

Perfil Profissional e Formação de Educadores e Professores

Presidente da Mesa – Maria Odete Valente

Maria Odete Valente*

Nesta mesa vamos dedicar-nos ao tema *Perfil Profissional e Formação de Educadores e Professores*. Temos na mesa dois ilustres professores que se têm dedicado, entre outras actividades, a esta questão da formação de professores: o Prof. Manuel Viegas Abreu, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e com um extenso trabalho na área do desenvolvimento das pessoas, a nível da sua formação pessoal e profissional; e o Prof. Rui Canário, que é professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, também com muito trabalho na área da formação, não só de professores, como de adultos, aliás um dos seus mais recentes livros é, exactamente, sobre a educação de adultos.

Não diria muito mais sobre os seus perfis profissionais, visto que têm uma nota biográfica nos textos que foram distribuídos à entrada, onde também se dá indicação das suas publicações mais relevantes, e será seguramente bom aproveitarmos o tempo para os ouvir falar. Estamos perante uma discussão da Lei de Bases. Várias questões são colocadas nessa proposta de Lei de Bases. No entanto, devemos constatar que, no que se refere à formação de professores, embora seja habitual atribuir a esta actividade educativa, à formação de professores, uma grande responsabilidade naquilo que de bom e mau se passa no sistema educativo, a verdade é que a Lei de Bases que, em nosso entender, deveria ser um quadro de referenciais daquilo que o país deve fazer e dos desígnios do país para os próximos anos, em matéria de formação de professores, muito pouco aparece – em qualquer dos projectos da lei de bases. Naturalmente, aqui as nossas discussões serão muito dentro da linha daquilo que era importante lá estar e, que, porventura, não consta, porque o que consta são pequenos ajustamentos administrativos sobre os locais da formação dos professores e bem pouco sobre a própria metodologia de formação dos professores e as competências que esses têm hoje que adquirir nos seus processos de formação inicial e contínua, no contexto desta sociedade em que os públicos são cada vez mais diferenciados e cada vez mais exigentes.

* Conselho Nacional de Educação

Deste modo, vou passar a palavra ao Prof. Viegas Abreu. Espero que a nossa discussão final enriqueça também as questões que vão ser levantadas pelos dois oradores e dê também alguma perspectiva ao Conselho Nacional de Educação sobre as preocupações que os presentes têm, relativamente a esta parcimónia da lei em matéria de formação de professores.

Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas¹

Manuel Viegas Abreu*

Em primeiro lugar, desejo agradecer o honroso convite que o Prof. Doutor Manuel Porto me endereçou para participar neste painel e no debate em torno do *Perfil profissional e formação dos educadores e professores*, integrado no Seminário que o Conselho Nacional em boa hora decidiu promover no âmbito da discussão pública da Proposta de Lei de Bases da Educação, apresentada pelo Governo. Neste contexto, julgo apropriado apresentar, de forma necessariamente sucinta, um conjunto de breves reflexões sobre competências e funções dos educadores, professores e formadores que considero relevantes para que a escola cumpra com eficácia, nesta fase ainda emergente da Sociedade do Conhecimento e da Inovação e nas fases futuras da sua expansão, a tarefa de desenvolvimento humano que constitui sua finalidade intrínseca e primordial.

Antes de proceder a essa apresentação, considero importante apontar algumas observações directamente decorrentes da análise da proposta governamental de Lei de Bases da Educação e que ajudam a compreender o contexto em que as referidas reflexões se inserem e relativamente ao qual ganham mais sentido.

¹ A preparação e a elaboração escrita desta comunicação inserem-se no âmbito das actividades do Projecto de Investigação POCTI/PSI/871/2001 (*Da psicologia da motivação e da aprendizagem à renovação qualitativa dos métodos de ensino*) integrado no Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social, centro de I&D, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

* Universidade de Coimbra

1. Três observações preliminares

A primeira observação diz respeito ao facto de a proposta governamental de Lei de Bases da Educação não explicitar um conjunto de competências e funções educativas que configurem o “perfil profissional” dos educadores, professores e formadores. Com efeito, o título do art.º 45.º *Funções do educador e do professor* é enganador, uma vez que o seu conteúdo refere as modalidades de qualificação dos educadores e professores mas é inteiramente omissivo quanto às respectivas funções e competências profissionais.

De resto, é conveniente esclarecer que o mencionado artigo constitui uma elaboração do art.º 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, ainda em vigor, cujo título é precisamente *Formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário*. Perante este dado de observação, julgo que constituiria uma inovação desejável e louvável que a proposta governamental de Lei de Bases de Educação contivesse um artigo que apresentasse de forma explícita, obviamente em termos gerais, um conjunto de competências e de funções dos educadores e dos professores em correspondência com os objectivos de desenvolvimento educativo formulados para cada nível de ensino.

Uma segunda observação, na sequência da anterior, reporta-se ao facto de a Proposta de Lei de Bases da Educação, apresentada pelo Governo, não contemplar nenhum artigo com referências a métodos de ensino e a processos de aprendizagem, referências que permitissem orientar e legitimar medidas ulteriores tendentes a induzir inovações e aperfeiçoamentos qualitativos nas práticas pedagógicas. Considero que esta omissão vem na continuidade de omissões de anteriores diplomas legislativos, designadamente da *Lei de Bases do Sistema Educativo* e das *Reformas* subsequentes. De facto, as chamadas “grandes reformas” incidiram de modo privilegiado sobre mudanças de estrutura curricular e sobre actualizações de programas e dos respectivos conteúdos. Foram essencialmente reformas curriculares, apontando *o que deve ser ensinado, mas sem qualquer preocupação manifesta pelo modo como os conteúdos curriculares devem*

