidade na oportunidade de receber uma educação de qualidade. Os esforços feitos nas décadas passadas foram grandes, mas o avanço não foi suficiente. A medida seguinte poderia ter um efeito multiplicador importante na correcção dos desequilíbrios que ainda se verificam: identificar áreas geográficas onde se verificam atrasos educativos endémicos, e estabelecer em cada uma delas centros de planeamento para a elaboração de programas destina-

dos a corrigir a situação a curto e longo prazo. Tais centros deveriam ter grandes espaços de liberdade para se poderem adaptar às suas necessidades concretas. Seguidamente dever-se-iam atribuir orçamentos de emergência para tais áreas, para subsidiar os programas novos decididos, e reforçar os programas comuns de luta contra o insucesso escolar. Os resultados obtidos por cada um dos centros deveriam ser quantificados e comparados, e os programas modificados de acordo com a retroacção recebida. Uma iniciativa deste tipo seria coerente com as características de autonomia, responsabilidade, espírito empreendedor e sistemático exigidas pelo Perfil do Diplomado.

#### Educação para o sucesso

O presente sistema educativo é orientado em grande parte para a selecção dos melhores, e como consequência, para a eliminação ou penalização dos que têm mais dificuldade. Sistemas de passagem administrativa de ano independentemente dos objectivos curriculares não parece que venham resolver o problema. No entanto, partindo do princípio que todos os alunos podem atingir níveis básicos de competência, se o ensino for diferenciado e eficiente, há que reformular as estratégias de ensino de tal modo que todos os alunos passem pela escola com a experiência do sucesso e da eficácia. Os seguintes pontos de uma estratégia global poderão contribuir para o sucesso escolar:

1. A promoção da educação pré-escolar de modo a envolver cerca de 75% das crianças dessa faixa etária traria efeitos multiplicadores importantes no sentido de capacitar todos os alunos para a aprendizagem académica. Existem estudos actualizados sobre as necessidades regionais e locais deste tipo de ensino (GEP); e os serviços de educação pré-escolar do ministério possuem esquemas alternativos de educação pré-escolar adaptados a situações de grande dispersão populacional. Haveria que pôr em movimento tais planos e utilizar tais estudos com urgência e determinação. Por outro lado, esta é uma área em que diversas formas de ensino particular se têm antecipado aos esquemas públicos. Haveria que promover tais iniciativas e evitar acções que concorressem com elas ou as abafassem (M. Ulrich, 1987).

2. Revela-se também prioritário reforçar os planos de acção social para tornar economicamente possível aos alunos menos privilegiados continuarem os estudos e de o fazerem com sucesso. Num estudo publicado pelo GEP em Fevereiro de 1987 sobre A ORIGEM SOCIO-

-ECONÓMICA DO ALUNO E O SUCESSO ESCOLAR, conclui-se o seguinte:

De entre os tipos de ajuda que os alunos consideram necessários, para o não abandono da escola, após esta primeira etapa (6.º ano de escolaridade), sobressaem os seguintes:

- Ajuda para a aquisição de livros e material escolar — de 37% (NC-int) a 49,4% (Alentejo) dos alunos inquiridos consideram este tipo de ajuda fundamental para não abandonarem a escola;
- Ajuda para transportes — a percentagem de alunos que julga ser este o tipo de ajuda mais necessária ao seu prosseguimento dos estudos oscila entre os 19,1% (Alentejo) e os 39,1% (Algarve);
- Ajuda para a alimentação — entre 13,1% (Algarve) e 29,2% (Alentejo) dos alunos inquiridos julga necessário a ajuda neste campo para poderem continuar a estudar (p. 26).

3. Provavelmente, o cumprimento da escolaridade obrigatória até ao 9.º ano não será executado sem intervenção drástica nalgumas regiões. Para além do reforço da acção social, poderá ser necessário a criação de uma rede de escolas alternativas residenciais do 7.º ao 9.º ano, para crianças que vivem em locais muito afastados, ou que provêm de ambientes familiares destruídos. Algumas experiências já têm sido feitas em Portugal e poderiam ser difundidas. É o caso por exemplo da Casa Pia de Lisboa revitalizada nos últimos 10 anos, ou das Aldeias SOS de Bicesse e S. João do Estoril ou a Casa Familiar Agrícola da Lourinhã.

4. O desenvolvimento e expansão do ensino especial deve ser componente importante nesta estratégia global de combate ao insucesso.

5. Programas-piloto de luta contra o insucesso escolar deveriam ser constituídos em várias áreas do país e os seus resultados quantificados e comparados (o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento está a empreender um projecto deste tipo).

6. Programas de prevenção do abandono escolar deveriam ser organizados, à base da intervenção junto da família, junto do aluno e junto dos professores. Um modelo-tipo de tal programa poderia ser criado, podendo depois cada escola adoptá-lo conforme as necessidades.

7. Parte integrante dos programas de luta contra o insucesso escolar e prevenção do abandono precoce da escolaridade é a reciclagem e formação dos professores para a obtenção e reforço de uma relação humana com os alunos que seja sempre animadora, positiva e dignificante. Com efeito, grande parte do insucesso escolar pode ser atribuída à discriminação inconsciente dos alunos (fenómeno de Pigmaleão), ao conflito disciplinar e, em geral, a atitudes e comportamentos punitivos, irónicos ou humilhantes.

8. Finalmente, deveria ser montado um sistema global de recolha de dados anuais sobre o progresso na luta contra o insucesso escolar e o abandono precoce da escolaridade, para que as estratégias pudessem ser modificadas de acordo com os resultados verificados.

### Educação integral

O Perfil do Diplomado atrás descrito implica o desenvolvimento integral das várias dimensões da pessoa — a dimensão sócio-moral, a cognitivo-cultural e a físico-motora. Tal desenvolvimento não se poderá dar sem uma correcção drástica à educação livresca, abstracta e massificada de muitas das nossas escolas. As seguintes estratégias contribuiriam para uma formação integral:

- Apetrechamento em todas as escolas ou agregados de escolas de laboratórios, bibliotecas, ateliers artísticos e facilidades desportivas, e recursos audiovisuais que possibilitem o envolvimento no ensino de todas as modalidades de percepção;
- Estender a avaliação a todas as componentes da educação, reconhecendo as qualidades e o sucesso que os alunos vão tendo nos aspectos menos académicos mas não menos humanos;
- Revisão de todos os currículos e programas, das ciências à religião, da educação física à literatura para que a contribuição educativa de cada disciplina se faça sentir com eficácia e equilíbrio.