ser “trabalhados” por professores e alunos. Esta insistente preocupação com os conteúdos a transmitir e a correlativa negligência relativamente aos métodos de ensinar e aos processos de aprender têm impedido que se introduzam na prática dos professores, de forma coerente e sistemática, as indispensáveis inovações e melhorias qualitativas nos procedimentos pedagógicos. *E sem introdução de inovações nos domínios das estratégias de motivação e de promoção das aprendizagens dos alunos será difícil obter melhorias acentuadas nos resultados escolares.* A renovação dos métodos de ensinar, das estratégias de motivar as aprendizagens e das modalidades alternativas de avaliar o progresso ou o desenvolvimento dos alunos na prossecução das metas formativas constitui peça fundamental em qualquer plano que vise contribuir para a redução significativa das elevadas percentagens de abandono e de insucesso escolares. Com efeito, a ineficácia das “reformas” curriculares (“reestruturações” e “revisões” incluídas) para combater os “indicadores do mau funcionamento” do sistema educativo constitui um dado de observação que não pode deixar de ser explicitamente reconhecido e declarado. E porque as “reformas” curriculares se têm sucedido sem que os sintomas da “doença” do sistema educativo diminuam, começa a verificar-se um movimento de descrença ou de cepticismo relativamente aos benefícios decorrentes das chamadas “grandes reformas”.

As posições desse movimento recente podem condensar-se nestas simples perguntas: será que vale a pena proceder a mais uma reforma, encetando o trabalho legislativo que uma Lei de Bases da Educação envolve? Não será preferível investir nos apoios directos ao funcionamento das escolas e apostar na capacidade de flexibilização e de inovação dos professores, baseados nos exemplos de “boas práticas” que algumas escolas vão revelando? Porquê procurar a solução dos males sempre no mesmo lugar, ou seja, no terreno da legislação sobre organização das escolas? Não poderá a solução para os males que afligem o sistema educativo ser encontrada em modelos organizativos e funcionais de outras instituições cujas metas são alcançadas com maior eficiência, sem desperdícios e com resultados de qualidade assegurada? Podemos situar neste movimento algumas das posições enunciadas ontem pelos Professores Eduardo Marçal Grilo e Luís Valadares Tavares na apresentação do debate sobre *Sociedade*

do Conhecimento e da Inovação – Desafios e Exigências. Embora partilhe a ideia de que as “grandes reformas legislativas” não constituem a terapêutica adequada e bastante para a doença crónica do sistema escolar, considero que este movimento de cepticismo na eficácia das “grandes reformas” não ilumina com suficiente clareza o ponto de maior fragilidade das reformas curriculares que têm sido sucessivamente postas em prática. E essa fragilidade reside na prioridade dada aos conteúdos a transmitir e na pouca ou nenhuma importância atribuída aos processos de ensinar e de motivar, de forma intrínseca, as aprendizagens dos alunos. Diferentemente do que este movimento propõe, julgo que reformas educativas, ainda a projectar e executar, podem assumir virtualidades de indução de aperfeiçoamentos indispensáveis na condição de integrarem medidas inovadoras que conduzam ao estabelecimento de alianças entre as indispensáveis actualizações de conteúdos curriculares e as imprescindíveis inovações no plano dos métodos de ensinar, de motivar e de apoiar as aprendizagens dos alunos.

Acontece que, da análise da Proposta de Lei de Bases da Educação, apresentada pelo Governo, ressalta evidente que estamos, uma vez mais, perante a “crónica” omissão a respeito da renovação qualitativa dos métodos de ensino e dos processos de motivar as aprendizagens. Neste sentido, consideramos que esta Proposta, tal como as reformas precedentes, poderá estar igualmente condenada ao fracasso se continuar na linha do “costume” de privilegiar a preocupação com a actualização dos conteúdos a transmitir nas diversas disciplinas curriculares, descurando qualquer referência, em articulado próprio e obviamente em termos gerais, respeitante a estratégias de motivação, a métodos de ensino e a processos de aprendizagem que favoreçam a construção de competências básicas, o reconhecimento e a valorização das potencialidades diversificadas dos alunos, o desenvolvimento da capacidade de equacionar e resolver problemas, de forma autónoma, fundamentando o gosto de prosseguir a organização de aprendizagens ao longo da vida.

Uma terceira observação incide nas reconhecidas dificuldades em induzir mudanças em qualquer modalidade de prática social, e, de modo

especial, neste caso de práticas educativas de professores. Assim, poder-se-á objectar que a proposta acima formulada é dificilmente concretizável, na medida em que as leis, incidindo sobre os “princípios gerais” da organização escolar, revelam-se instrumentos pouco eficazes na indução de mudanças significativas no plano das práticas educativas e no plano das concepções implícitas de ensino que estão subjacentes a essas práticas. E é neste contexto que se torna mais importante a tarefa de clarificar as raízes das persistentes dificuldades em induzir mudanças nas práticas pedagógicas predominantemente utilizadas pelos professores. Vale a pena sublinhar que uma dessas raízes reside no predomínio de *teorias ou concepções implícitas acerca da escola e acerca do ensino* que são partilhadas de forma *difusa* pela sociedade em geral e aceites como se fossem “verdades” que ninguém ousa questionar. E ninguém ousa questionar porque maioritariamente se acredita que a escola, tal como a conhecemos, a “vivenciamos” e a representamos, sempre assim foi, constituindo essa representação a “essência” da realidade escolar.