### Abertura de saídas profissionais

A expansão quantitativa e qualitativa do ensino secundário não faz sentido se os alunos não tiverem perspectivas de ocupação ou desenvolvimento académico à saída de tal ensino. Várias estratégias estruturais contribuirão para dar sentido ao esforço nacional por generalizar o ensino secundário:

- Montar um sistema de orientação vocacional para todas as escolas secundárias; para servir tal sistema seria necessário criar uma infraestrutura de recolha de dados anuais sobre as necessidades, características e requisitos de emprego para que tais dados pudessem ser oportunamente divulgados aos alunos e seus pais com vista a um planeamento vocacional mais racional;

- Dar a oportunidade a que todos os alunos que entendam não continuar os estudos possuam a competência técnica necessária para ocupações imediatas ou para esquemas de formação acelerados;

- Promover em todo o tempo de formação secundária um espírito empreendedor que leve muitos alunos a tentar criar o seu próprio posto de trabalho; nesse sentido programas e livros de texto que ainda penalizam tal espírito deveriam ser corrigidos ou substituídos;

- Reformar o *numerus clausus* e limitar as entradas no ensino superior apenas às possibilidades pedagógicas e físicas dos estabelecimentos de ensino;

- Desenvolver drasticamente o ensino superior à distância;

- Criar mecanismos que tornem o ensino superior sensível à procura das opções concretas dos diplomados;

- Fomentar a multiplicação de escolas profissionais e o desenvolvimento do ensino superior politécnico.

### RESPOSTA A NÍVEL DA ESCOLA

A nível da escola, o sistema educativo é chamado a desenvolver um esforço renovado sobretudo para reduzir o espaço de ensino a uma escala humana, para implantar uma gestão democrática eficiente e proporcionar um nível condigno de estabilidade no corpo docente das escolas do ensino oficial, e para fomentar autêntica autonomia, qualidade e igualdade de oportunidade nas escolas de ensino particular.

### A escola à escala humana

Muitas escolas secundárias apresentam manifestações de superlotação e massificação incompatíveis com a formação integral exigida pelo Perfil do Diplomado. As seguintes medidas podem contribuir para a solução deste problema:

- Dar liberdade às diversas escolas de organizar e subdividir a gestão do estabelecimento, de modo a que o contacto entre professores e alunos e professores e gestores seja intenso e fácil;
- Desenvolver um programa de remodelação e construção de edifícios de ensino secundário de modo a que todas as escolas atinjam mas não ultrapassem o tamanho ideal.

#### **A gestão democrática eficiente**

O sistema actual de gestão escolar nas escolas de ensino oficial, se contém grandes virtualidades, apresenta também graves deficiências tanto quanto à sua democraticidade como quanto à sua eficiência. As seguintes medidas, que são bastante consensuais, podem contribuir para a reforma de tal sistema:

- Incluir na formação inicial cursos de gestão escolar;
- Organizar um sistema de indução profissional e reciclagem em gestão escolar para todos os membros dos órgãos gestores;
- Estabelecer um sistema de incentivos tanto monetários como de progresso na carreira para que os melhores professores se candidatem a esta função;
  - Conceder uma maior autonomia às escolas para que determinem a sua própria forma de gestão;
  - Conceder uma maior autonomia orçamental para que os Conselhos Directivos possam determinar prioridades, acudir a imprevistos e adaptar-se a mudanças de situação;
  - Envolver os pais e as autarquias no processo de nomeação e supervisão dos membros responsáveis pela gestão escolar;
  - Aumentar a estabilidade dos órgãos gestores, de dois para, pelo menos, quatro anos.

#### **Estabilidade do corpo docente**

Sem um corpo docente estável, a escola oficial não pode proporcionar nem garantir uma campanha eficiente de luta contra o insucesso escolar, um acompanhamento mínimo da evolução dos alunos, ou a construção de uma identidade própria da comunidade escolar. O sistema de colocação de professores é organizado centralmente, sendo os mais novos colocados nas regiões não desejáveis do interior, procurando então todos os anos concorrer para lugares cada vez mais perto

dos grandes centros urbanos. Deste modo, o país assiste todos os anos a uma troca generalizada de lugares, havendo escolas em que todos os professores mudam todos os anos. As seguintes medidas poderiam solucionar este problema:

- Conceder gradualmente às regiões e às escolas a autonomia para recrutar e celebrar contratos de trabalho em que constem cláusulas de estabilidade;
- Expandir os subsídios de interioridade e outros estímulos para fixar professores em regiões menos desejáveis;
- Envolver toda a comunidade no esforço de garantir aos professores condições de vida dignas e atraentes;
- Organizar nas regiões mais afastadas uma rede de centros de recursos para professores para promover uma maior interacção profissional e mitigar o isolamento em que muitos professores se sentem;
- Recolher dados anuais sobre o progresso da estabilidade de colocação dos professores e modificar estratégias de acordo com a retroacção recebida.

#### **Autonomia do ensino particular e cooperativo**

Dimensão importante no movimento para autonomizar a sociedade civil é a promoção da liberdade de aprender e ensinar como se manifesta no ensino particular. Duas tendências se têm verificado tradicionalmente que abafam ou descaracterizam as virtualidades de tal ensino. A primeira tendência é a de só dar equivalência aos diplomas do ensino particular e cooperativo quando estes implicam currícula iguais aos do ensino oficial; a segunda tendência é considerar as escolas de ensino particular como provisórias até que o Estado tenha condições para se substituir a tal ensino. Em ambos os casos, o que está ausente é a autêntica noção de equivalência a qual implica a possibilidade de uma pluralidade de fórmulas para atingir um mesmo perfil cultural básico. As seguintes medidas contribuirão para a dignificação do ensino particular e cooperativo e como consequência para a promoção da iniciativa privada no grande esforço necessário para elevar o nível de educação dos professores:

- Reexaminar o processo de concessão da equivalência dos diplomas de ensino particular, de modo a dar equivalência aos resultados finais globais em vez de exigir caminhos iguais;
- Estudar sistemas de financiamento do ensino particular e coo-

perativo de modo a que todos, e não só os mais privilegiados, possam livremente optar por esse ensino;

- Redimensionar a rede escolar de modo a que tanto o ensino particular e cooperativo como o oficial se complementem e enriqueçam em vez de mutuamente se abafarem.