Estas *teorias implícitas*, dominantes nas sociedades ocidentais desde meados do século XIX, concebem a escola como uma organização social que tem por função principal assegurar a *transmissão* de conhecimentos, a *reprodução* desses conhecimentos e a *classificação* do nível dessa reprodução por intermédio de exames escritos ou provas verbais. Acontece que a sociedade do conhecimento e da inovação nos coloca perante desafios que exigem *uma nova concepção de escola* centrada na construção de competências básicas, no aperfeiçoamento dos processos de motivação e de regulação das aprendizagens e no desenvolvimento das potencialidades das pessoas ao longo da vida. Por esta razão, o primeiro passo para a indução de mudanças nas práticas pedagógicas está em suscitar a consciencialização das concepções implícitas que são socialmente dominantes na sociedade em geral e que são, por conseguinte, partilhadas por pais, professores, alunos, empresários, jornalistas e administradores políticos da educação. A mudança das práticas pedagógicas exige uma mudança nas teorias ou concepções implícitas que as sustentam. Trata-se, em suma, de empreender um processo que é frequentemente designado, de forma difusa, como *reforma de*

mentalidades, reconhecidamente difícil mas tido como trabalho prévio e indispensável a qualquer outra reforma.

Importa reconhecer que este processo de mudança está em emergência a partir de pressões exógenas ao sistema educativo, decorrentes de necessidades de inovação das organizações empresariais e de transformações acentuadas que ocorrem continuamente na economia e na vida social, por influência crescente dos conhecimentos científicos e das aplicações tecnológicas. Mas o que mais importa neste momento sublinhar é que esse indispensável processo de mudança das práticas escolares pode e deve ser igualmente promovido, potenciado e orientado pelas instituições encarregadas da formação de professores. Com efeito, o processo de mudança do modelo tradicional de escola, ainda hoje socialmente dominante, em que ela é concebida como instituição que assegura a transmissão de conhecimentos (e a classificação da sua reprodução escrita) no sentido da sua substituição pelo modelo emergente de escola concebida como instituição vocacionada para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas requer *políticas e práticas inovadoras de formação de professores*. Aqui reside um desafio de grande responsabilidade colocado às instituições de ensino superior e, em primeiro lugar, às universidades.

A partir do interior do sistema educativo, os principais responsáveis pela promoção desta nova concepção de escola centrada no desenvolvimento integral das pessoas e os primeiros protagonistas das *inovações a introduzir na formulação dos objectivos formativos, nos métodos de ensino e nos processos de avaliação* não podem deixar de ser os professores do ensino superior e, designadamente, os professores do ensino universitário. Com efeito, os professores universitários, quer queiram quer não, são vistos como “modelos” ou “guias” de acção para os professores dos outros níveis de ensino.

Com base nesta verificação, podemos inferir que *sem renovação dos métodos de ensino posta em execução pelos professores universitários será difícil verificarem-se mudanças nas concepções de escola e nas práticas dos professores do ensino secundário e dos restantes níveis de ensino*. É nas

universidades que deve ser iniciado o *ciclo da renovação* indispensável de objectivos educativos, de estratégias de motivação, de métodos de ensino, de processos de organização das aprendizagens e de avaliação formativa dos seus resultados, bem como dos projectos de investigação e de monitorização da qualidade e do desenvolvimento global dos sistemas de educação e de formação ao longo da vida.

2. Reflexões breves sobre competências e funções de educadores e professores

Expostas as anotações preliminares que acima enunciei, entro agora no núcleo das reflexões sobre as funções, competências e atribuições, susceptíveis de definirem um “perfil profissional” de educador e de professor. Já acima ficou anotado que a proposta governamental de Lei de Bases da Educação é omissa no que respeita à explicitação de funções gerais que configurem o “perfil profissional” dos educadores e professores. Com efeito, o art.º 45.º com o título *Funções de educador e professor* comporta seis pontos, todos eles respeitantes à natureza dos cursos e dos estabelecimentos de ensino superior e universitário que asseguram a qualificação profissional dos educadores e dos professores dos diversos níveis de ensino, nada dizendo que corresponda ao título. Indica-se aí que a formação científica, a formação pedagógica e a formação profissional dos educadores e dos professores de todos os níveis de ensino constituem tarefa das Universidades, tarefa que é partilhada pelas Escolas Superiores de Educação no que toca à formação de educadores e de professores do ensino básico. Neste contexto, tem cabimento supor que a proposta governamental de Lei de Bases da Educação atribui implicitamente às referidas instituições de formação a tarefa de elaborarem o conjunto das funções de educador e de professor, tendo em conta as especificidades funcionais próprias de cada nível de ensino. Neste pressuposto e como contributo para o debate previsto sobre este tema, avanço sete tópicos para a configuração do “perfil profissional” de educadores, de professores e de formadores, tendo no horizonte o complexo conjunto de desafios e exigências que a sociedade do conhecimento e da inovação coloca às escolas.

Constituindo o *desenvolvimento integral da personalidade* o objectivo fundamental da Educação, repetidamente apontado na proposta de Lei de Bases, tem inteiro fundamento conceber *os professores como agentes de desenvolvimento humano*, especialistas em saber desenvolver pessoas, apoiando o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades, a aprendizagem de competências básicas, a motivação para aprender a aprender, a construção da identidade pessoal e a elaboração de um projecto de vida que lhes permita enfrentar com sucesso a sua participação num mundo em contínua mudança, instável e incerto.

Acentuando as possibilidades de valorização de todos os alunos, a educação contribui para *atenuar os riscos de exclusão social* e para *compensar eventuais efeitos de desvantagens sócio-culturais*, assumindo os professores a função profissional de *agentes de desenvolvimento social*, por intermédio da promoção do desenvolvimento de competências cognitivas, afectivas e sociais dos alunos. A tarefa imprescindível de *transmissão de conhecimentos* deverá deixar de funcionar como um *fim* em si mesmo para passar a ser utilizada como um *meio* instrumental ao serviço da construção de competências básicas e do desenvolvimento das potencialidades diversificadas de cada aprendiz. O mesmo acontecerá com a classificação da reprodução dos conhecimentos que os aprendizes procuram reter para a realização de “exames”, devendo essa avaliação classificativa ser substituída pela *verificação operacional das competências* e pelo progresso na obtenção dos objectivos formativos.

As funções dos educadores e dos professores exigem, por um lado, *uma grande abertura e flexibilidade face à multiplicidade e complexidade dos problemas* suscitados pela rapidez das transformações sociais, científicas e tecnológicas e, por outro lado, *uma sólida confiança nas capacidades humanas para resolver com sucesso esses problemas* e enfrentar os desafios que o fluxo contínuo das mudanças nos coloca. Perante a instabilidade gerada pelo constante “devir” da sociedade e pelo relativismo que afecta concepções filosóficas, crenças religiosas e conhecimentos científicos, os educadores e professores necessitam de apoiar e de fundamentar a sua prática pedagógica numa visão teórica consistente, cujas

bases, de natureza objectiva, resistam à voragem das mudanças. *Porque só o Homem permanece na mudança*, na sua complexa condição de ser-de-natureza e ser-de-cultura, *as práticas dos professores terão de fundar-se numa Teoria do Homem ou numa Antropologia psicológica e cultural* que contemple a complexidade bio-psico-socio-axiológica do desenvolvimento da personalidade humana.

No conjunto de competências e funções dos professores, requeridas por uma escola centrada no desenvolvimento das pessoas, cabe a função de uma *permanente vigilância investigativa por parte dos professores*, envolvendo uma atitude de persistente observação, questionamento e reflexão crítica sobre a adequação entre os objectivos formativos, os métodos adoptados e os progressos que vão ou não ocorrendo no desenvolvimento dos alunos. No contexto da sociedade do conhecimento e da inovação, *ser professor é ser perito nas metodologias da investigação de campo e da investigação-acção*. Na dinâmica da escola do século XXI, mais do que “dar aulas”, discorrer e expor os conteúdos dos programas curriculares, “ensinar” é desenvolver programas de acção e investigar os processos, as variáveis e as contingências que influenciam o andamento e os resultados dos programas postos em acção.

O desenvolvimento das potencialidades dos alunos exige dos professores que eles actuem de forma congruente como *especialistas de conhecimentos científicos*, como *treinadores de processos cognitivos e emocionais* e como *gestores de estratégias de motivação* dos alunos, estratégias susceptíveis de mobilizar a sua energia, a sua auto-confiança e a sua auto-estima, indispensáveis ao *gosto de enfrentar os problemas* e ao *esforço de tentar resolvê-los*. O empenhamento dos professores na realização destas tarefas pressupõe, por um lado, a sua *motivação intrínseca*, a identificação e o gosto pelo desempenho das actividades profissionais e, por outro, um conjunto de condições de *motivação extrínseca* que garantam aos professores o seu desenvolvimento pessoal e valorização profissional.

De entre as funções fundamentais dos professores ocupa um lugar prioritário o desempenho da sua *função de autoridade*, que se funda não em

qualquer critério exterior, com base em delegação ou representação de poderes sociais instituídos, mas na identificação pessoal e profissional dos professores com o propósito e o gosto de ajudar os alunos no seu crescimento como pessoas. Deste modo, sendo *autor* do que diz e do que faz, actuando como pessoa e assumindo a responsabilidade de partilhar com os alunos a aventura do seu desenvolvimento, o professor reveste-se de uma *autoridade intrínseca* que é reconhecida e apreciada pelos alunos.

O objectivo primordial da educação orientada para o desenvolvimento da personalidade dos alunos requer a *inserção das actividades dos professores num trabalho de equipa*. Com vista à realização da tarefa de ajudar os alunos a “tornar-se pessoas”, os professores não podem continuar a agir isoladamente, no âmbito de cada disciplina. Os objectivos específicos de cada disciplina têm de convergir de modo que todos eles contribuam para a obtenção dos objectivos comuns de desenvolvimento, o que exige a articulação, em *equipas de turma*, dos métodos de formação e de avaliação formativa.

3. O desafio para uma mudança

O conjunto de competências e de funções que configura o perfil profissional dos educadores, professores e formadores exigido pelas escolas da sociedade do conhecimento e da inovação requer mudanças nas principais modalidades de formação actualmente em vigor nas Universidades e nas Escolas Superiores de Educação. Essas mudanças situam-se, designadamente, no plano dos métodos de ensino e no plano das concepções implícitas que lhes estão subjacentes.

Neste contexto, a formação de educadores, de professores e de formadores constitui, hoje, um enorme desafio à capacidade de inovação das Universidades portuguesas. Longe de as transformar em “fábricas de professores”, diminuindo-lhes a vertente de investigação científica, as Universidades devem encarar a formação de professores como um desafio

que, exigindo mudanças, lhes permitirá alargar e intensificar os projectos, necessários e urgentes, de inovação e investigação interdisciplinar.

Será possível concretizar essas mudanças? A resposta não pode deixar de ser positiva, uma vez que se multiplicam os exemplos de Universidades de outros países onde elas ocorreram ou estão a ser promovidas com assinalável êxito. O interesse e reflexão persistente, por exemplo, das Universidades do Reino Unido em torno da aliança entre *tradição* do sistema tutorial e *inovação* no domínio da pedagogia universitária traduzem-se nos resultados de excelência de que justamente se orgulham. Outro exemplo ilustrativo da exequibilidade das mudanças requeridas vem da Universidade de Maastricht, que renovou a metodologia de ensino, com resultados já comprovados, designadamente no domínio do ensino médico, metodologia fundada no modelo da aprendizagem baseada no confronto e resolução de problemas. A mudança é, por conseguinte, possível e os exemplos são encorajadores.