### RESPOSTA A NÍVEL DOS PROFESSORES

Os professores nunca poderão formar esses diplomados autónomos, empreendedores, criadores, sistemáticos, cultos e respeitadores se eles próprios não possuírem estas qualidades em alto grau. De modo especial, a ênfase deveria ser posta na sua criatividade pedagógica, na sua responsabilidade ética e no seu esforço contínuo de modernização e actualização.

#### Criatividade pedagógica

O grande atraso educacional que Portugal tem em relação aos outros países da Europa só pode ser ultrapassado na base de um grande surto de criatividade pedagógica que possa motivar os alunos e suas famílias, prestar-lhes a ajuda suplementar necessária e dar-lhes as opções vocacionais adequadas. As seguintes medidas poderiam promover o desenvolvimento desta criatividade:

- Gabinetes especiais dos órgãos centrais e regionais deveriam vocacionar-se para apoiar, analisar, reconhecer e difundir iniciativas individuais e colectivas inovadoras que alcançassem resultados significativos;
- Incentivos monetários e de avanço na carreira profissional deveriam ser criados para promover a excelência no ensino e a obtenção do sucesso académico;
- Escolas que atingissem um determinado nível de inovação pedagógica e obtivessem um certo resultado na luta contra o insucesso escolar e o abandono precoce da escola, poderiam ser reconhecidas como escolas-piloto e então obterem um maior nível de autonomia, poderem servir de lugar de estágio para os novos professores e gozarem de outras regalias e benefícios.

#### Responsabilidade ética

Actualmente, o nível de absentismo dos professores de ensino oficial é tal que torna impossível a luta contra o insucesso escolar e a promoção da excelência educacional. Outros aspectos de deontologia, ligados que estão à consciência e privacidade de cada um prestam-se menos a uma intervenção. Para solucionar o absentismo poder-se-iam promover as medidas seguintes:

- Responsabilizar cada escola pela recolha de dados rigorosos sobre o absentismo dos professores, bem como pela análise das causas do absentismo e por um programa global de solução do problema;
- Organizar sistemas eficientes de substituição de professores doentes e em licença de maternidade;
- Desenvolver estímulos que reconheçam a assiduidade e penalizem o absentismo;
- Criar consultórios de apoio psicológico e vocacional para professores que se encontram desmotivados.

#### Contínua actualização

Sendo a capacidade para a mudança uma das características mais importantes que importa desenvolver nos alunos, terá também que ser uma qualidade evidente demonstrada pelos professores. Vários sistemas de formação contínua têm sido experimentados em Portugal e noutros países. As seguintes medidas proporcionariam tal realidade em Portugal:

- Solicitar a elaboração de sistemas nacionais de formação contínua que pudessem ser utilizados pelas escolas de acordo com as suas necessidades. Tais sistemas poderiam estar organizados por conteúdos disciplinares, por técnicas ou por funções, e poderiam ser organizados por empresas, universidades, institutos ou pelas próprias escolas e serem subsidiados em parte pelo ministério, em parte pelas escolas e em parte pelos professores;
- Exigir como condição de avanço na carreira a obtenção de um certo número de unidades de formação contínua. Para professores no topo da carreira, um certo número de unidades de formação deveriam ser exigidas periodicamente sob pena de regressão na carreira;
- Organizar sistemas flexíveis de equivalência à formação contínua, como por exemplo o empreendimento de investigação científica, a publicação, o reconhecimento de experiências de inovação pedagógica, etc.

## DESAFIOS À SOCIEDADE

O sistema educativo nunca poderá responder ao desafio que lhe é lançado para a reforma educativa em Portugal se toda a sociedade se não mobilizar para tornar esse esforço possível. Tal mobilização deve-se realizar em relação ao financiamento directo do orçamento do ministério da educação, em relação ao financiamento de toda uma série de actividades, experiências e serviços que a comunidade deve prestar ao sistema educativo e em relação ao empenhamento humano, técnico e fiscalizador que a sociedade (e sobretudo os pais) deve demonstrar pela educação da sua juventude.

### MOBILIZAÇÃO FINANCEIRA DIRECTA

Um aumento firme do orçamento do ministério da educação deverá ter lugar, para que possam ser atingidos os objectivos necessários para ultrapassar o nosso atraso educativo. Tenha-se em conta, por exemplo, os seguintes programas:

- Aumento da educação pré-escolar de 30 % para 75 %;
- Instalação de uma rede de escolas alternativas para tornar possível a escolaridade obrigatória até ao 9.º ano;
- Extensão do ensino secundário de 40 % para 90 %;
- Reconversão dos professores do ensino primário;
- Generalização de um sistema efectivo de ensino especial;
- Valorização dos professores;
- Estabelecimento de programas eficientes de luta contra o insucesso escolar e o abandono precoce da escola;

- Criação e subsídios de esquemas de formação contínua;
- Apetrechamento de todas as escolas ou agregados de escolas com laboratórios, ateliers, computadores e parques desportivos;
- Desenvolvimento do ensino profissional, técnico e politécnico;
- Promoção de um sistema de orientação vocacional.

Talvez que alguns destes programas possam ser custeados à base de uma melhor administração do orçamento geral. Mas o salto quantitativo e qualitativo a dar é tão grande, a intervenção tão generalizada que não se vê como a sociedade não tenha que fazer um investimento muito maior.