A Formação de Professores entre a Reforma e a Inovação

Rui Canário*

Em primeiro lugar, os meus agradecimentos pelo convite que me fizeram e pelo incentivo a que eu lesse e reflectisse sobre um conjunto de propostas relativas à Lei de Bases da Educação. Vou fazer uma intervenção que, em muitos pontos, se situa em convergência com a intervenção anterior, do Prof. Viegas Abreu. Nomeadamente estaremos todos de acordo em que o funcionamento das nossas escolas está longe de ser satisfatório. Há uma insatisfação generalizada relativamente a muitos aspectos desse funcionamento, quer ao nível das escolas do ensino básico, quer do ensino secundário, quer do ensino superior, e os problemas que temos a resolver passam, fundamentalmente, por melhorar o funcionamento das escolas a todos os níveis. Como disse o Prof. Viegas Abreu, e essa é uma convicção que partilho há muitos anos, as reformas educativas não mudam a realidade das escolas. Como frisou um investigador americano e a experiência tem comprovado, as escolas é que mudam as reformas, e é por isso que estas se sucedem umas às outras, com resultados muito pouco consonantes com as expectativas de partida. Portanto, a ideia central que vou defender aqui é a de que esta proposta de reformulação da Lei de Bases da Educação não me parece que seja uma medida particularmente *oportuna*, nem *pertinente*, nem *eficaz*. Não é este o caminho para dar resposta aos problemas fundamentais que temos pela frente.

Reforma: o regresso de um anacronismo

Para argumentar em torno desta ideia e justificá-la, temos que voltar um pouco atrás, em termos de história, até porque a proposta que é apresentada pelo Governo se apresenta, de uma maneira algo ingénua, como a herdeira da grande reforma estrutural feita em 1986. É preciso lembrar que essa reforma que se iniciou em 1986, com a elaboração pelo Parlamento da

* Universidade de Lisboa

Lei de Bases do Sistema Educativo, se *arrastou*, é o termo, durante cerca de dez anos, e nos meados dos anos noventa já ninguém queria ouvir falar em reforma. Houve, de início, manifestações de euforia (estou a lembrar-me de publicações do Ministério da Educação da época que tinham títulos como *A Reforma Educativa em Marcha*, que eram colectâneas que explicitavam a formidável quantidade de peças legislativas, que foi o essencial, digamos, da reforma) que, rapidamente cederam lugar ao fastio e ao desencanto. Se recuarmos aos meados dos anos noventa, verificamos que a ideia de reforma, era uma ideia fortemente criticada na altura. Por volta de 1995 ou 96, a Associação de Professores de Matemática reeditou um conjunto de conferências que foram feitas ao longo dos anos, nos congressos promovidos pela APM, e pediram-me um comentário a um texto de uma conferência que tinha feito sobre a reforma educativa, ainda nos anos oitenta. Fiz um curto comentário sobre como é que me situava, dez anos depois, sobre a reforma, e o título que dei a esse texto foi: “Sumiu-se”. Retomei, aliás, uma frase que foi posta na boca do Conde de Abranhos, por Eça de Queiroz, relativamente a um governo: “sumiu-se por um alçapão”.

Nos meados dos anos noventa, os principais mentores e executores da grande reforma educativa de 1986 também rejeitavam essa reforma. Vou lembrar-vos algumas declarações de alguns desses protagonistas, que são pessoas, aliás, por quem tenho consideração técnica e política. Não penso que os problemas de educação que temos, há décadas, sejam o resultado de não termos tido bons ministros da educação, enquanto pessoas competentes, do ponto de vista técnico e do ponto de vista científico. Lembro que, em 1992, por ocasião da sua tomada de posse como Presidente do Conselho Nacional de Educação, o Prof. Marçal Grilo, numa entrevista, exprimia uma visão inteiramente céptica sobre a ideia das reformas. Evitava o uso desse vocábulo e dizia: “Acho que é um termo muito gasto!...” “Não há uma reforma feita em determinado ano, tudo se processa ao longo do tempo”. Em 1993, o Ministro Roberto Carneiro, o melhor elogio que fazia à reforma da educação em Portugal era, e cito, “nem sequer é das piores”, e rematava o seu pensamento da seguinte maneira:

“Transformar as reformas num mito, numa reforma com R grande, é um erro crasso do ponto de vista político e estratégico”; “Hoje, prefiro falar da reforma de reformas, de uma capacidade de inovação permanente das instituições educativas”.

No mesmo sentido, em 1993, também se pronunciava o Prof. Bártolo Paiva Campos, que teve um papel destacado na elaboração da Lei de Bases de 86. Dizia ele, nesta altura, ou escrevia:

“É tempo de acabar com a reforma com R grande”; “Há que abandonar a ideia de uma reforma e pensar que a função das instâncias centrais é, sobretudo, a de criar condições para que as inovações aconteçam localmente”.

Em 1993, também o Secretário de Estado do Ensino Básico, Joaquim Azevedo, dizia, referindo-se e fazendo um balanço da aplicação da reforma, e passo a citar também:

“Não se deve proceder de uma forma tão pesada e global, com um plano tão dilatado no tempo”.

Se as pessoas têm boa memória, lembram-se que a maior parte desses dez anos, foi consumida a tentar produzir todo o corpo legislativo que regulava a Lei de Bases, que era um documento extenso, enquadrador, mas que, ao mesmo tempo, como acontece com o actual, combinava o excesso de pormenorização com o deixar necessariamente em aberto matérias extremamente importantes, remetidas para futuros decretos-lei que nunca verão a luz do dia, ou que passarão por processos de discussão intermináveis, e que pouca ou nenhuma influência acabarão por ter na vida real das escolas. Por trás desta tomada de consciência de que o caminho da reforma não é o melhor, está uma ideia, que começa a tomar corpo, fundamentalmente nos anos oitenta, segundo a qual temos toda a vantagem em raciocinar sobre um *sistema de escolas*, e menos sobre um *sistema escolar* ou um sistema educativo, como um todo orgânico, que seria governado de uma forma muito normativa e muito centralizada, a partir de instrumentos legislativos extremamente pormenorizados e pesados, como é o caso da Lei de Bases.

Portanto, a primeira ideia que gostaria de deixar aqui bem sublinhada é que a reforma de 1986, como estratégia de intervenção, era, já na altura,

um anacronismo. Ela repetia ou actualizava, no Portugal dos anos oitenta, as grandes reformas dos anos sessenta e setenta. Estas foram objecto de uma crítica sistemática, ao longo dos anos setenta e oitenta, nos mais variados organismos internacionais que tinham ou que propiciavam, digamos, uma visão de conjunto sobre os processos de mudança educativa no mundo. Refiro-me aos organismos da UNESCO e da OCDE, em que se multiplicaram projectos de investigação, de reflexão, de educação comparada com a participação de muitos representantes portugueses, nomeadamente o Eng.º Roberto Carneiro, que participou, desde o início dos anos setenta, em projectos da OCDE relacionados com a problemática da inovação e da criatividade das escolas. Esta era uma linha de intervenção e de pensamento que se contrapunha à ideia da reforma.

A “descoberta” da escola

Podemos dizer que a grande novidade em termos de pensar o funcionamento dos sistemas de educação, nos anos oitenta, – refiro-me aos sistemas escolares, até porque é isso, fundamentalmente, que está aqui em jogo nesta discussão – é aquilo que ficou conhecido pela expressão “a descoberta da escola”. Esta “descoberta da escola” deve ser entendida como a descoberta da importância do estabelecimento de ensino enquanto organização social e enquanto unidade crucial de intervenção a todos os níveis, ao nível político, ao nível da investigação, ao nível da gestão, ao nível do desenvolvimento e da aplicação de políticas educativas. Verifica-se nos anos oitenta, de forma simultânea em vários países, uma tendência para reconhecer esta centralidade do estabelecimento de ensino e tentar traduzir o reconhecimento desta centralidade na construção de políticas que fossem, não o resultado do somatório de uma abordagem segmentada, mas a concretização de políticas integradas, tendo como referencial o estabelecimento de ensino. Hoje faz pouco sentido, se reconhecermos a centralidade do estabelecimento de ensino como organização, pensar em medidas segmentadas que abordem, separadamente, a formação de professores, por um lado, o currículo, por outro, a gestão das escolas, por outro, e faz mais sentido pensar em políticas integradas, que tenham como

referencial o estabelecimento de ensino, porque é isso que permite ter a esperança de ter alguma influência real sobre o funcionamento das escolas. E é relativamente a esta perspectiva estratégica que gostaria de enunciar quatro aspectos que me parecem fundamentais e que, a meu ver, são pontos fundamentais de uma estratégia. Esta estratégia só pode ter como referência – e este é o princípio que, a meu ver, deveria ser integrador e unificador de qualquer política global de mudança do sistema educativo – a autonomia das escolas. Quando falo em autonomia das escolas, refiro-me, evidentemente, às escolas de todos os níveis de ensino. E entendo por autonomia a capacidade que essas organizações têm, com os seus profissionais e com os seus públicos, de construir projectos, de os contextualizar, de os rever, de os analisar de uma maneira sistemática, de aprender com a experiência. É isso que pode garantir a introdução de uma dinâmica de inovação permanente no sistema, que é muitíssimo mais importante, mais pertinente e mais interessante, do que a ideia de reforma.

Esses quatro pontos, em função dos quais, a meu ver, se deveria desenvolver uma intervenção visando a construção da autonomia das escolas, tendo como objectivo melhorar o seu funcionamento e definindo referenciais que possam permitir a sua avaliação, são: em primeiro lugar, tentar fazer de cada escola uma organização capaz de *aprender com a experiência*. O que significa que cada escola deverá ser capaz de construir o seu próprio projecto educativo e avaliá-lo. E esta perspectiva de fazer da escola uma organização que aprende é uma ideia tão pertinente aplicada às escolas como aplicada a qualquer outro domínio da vida social, nomeadamente, é válido para as empresas, por exemplo. Não faz sentido pensar em processos de governo do sistema escolar que pretendam induzir processos de mudança, sem ser apoiando-se no capital de inteligência que existe nas próprias organizações, nomeadamente nas escolas. Isto significa que só é possível fazer das escolas organizações que aprendam, se houver, simultaneamente, no quadro da tal autonomia, um *reforço da profissionalidade docente*. Este é um problema central, com o qual estamos confrontados: aquilo a que nós assistimos, não apenas em Portugal, mas como tendência mais geral, é a um processo de desqualificação profissional

dos professores e de proletarização, que é o contrário do reforço da profissionalidade docente.

É em função deste duplo objectivo de construir escolas mais autónomas, capazes de aprender com a experiência e funcionando a partir de equipas docentes que, do ponto de vista da sua profissionalidade, estão, digamos assim, num processo de reforço, que é possível, a meu ver, pensar em construir *processos indutivos de mudança*. Aquilo que eu, como investigador, desde os anos oitenta até agora, tenho, sobretudo, defendido, em termos de mudança educativa, é contrapor estratégias de inovação que têm como referência processos indutivos de mudança a processos de reforma que adoptam intervenções de carácter vertical, autoritário, centralizado e baseados em legislação geral, que uniformiza, ou pretende uniformizar, procedimentos. A reforma pretende instituir, na prática, processos de controlo *a priori*, que se situam na nossa melhor tradição centralista mas que estão em contradição com qualquer processo que se baseie no aproveitamento do capital de criatividade que existe nas escolas e nas organizações sociais, em geral.