#### **MOBILIZAÇÃO FINANCEIRA INDIRECTA**

Por mobilização financeira indirecta entende-se a contribuição para experiências, actividades e funções que a comunidade local e nacional deve prestar para que a escola se torne num foco de irradiação cultural. Algumas dessas contribuições seriam, por exemplo:

- Construção, aluguer facilitado ou cedência de habitações condignas para professores em regiões afastadas;
- Cedência ou aluguer facilitado de terrenos ou edifícios para desportos escolares e actividades de tempos livres;
- Cedência de equipamento de laboratórios, de computadores e bibliotecas;
- Suporte financeiro de programas regionais ou locais de enriquecimento académico.

Para estimular tal tipo de mobilização financeira muito ajudaria estender efectivamente a lei do Mecenato a todas as despesas directas ou indirectas com a educação.

Outra fonte de contribuição indirecta a estudar seria a possibilidade de estabelecer em Portugal um sistema de contribuição familiar para os estudos superiores dos filhos, proporcional ao rendimento familiar. Não parece justo que todo o sistema superior público seja subsidiado pelo Estado ao nível que o é em Portugal, sem uma contribuição proporcional da família e do próprio aluno.

#### **EMPENHAMENTO NA ACTIVIDADE DA ESCOLA**

O nível de participação dos pais e cidadãos na vida da escola tem sido tradicionalmente muito limitado. As associações de pais já têm um lugar legalmente reconhecido nas estruturas consultivas das escolas. Talvez fosse a ocasião de aumentar a possibilidade de intervenção organizada dos pais na própria gestão e fiscalização das escolas, recrutamento dos professores e planeamento educativo.



## CONCLUSÃO

O perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário foi elaborado, neste trabalho, na base de uma análise, de um diagnóstico e de um quadro de referências. A análise dos desafios postos à sociedade portuguesa pela integração na CEE e pelo novo papel de Portugal sugeriu a necessidade da promoção de uma ética de responsabilidade, de um espírito criador, de uma educação para a mudança e de um cultivo da identidade cultural; o diagnóstico da situação portuguesa mostrou os desníveis e atrasos educativos do país, bem como a necessidade de elementos correctivos do perfil do passado; um quadro de referências científico serviu de estrutura para organizar as características do perfil no contexto do desenvolvimento psicológico do jovem e do desenvolvimento sociológico do país.

O objectivo deste trabalho não foi apenas a elaboração de um perfil novo do diplomado que correspondesse às exigências do momento presente e da futura geração. Derivada de toda a análise da situação portuguesa é a convicção de que todos os jovens devem concluir o ensino secundário e que portanto este é um perfil generalizável a toda a faixa etária correspondente. Como consequência, na terceira parte do presente trabalho foram sugeridos uma série de programas e estratégias estruturais tendentes, não só a promoverem o perfil desejável, mas a estenderem-no a toda a população. Tais medidas, no entanto, devem ser coerentes com o espírito do perfil que tendem a promover. Daí que se procurou que reflectissem o espírito empreendedor, criativo, sistemático, autónomo e de solidariedade que são os conceitos-chave do perfil.

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar a influência das fontes científicas inspiradoras do perfil de inovação das empresas brasileiras. Para isso, foram selecionadas 100 empresas de diferentes setores e tamanhos, com o intuito de identificar as principais fontes de inspiração utilizadas por elas. Os dados foram coletados através de questionários aplicados aos gestores das empresas, que foram respondidos de forma anônima. Os resultados mostram que as fontes científicas inspiradoras mais utilizadas são as revistas científicas, os artigos de periódicos e os livros. Além disso, também foram identificadas outras fontes importantes, como as palestras, os cursos e os eventos científicos. Esses resultados indicam que as empresas brasileiras ainda possuem um nível limitado de interação com o conhecimento científico, o que pode ser uma das razões para a baixa taxa de inovação observada no país. Portanto, é necessário que haja um maior incentivo à pesquisa e desenvolvimento científico, bem como à divulgação dos resultados das pesquisas para que as empresas possam se beneficiar mais plenamente do conhecimento científico.

## ANEXO 1

### AS FONTES CIENTÍFICAS INSPIRADORAS DO PERFIL

Tabela 1: Fontes científicas inspiradoras do perfil de inovação das empresas brasileiras.

Fonte	Porcentagem
Revistas científicas	35%
Artigos de periódicos	25%
Livros	20%
Palestras	10%
Cursos	5%
Eventos científicos	5%

ANEXO I  
AS FONTES CIENTÍFICAS  
INSPIRADURAS DO PERFIL

Podem-se reduzir a seis as correntes de pensamento subjacentes à escolha das características que constituem o perfil sócio-moral e cognitivo-cultural do diplomado.

**1. Teorias psico-sociológicas sobre o processo de modernização**

Várias correntes tanto psicológicas como sociológicas e antropológicas se cruzam para explicar os padrões culturais de civilizações agrárias e os padrões que provocam e exprimem a modernidade (Max Weber, 1904; Parsons, 1951; Kluckhohn and Strodtbeek, 1961; Bailey, 1966; Foster, 1967; Redfield, 1954; Bourdieu, 1963). Inkeles (1974) usando muitos dos conceitos desenvolvidos por estes autores, e depois de investigações empíricas em várias culturas, chegou a uma definição operacional do homem moderno expressa na seguinte caracterização:

O síndrome definitivo da modernidade individual, estabelecido agora empiricamente inclui:

- Permanecer informado sobre o mundo e assumir um papel activo como cidadão;
- Valorizar a educação e a competência técnica;
- Aspirar a progredir economicamente;
- Sublinhar a responsabilidade individual, e ter consciência do valor do planeamento;
- Aprovar a mudança social e estar aberto a novas experiências, incluindo a experiência da vida urbana e do emprego industrial;
- Manifestar um sentido de eficácia pessoal;

- Sentir-se livre da submissão absoluta à autoridade tradicional da família, tribo ou seita, e desenvolver novas lealdades supra locais;
- Saber-se responsável pelo processo de garantir mais autonomia e direitos civis aos que manifestam menos poder e estatuto social, como grupos minoritários e mulheres.

Tomada no seu conjunto, esta série de qualidades delinea o homem moderno (p. 109).