Finalmente, um quarto aspecto, que é complementar destas três orientações que referi, é a necessidade de, por parte das entidades que têm a responsabilidade política global, haver um reforço da sua capacidade de intervenção, em termos de regulação. Nomeadamente, no caso que nos ocupa aqui, que é a formação de professores, no caso específico deste painel, há muitas medidas que podem ser medidas extremamente importantes a tomar, não no campo da regulamentação da pormenorização de como é que se formam os professores, onde, quais são os diplomas, mas em termos de intervir para que a formação que é oferecida, quer ao nível dos sistemas de formação contínua, quer aos níveis dos sistemas de formação inicial, possa ser consonante com a estratégia que sintetizei naqueles três pontos anteriores, que são: reforçar a autonomia das escolas, reforçar a profissionalidade docente, e construir processos indutivos de mudança.

A iniciativa de propor uma nova Lei de Bases da Educação, apresentada como uma profunda reforma estrutural, na sequência da reforma

de 1986 não é uma iniciativa feliz. Colocarmo-nos, hoje, como herdeiros da reforma de 1986 corresponde a um duplo anacronismo, uma vez que, já em 1986, penso que nós estávamos numa orientação que não era a melhor, o que é reconhecido pela maior parte das pessoas que exerceram funções políticas relevantes nesse período.

Uma Lei de Bases para que política?

A iniciativa que agora nos é apresentada é, em parte, justificada pela necessidade de criar um instrumento legislativo que permita pôr em prática um conjunto de políticas de reforma profunda do sistema, de que este Governo é portador e, para isso, precisa de alterar o quadro normativo existente. Ora, se tenho algum cepticismo relativamente à metodologia de mudança que está implícita ou explícita numa metodologia de reforma baseada em leis-quadro, que depois são regulamentadas, e depois executadas por etapas, esse cepticismo reforça-se quando olho para as políticas concretas que, no campo de educação, vêm sendo prosseguidas pela equipa ministerial que apresenta esta proposta. Vou passar a explicar porquê: é porque me parece que essas orientações estão em contradição com os princípios que há pouco enunciei e que são os de, recorde, reforçar a autonomia das escolas, reforçar a profissionalidade docente, construir processos indutivos de mudança. Ora, tendo como referência de fundo, a questão do reforço da autonomia das escolas, o que é que nós verificamos relativamente à prática governativa do último ano e meio ou dois anos, no que diz respeito ao governo das escolas? Em termos da autonomia das escolas, existe uma lei, que está em vigor, que se propunha reforçar a autonomia das escolas e que previa, como um dos instrumentos fundamentais dessa política, a celebração de contratos de autonomia entre o Ministério e as escolas. Porque é esse o caminho para responsabilizar as escolas, discutindo com elas, quais são os meios apropriados para elas concretizarem um projecto educativo que a tutela reconhece que é pertinente. É verdade que o anterior Governo, que foi quem fez a lei, não fez nenhum contrato de autonomia, mas passados um ano e meio ou dois anos, não há nenhum contrato de autonomia. Portanto, podemos dizer que não se

avançou nada naquilo que seria um aspecto essencial, a meu ver, de intervenção no reforço da capacidade das escolas para se governarem de forma responsável. Houve, pelo contrário, a aplicação, a meu ver, bastante zelosa, de um outro aspecto dessa lei que existe, e que foi criada pelo Governo anterior, que é a constituição de agrupamentos. A maneira como isso tem sido aplicado, representa, estou a citar um especialista desta matéria, que é o Licínio Lima, professor da Universidade do Minho, “uma redução das margens de autonomia das escolas”. Ou seja, em termos do governo das escolas e em termos de autonomia, há um retrocesso, não há um avanço.

Relativamente à avaliação das escolas, à avaliação do seu desempenho, entendida a avaliação como um processo de responsabilizar as escolas por aquilo que fazem e de lhes permitir confrontar-se com referencias que possibilitem uma melhoria de funcionamento, a verdade é que, em matéria de confrontar as escolas com os seus resultados, a única grande novidade são os *rankings*. E nós sabemos quais são as limitações dos *rankings*. Não vou aqui fazer uma discussão sobre essa matéria, é o próprio actual ministro da Educação que reconhece e que introduziu, em declarações mais recentes, algum bom senso quanto aos limites que tem a elaboração de *rankings* das escolas, com base nos resultados dos exames. Mas a verdade é que, por exemplo, um programa de avaliação sistemática das escolas, numa perspectiva de apoio às escolas que estava a ser desenvolvido pela Inspeção-Geral foi suspenso sem alternativa. Portanto, a única coisa que se estava a fazer no campo efectivo da avaliação das escolas, em termos de apoiar processos de melhoria do seu funcionamento, bem ou mal, deixou de existir. E aquilo que passou a existir foram, em termos visíveis e mediáticos, os *rankings*.

Uma outra questão central do funcionamento do sistema educativo, e também um problema central das nossas sociedades de hoje, em todos os domínios da actividade social, económica, é o problema da inovação. E nós, hoje, não temos uma política de inovação educativa. Vou ler-vos uma frase recente sobre a questão da inovação no sistema educativo que diz o seguinte:

“Ao contrário dos sistemas produtivos, em que os processos de inovação são induzidos por sistemas competitivos, em educação o processo de inovação assenta privilegiadamente em sistemas cooperativos. Naqueles, ou seja, nos sistemas produtivos induzidos por sistemas competitivos, é o mercado que funciona como regulador e catalizador. Nestes, é o conhecimento, a reflexão e a discussão das boas práticas que tende a orientar a sua generalização”.