Como se pode observar claramente, estas variáveis estão intimamente ligadas aos seis pontos do perfil sócio-moral e a muitos dos pontos do perfil cognitivo-cultural. Mas mais importante do que esta coincidência é a conclusão empírica a que Inkeles chegou sobre os antecedentes, para não dizer as causas, do processo de modernização. Segundo o autor, o tempo de escolaridade é a variável que mais contribui para desenvolver as características da modernidade. Depois da variável escolaridade ser purificada da associação com outras variáveis, continua a estar fortemente relacionada com a modernidade ( $r = 0,38$ ). Mais: o autor demonstrou que cada ano de escolaridade está associado ao aumento de dois pontos na sua escala de modernidade de cem pontos.

Como consequência, não se pode conceber a modernização autêntica de Portugal sem o cumprimento efectivo da escolaridade obrigatória de nove anos, e sem o alargamento da escolaridade total secundária de 12 anos a 80 ou 90% da população etária correspondente.

## 2. Teorias sobre a motivação, a necessidade de sucesso e o espírito empreendedor desenvolvidas pela escola de David McClelland

A escola de David McClelland encontra-se intimamente associada à corrente de pensamento personificada por Inkeles. No entanto, os métodos empíricos usados e o foco específico são diferentes.

McClelland (1961) procurou verificar a hipótese de que a necessidade de sucesso (need for achievement) identificada por técnicas projectivas estava correlacionada com indicadores de desenvolvimento económico. Mais tarde mostrou como essa necessidade de sucesso podia ser objecto de educação tanto nas crianças como nos adultos, e como os efeitos de tal educação se podiam quantificar. Durante os anos sessenta alguns autores acusaram McClelland de mais não fazer do que generalizar indevidamente os padrões culturais da «ética pro-

testante». O autor, no entanto, demonstrou como a dinâmica destas relações se verificava em culturas diversas, tanto no tempo como no espaço, e sugeriu que imperialismo cultural seria o julgar que estas relações e esta cultura de sucesso fossem exclusivamente anglosaxónicas; Maehr (1978) avançou mais recentemente um quadro conceitual em que toda a teoria do «need for achievement» era representada com uma grande sensibilidade cultural.

As características do perfil sócio-moral inspiram-se em grande parte nesta corrente de pensamento. Não poderá haver desenvolvimento económico em Portugal se não houver concomitantemente um surto do espírito empreendedor que pode ser definido pelas seguintes características:

- Gosto de tomar riscos moderados como função das aptidões e não da sorte;
- Energia e actividade instrumental;
- Responsabilidade individual;
- Vontade de conhecer os resultados das decisões; utilização do dinheiro como medida dos resultados;
- Antecipação de possibilidades futuras;
- Competência organizacional. (McClelland, 1961, p. 207).

Os pontos n.º 1 e n.º 5 do perfil sócio-moral reflectem estas características.

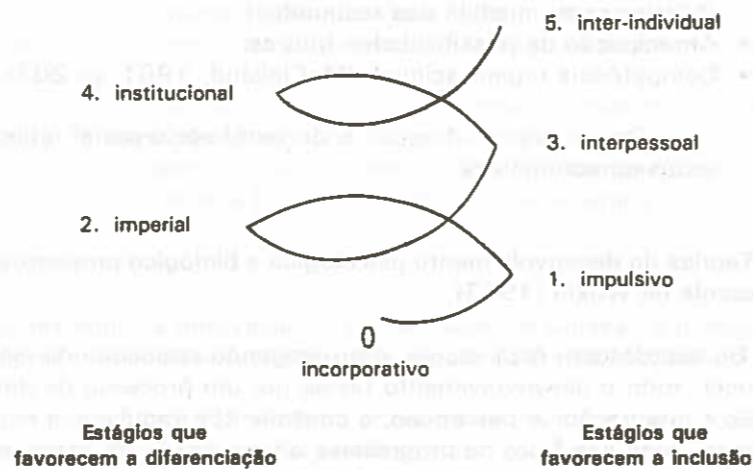
## 3. Teorias do desenvolvimento psicológico e biológico propostos pela escola de Witkin (1962)

De acordo com esta escola, e prolongando conceitos de Herbert Spencer, todo o desenvolvimento faz-se por um processo de diferenciação e integração. A percepção, o controle dos impulsos, a emoção e a motivação são fruto de progressiva diferenciação de estados prévios homogéneos, conceito que está na base do perfil sócio-moral. Esta diferenciação pode-se, no entanto, processar de modos diferentes, o que explica os diversos estilos adultos de percepção e motivação. A investigação do impacto da cultura no processo de diferenciação foi mais tarde desenvolvida por autores como Cohen (1969), Berry (1979) e por Ramirez and Castañeda (1974). Segundo estes autores, a escola favorece demasiadamente um estilo de percepção e cognição analítico e insensível à circunstância (field insensitive), enquanto muitas pessoas e muitas culturas, igualmente diferenciadas e complexas,

preferem um estilo relacional e sensível à circunstância (field sensitive). O desafio consiste em promover uma flexibilidade cognitiva nos alunos que torne possível a utilização de estilos de modo apropriado à situação. Para isso, no entanto, é necessário que a escola reconheça os diferentes estilos e que promova uma autêntica democracia cultural (ver 1.2.9. e 1.2.10. do perfil cognitivo-cultural).

#### 4. Teoria do desenvolvimento sócio-moral do eu, exposta recentemente por R. Kegan (1982)

Sintetiza as aportações de Piaget, Kohlberg, Gilligan, Erikson e Loevinger. Segundo esta teoria, o desenvolvimento da diferenciação e integração faz-se por fases ou estágios que representam outras tantas culturas, com a sua mentalidade própria, os seus problemas e as suas conquistas. As grandes fases de tal desenvolvimento podem-se ilustrar na seguinte espiral:



É de notar que o movimento da evolução processa-se sempre de um estágio de separação e diferenciação para um estágio de integração. Corrigindo a perspectiva um pouco radical de C. Gilligan (1982) sobre a diferença dos sexos no desenvolvimento sócio-moral, Kegan, no entanto, admite que as crianças de sexo feminino chegam mais rapidamente e demoram-se mais tempo nos estádios de integração, enquanto as crianças do sexo masculino chegam mais rapidamente e demoram-se mais tempo nos estádios de diferenciação. Daí as ênfases

diferentes que os dois sexos podem apresentar no seu juízo e comportamento sócio-moral. Ênfases diferentes que explicam preocupações diferentes, não processos ou estágios diferentes que implicariam morais distintas.

#### 5. As correntes pedagógicas sobre as estratégias meta-cognitivas exemplificadas em autores como Sternberg (1984) e Presseisen (1985)

Aprender a pensar, criticar o próprio pensamento, resolver problemas usando as melhores estratégias são comportamentos que cada vez mais fazem o objecto do ensino a todos os níveis. A pedagogia moderna tem vindo a desenvolver um corpo de teorias e técnicas que podem ser usadas no ensino das ciências, na interpretação de textos literários ou históricos, na escrita e na leitura (Valente e outros, 1987). O número 5.1.3. do perfil sócio-moral e o seu correspondente 5.2.6. assim como o número 2. do perfil cognitivo-cultural e o seu correspondente 2.2.6. reflectem esta importante corrente.

#### 6. A busca de um sentido para a vida

A busca de um sentido para a vida e a reflexão sobre a condição humana, é o objecto legítimo de todas as filosofias e de todas as religiões. Uma corrente de pensamento moderna, no entanto, tem proposto como princípio motivador radical da personalidade humana precisamente a busca do sentido (will to meaning). Influenciado pelos fenomenologistas alemães, e pela sua experiência de psiquiatra e terapeuta, Victor Frankl (1969) propôs a busca do sentido como princípio motivador mais englobante, mais radical e mais explicativo que a busca do poder de Adler ou a busca do prazer de Freud. Ultimamente, toda uma pedagogia se tem vindo a desenvolver baseada nesta condição, voltando a colocar no centro de ensino as perguntas básicas de todas as pessoas (Fabry et al, 1979). Os números 4.1.8. do perfil sócio-moral bem como o número 8 do perfil cognitivo-cultural reflectem esta importante corrente de pensamento.



ANEXO 3  
QUADROS ESTADÍSTICOS

Quadro 1 – Escolarização Obrigatória (Idades com que se pode abandonar o sistema escolar nalguns países da CEE)

Países da CEE	Idade
Alemanha <sup>1</sup> .....	18
Bélgica <sup>1</sup> .....	18
Dinamarca .....	16
Espanha .....	16
França .....	16
Grécia .....	15
Holanda .....	18
Itália .....	14
Irlanda .....	15
Luxemburgo .....	15
Reino Unido .....	16
Portugal <sup>2</sup> .....	15

Fonte: Eurostat. 1985.

<sup>1</sup> Depois dos 16 anos, se os alunos não querem prosseguir os estudos, têm de se inscrever, a tempo parcial, no ensino técnico-profissional até aos 18 anos.

<sup>2</sup> Extensão legal da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) a cumprir nos próximos anos.

Quadro 2 — Taxas de Analfabetismo da População de mais de 15 Anos (Comparações Internacionais)

	Masculina	Feminina	Total
<b>Países Mediterrâneos da CEE</b>			
Espanha (1981) .....	4,0	9,9	7,1
Grécia (1981) .....	3,9	14,7	9,5
Itália (1981) .....	4,7	7,4	6,1
Portugal (1981) .....	15,2	25,4	20,6
<b>Alguns Países da América Latina</b>			
México (1980) .....	13,8	20,1	17,0
Argentina (1980) .....	5,7	6,4	6,1
Perú (1981) .....	9,9	26,1	18,1
Venezuela (1981) .....	13,5	17,0	15,3
<b>Outros Países</b>			
USA (1979) .....			0,5
URSS (1979) .....			0,2

Fonte: Statistical Yearbook (1986). UNESCO.

Quadro 3 — Taxas de Escolarização (Comparações Internacionais)

Países CEE	Anos de Escolaridade		
	1-6	7-12	E. Superior
Alemanha <sup>a</sup> (RFA) .....	99%	74%	29,0%
Bélgica .....	93%	86%	30,6%
Dinamarca .....	100%	76%	29,3%
Espanha <sup>a</sup> .....	100%	91%	25,2%
França <sup>a</sup> .....	100%	90%	26,8%
Grécia <sup>b</sup> .....	89%	76%	17,7%
Holanda .....	87%	86%	31,4%
Itália .....	99%	74%	26,3%
Irlanda <sup>c</sup> .....	89%	79%	22,1%
Luxemburgo <sup>c</sup> .....	—	—	—
Reino Unido <sup>c</sup> .....	93%	81%	20,3%
Portugal 1987 <sup>d</sup> .....	90%	40%	11,0%

Fonte: Statistical Yearbook (1986), UNESCO.

<sup>a</sup> Dados referentes a 1983.

<sup>b</sup> Dados referentes a 1981.

<sup>c</sup> Dados referentes a 1982.

Os restantes referem-se a 1984.

<sup>d</sup> Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário e Direcção-Geral do Ensino Superior.



Quadro 6 — Indicadores Educacionais por Distritos

	Continente	Aveiro	Beja	Braga	Bragança	Castelo Branco
Taxa de Repetência (% na 1.ª fase do Ensino Primário oficial (1) — (1982))	41	41	43	45	42	40
Proporção do Ensino TV no Ciclo Preparatório (1984/85) — (2)	17,1	30,6	27,2	31,7	17,6	20,1
Taxa aparente de escolarização no 3.º ciclo do Ensino Básico (1984/85) — (3)	66,7	53,6	69,6	41,5	72,2	75,6
Taxa aparente de escolarização no Ciclo Secundário (1984/85) — (4)	30,6	21,5	25,5	14,6	33,8	34,0
Professores profissionalizados no Ensino Preparatório (1983/84) — (5)	53,3	56,7	35,6	52,5	30,5	41,7
Professores profissionalizados no Ensino Secundário (1983/84) — (6)	49,4	58,8	21,9	50,4	28,4	45,6

Fonte: (1) — *Análise Conjuntural*, 1986 — p. 124.  
 (2) — *Análise Conjuntural*, 1986 — p. 126.  
 (3) — *Análise Conjuntural*, 1986 — p. 137.  
 (4) — *Análise Conjuntural*, 1986 — p. 151.  
 (5) — *Análise Conjuntural*, 1986 — p. 129.

GEP, Ministério da Educação

Coimbra	Évora	Faro	Guarda	Leiria	Lisboa	Portelege	Porto	Santarém	Setúbal	Viana do Castelo	Vila Real	Visu
40	37	39	43	39	31	37	44	40	31	49	47	47
22,5	15,7	14,0	12,0	23,5	3,7	17,5	13,3	24,8	5,7	36,2	17,2	31,6
72,1	81,3	88,7	74,5	64,6	85,6	77,3	55,8	77,5	88,7	43,8	57,4	46,9
39,0	36,1	39,7	28,4	20,5	50,7	30,3	21,9	35,7	44,3	22,6	26,1	20,1
59,1	46,0	54,0	40,0	45,7	62,0	34,6	60,1	50,2	50,4	40,8	36,6	37,3
60,9	33,5	45,2	40,6	45,6	52,8	35,0	61,5	38,9	46,0	33,5	40,1	49,4

**Quadro 7 — Comparação entre os valores de alguns indicadores respeitantes a distritos mais industrializados e menos industrializados.**

	Lisboa	Distritos mais indust. <sup>1</sup>	Distritos menos indust. <sup>2</sup>	Média Continente
Taxa de Repetência na 1.ª fase do Ensino oficial (1982)	31	37,6	42,4	41,0
Proporção do Ensino TV no Ciclo Preparatório	3,7	16,5	22,5	17,1
Taxa aparente de escolarização do grupo dos 12-14 anos (1984/85)	85,6	70,0	67,1	66,7
Taxa aparente de escolarização do grupo dos 15-17 anos (1984/85)	50,7	32,9	16,7	30,6
Professores profissionalizados no Ensino Preparatório (1983/84)	62,0	55,6	41,6	53,3
Professores profissionalizados no Ensino Secundário (1983/84)	52,8	54,2	38,5	49,9

Fontes: Coligido do quadro número 2.

<sup>1</sup> Consideram-se os distritos mais industrializados os seis seguintes: Porto, Aveiro, Coimbra, Leiria, Lisboa e Setúbal (todos eles no litoral).

<sup>2</sup> Consideram-se os distritos menos industrializados os doze seguintes: Viana do Castelo, Braga, Vila Real, Bragança, Viseu, Guarda, Castelo Branco, Santarém, Portalegre, Évora, Beja e Faro.

**Quadro 8 — Percentagem de reprovações do 1.º ano ao 9.º ano de escolaridade.**

Anos	% de Reprovações	Ano	% de Reprovações
1.ª Fase	40	7.º ano	36
2.ª Fase	27	8.º ano	34
5.º ano	24	9.º ano	32
6.º ano	19		

Fonte: *Análise Conjuntural*, 1985 (Pgs. 21, 25, 110).

GEP, Ministério da Educação.

Quadro 9 — Taxa de Escolarização Aparente<sup>1</sup> por Níveis de Ensino (1982)

	Taxa de Escolarização
<b>1.º Ciclo</b> 1-4 anos de escolaridade .....	134,3%
<b>2.º Ciclo</b> 5-6 anos de escolaridade .....	109,5%
<b>3.º Ciclo</b> 7-9 anos de escolaridade .....	54,1%
<b>Ensino Secundário</b> 10-12 anos de escolaridade .....	29,9%

Fonte: *Análise Conjuntural*, 1985 — (Pg. 105 e 151.)

<sup>1</sup> Taxa de Escolarização Aparente é a proporção de alunos de qualquer idade que frequentam um certo nível de ensino, em relação à população da idade correspondente a esse nível. Assim, por exemplo, de toda a população com idade de 6 a 9 anos, 134,3% está na escola primária. O excesso que se observa é devido às repetências.

Quadro 10 — Despesas Públicas em Educação (Porcentagem do PIB)

Países	1975	1984
Alemanha .....	5,1	4,5
Bélgica .....	6,2	6,0
Dinamarca .....	7,8	6,5
França .....	5,2	5,8
Holanda .....	8,2	7,7
Itália .....	4,5	5,7
Irlanda .....	6,2	6,9
Luxemburgo .....	4,8	5,3
Reino Unido .....	6,7	5,3
Portugal <sup>12</sup> .....	3,4	4,2

Fonte: Statistical Yearbook, 1986, UNESCO.

<sup>1</sup> Valor estimado para 1987 = 4,4.

<sup>2</sup> Evolução das despesas públicas na educação em percentagem de PIB: 1960 — 1,41; 1965 — 1,18; 1970 — 1,44; 1973 — 1,77; 1977 — 2,25.

Quadro 11 — Opinião dos jovens sobre a ordem de prioridade das funções ideais da escola e da eficiência com que essas funções são conseguidas.

Funções ideais da Escola	% de respostas sobre a prioridade	Valores de eficiência
Preparar para o mundo do trabalho .....	65,7	0,60
Contribuir para o desenvolvimento do país .....	44,3	0,73
Formar cidadãos aptos para a vida social .....	39,6	0,64
Diminuir as desigualdades sociais .....	20,3	0,07
Desenvolver o espírito crítico .....	17,5	0,85
Escolher os melhores .....	12,6	0,44

Fonte: Alves Pinto, C. (1985), Pg. 43 e 61.

Quadro 12 — Evolução dos valores de alguns indicadores da criminalidade juvenil

	1970	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1986
Índice de delinquência juvenil		100				181,8		
Jovens entre 16-30 anos condenados pelos tribunais ordinários			38,1	44,5				34,4
Percentagem de jovens na população reclusa	39,1	68,8				65,3		
Implicados no abuso da droga (dos 16 aos 24)		46					70,2	81,0

Fonte: Braga da Cruz, 1984, pp. 297-300 (acrescentar para o ano de 1986 o relatório do GEP do Ministério da Justiça).

Quadro 13 – Produtividades Médias Comparadas

	EUR 10	Espanha	Portugal	EUR12
Cereais .....	4,9	1,98	0,97	4,18
Arroz .....	5,5	8,76	3,79	5,77
Olival .....	2,76	1,15	1,06	1,73
Batata .....	26,8	16,01	7,89	24,93
Tomate .....	44,76	39,77	43,28	43,6
Maçãs .....	23,6	14,44	4,11	20,73
Peras .....	21,67	12,74	6,55	18,46
Laranjas .....	18,2	15,44	5,07	14,98
Vinhas (hl/ha) .....	67,1	23,0	36,1	48,4

Unidade: 1000 kg/ha

Fonte: «La Situation de l'Agriculture dans la Communauté, Rapport 1985», Comissão das Comunidades Europeias, p. 52.

Quadro 14 – Produtividade de mão-de-obra

	EUR 10	Espanha	Portugal	EUR 12
Área média cultivada por uma pessoa activa na agricultura (ha) .....	12,6	14,0	4,5	12,1
Valor produzido médio por pessoa activa na agricultura (contos) .....	2.800,5	1.211,4	336	2.292

Fonte: Europa Verde, n.º 214, Comissão da Comunidade Europeia, 1986.

TABLE I  
Composition of the samples

Sample	Component	Concentration (%)
S1	Component A	10
	Component B	90
S2	Component A	20
	Component B	80
S3	Component A	30
	Component B	70
S4	Component A	40
	Component B	60
S5	Component A	50
	Component B	50

## BIBLIOGRAFIA

1. J. Doe, *Journal of Chemistry*, 1980, 10, 123.

2. A. Smith, *Journal of Physics*, 1981, 11, 456.

3. M. Brown, *Journal of Biology*, 1982, 12, 789.

4. K. Green, *Journal of Earth Science*, 1983, 13, 1012.

5. L. White, *Journal of Marine Research*, 1984, 14, 1345.

6. R. Black, *Journal of Atmospheric Science*, 1985, 15, 1678.

7. S. Grey, *Journal of Geology*, 1986, 16, 2001.

8. T. Yellow, *Journal of Meteorology*, 1987, 17, 2334.

9. V. Purple, *Journal of Optics*, 1988, 18, 2667.

10. W. Blue, *Journal of Acoustics*, 1989, 19, 3000.

## BIBLIOGRAFIA

- BAILEY, F. G. (1966), «The peasant view and the bad life», *Advancement of Science*, Dec., pp. 399-409.
- BERRY, J. W. (1976), *Human Ecology and Cognitive Style: Comparative Studies in Cultural and Psychological Adaptation*, Beverly Hills: Sage/Halsted.
- BOURDIEU, P. (1963), *The attitude of the Algerian peasant toward time*, Pitt-Rivers (Ed.); *Mediterranean Countrymen*, Paris: Mouton & Co.
- BRAGA DA CRUZ, M. (1984), «A condição social da juventude portuguesa», *Análise Social*, xx, 81-82, pp. 285-307.
- BRAGA DA CRUZ, M. (1985), «A participação política da juventude em Portugal», *Análise Social*, xxi, 87-89, pp. 1067-1088.
- COHEN, R. A. (1969), «Conceptual styles, culture conflict and nonverbal tests of intelligence», *American Anthropologist*, 71, pp. 828-857.
- EUROSTAT
- FABRY, J. B., BULKA, R. P., SAHAKIAN, W. S. (1979), *Logotherapy in Action*, Nova Iorque: Jason Aronson.
- FOSTER, G. (1967), «What is a peasant?», *Peasant Society: a Reader*, Boston: Little, Brown & Co.
- FOSTER, G. M. (1967), «Peasant society and the image of limited good», *Peasant Society: a Reader*, Boston: Little, Brown & Co.
- FRANKL, V. (1969). *The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy*. Nova Iorque: The World Publishing.
- GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO (1986), *Análise Conjuntural*, 1985. Lisboa: GEP.
- GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO (1987), *A Origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar*. Lisboa: GEP.
- GILLIGAN, C. (1982), *In a Different Voice*, Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- INKELES, A., SMITH, D. (1974), *Becoming Modern: Individual Change in Six Different Countries*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

- KEGAN, R. (1982), *The Evolving Self*, Cambridge, MA:Harvard University Press.
- KLUCKHOHN, F.R., STRODTBEEK, F.L. (1961), *Variations in Value Orientation*, Evanston, Ill.: Row, Peterson and Co.
- MAEHR, M.L. (1978). «Sociocultural origins of achievement motivation», *Social Psychology of Education*. Washington, D. C.: Hemisphere Publishing Corp.
- McCLELLAND, D. (1976), *The Achieving Society*. Nova Iorque: Irvington.
- PARSONS, T. (1951), *The Social System*, Glencoe, Ill.: Free Press.
- PESSOA, A.M. (1987), *Bibliotecas Escolares / Centros Multimedia na Formação dos Adolescentes*. (Trabalho não publicado, realizado para este estudo).
- PINTO, C.A. (1986), «A Escola: Valores e Aspirações dos Jovens». *Cadernos Juventude*, x, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- PRESSEISEN, B.Z. (1985), *Thinking skills: Meanings and models*, In A.L. Costa (Ed.); *Developing Minds: A Resource Book*, Alexandria, VA: A.S.C.D.
- RAMIREZ, M. and CASTAÑEDA, A. (1974), *Cultural Democracy: Bicultural Development and Education*, Nova Iorque: Academic Press.
- REDFIELD, R. (1960), *The Little Community: Peasant Society and Culture*, Chicago: The University of Chicago Press.
- SERUYA, J. M. (1983), *Desemprego Juvenil em Portugal*, Estudos e Documentos I. C. S., n.º 6. Lisboa: I. C. S.
- STERNBERG, R. J. (1985), *Beyond I. Q.: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge: University Press.
- UNESCO (1986), *Statistical Yearbook*.
- VALENTE, O. e outros (1987), *Aprender a Pensar*, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- WEBER, M. (1976), *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, Nova Iorque: Charles Scribner's Sons.
- WITKIN, H.A., DYK R.B., FATERSON, H. F., GOODENOUGH, D.R., and KARP, S.A. (1962), *Psychological Differentiation*. Nova Iorque: Willey.