Eu subscrevo inteiramente esta afirmação, que é uma afirmação que está num *site* do Ministério da Educação, e é um texto assinado pelo ministro David Justino. Acho que esta afirmação sintetiza uma orientação que poderia ser a base, ou a estrutura, ou o fundamento de uma política de inovação. Ora, aquilo que verifico é que esta orientação remeteria para a construção de redes de escolas, de redes de instituições que se pudessem avaliar umas às outras, que pudessem desenvolver um papel de apoio. Vejo aqui a importância decisiva de articular as escolas universitárias, como referia o Prof. Viegas Abreu, com as escolas do ensino básico e secundário, e articular aqui os processos de formação de professores com os próprios processos de mudança do governo e do funcionamento quotidiano das escolas. Portanto, aqui, as palavras-chave são *redes, avaliação, cooperação, apoio, reflexão e difusão* de “boas práticas”. Ora, é tudo o que não existe, neste momento. Pelo contrário, a única medida visível e extremamente visível no campo da inovação educativa, foi o encerramento, sem proveito nem glória, do Instituto de Inovação Educacional, cujas vantagens ainda hoje não percebi. Não ponho em causa a legitimidade política para que o Governo, no uso das suas prerrogativas, encerre, crie ou modifique institutos. O que eu não vislumbro é qual foi o proveito de encerrar este Instituto sem o substituir por nada, e sem que nenhuma entidade, ao nível do Ministério, possa ou esteja em condições de desempenhar funções de interlocutor com as escolas, que era uma atribuição e uma competência que, melhor ou pior, a única entidade que o fazia era o Instituto de Inovação Educacional.

Da mesma maneira, e no que diz respeito à intervenção na regulação da oferta formativa, nomeadamente da formação de professores e da formação inicial, há uma outra medida que me parece difícil de compreender, sobretudo porque não é substituída por nenhuma outra.

Consistiu, pura e simplesmente, no encerramento abrupto de um processo de acreditação dos cursos de formação inicial de professores que estava em curso, conduzido também por um dos institutos que foram encerrados. Mas o encerramento do instituto (neste caso, o INAFOP) não implicaria, certamente, penso eu, deitar pela borda fora todo um trabalho técnico e científico de mérito, que foi realizado, justamente, relativo ao tema que nos ocupa aqui e que é a definição dos perfis profissionais dos professores, de definição de critérios de avaliação de cursos, de fornecimento de referências às instituições de formação para que se possam avaliar a si próprias e pensar os seus próprios projectos. Portanto, o que estou aqui a referir criticamente não é o encerramento do instituto x ou y, porque não é isso que está em causa, mas sim, qual é o sentido global da intervenção em todos estes domínios, governos das escolas, avaliação, inovação, processos de regulação da formação, que tenham como referência aquilo que eu considero central e que deveria ser a base de qualquer estratégia de mudança, que é a *autonomia da escola*.

É por isso que estou, por um lado, céptico e, por outro lado, relativamente crítico, em relação a uma proposta de Lei de Bases que me parece que é pouco pertinente, porque exprime um perspectiva de mudança do sistema educativo por decreto. A experiência que temos, dos últimos trinta ou quarenta anos, desmente qualquer possibilidade de optimismo, relativamente a estas grandes reformas, através de projectos legislativos grandiosos, excessivamente pormenorizados. Seria, sem dúvida, preferível que as leis-quadro fossem muitíssimo mais económicas. Por outro lado, tenho uma objecção a este tipo de lei, que também deveria ter como função, suscitar o debate político, isto é, suscitar controvérsia entre diferentes possibilidades de escolha. Quando nós nos confrontamos com um documento desta dimensão, deixamos, e deixa o cidadão comum, de ter capacidade para se circunscrever ao debate daquilo que é essencial. Se queremos fazer uma reforma estrutural, profunda, do sistema educativo, um aspecto central é saber se queremos, no futuro, um sistema educativo que contrarie, por exemplo, o aumento das desigualdades sociais, que é aquilo que marca a generalidade das sociedades contemporâneas, ou se, pelo contrário, queremos um sistema que seja menos sensível a isso, em nome de

outros valores. Isto é uma opção, é uma escolha, e isto é que é o essencial da política. Ora eu julgo que a produção de documentos desta natureza torna difícil que as pessoas se definam e possam fazer uma discussão que ponha em cima da mesa, claramente, as escolhas, que são as escolhas decisivas quando se faz uma lei-quadro sobre um sector importante como é este da educação.

Em segundo lugar, julgo que a oportunidade não é a melhor, porque, para isso, seria necessário que a fundamentação da proposta, em termos de diagnóstico, em termos de identificação de problemas, de definição de uma estratégia e de metas, fosse mais convincente do que aquilo que é. E a minha convicção é de que não é esta iniciativa, nem é este tipo de proposta, que vai dar uma resposta fundamental aos problemas que temos. Também me parece que não é muito sensato pensar em fazer “profundas reformas estruturais”, de dez em dez anos, ou de quinze em quinze anos. Se houve uma reforma estrutural e profunda em 86, que se prolongou durante dez anos, é preciso reconhecer que essa reforma foi um fiasco e tirar as devidas lições do que essa experiência significou.

A nova lei já está a ser aplicada?

Finalmente, é dito explicitamente no texto da proposta que, no fundo, ela já está a ser posta em prática, isto é, a orientação política do Governo está aqui consubstanciada e, de algum modo, na sua actividade governativa, já estão a ser antecipadas as orientações que aqui estão consagradas. Devo dizer que, tendo-me preocupado, nos últimos anos particularmente, pelas questões da inovação e da formação dos professores, para mim, talvez o acontecimento mais relevante desta *rentrée* escolar deste ano lectivo tenha sido um episódio, a que talvez algumas pessoas sejam menos sensíveis, mas ao qual eu sou muito sensível, que é tudo aquilo que se tem passado em torno da *Escola da Ponte*. A *Escola da Ponte* é uma escola básica integrada, que desenvolve um trabalho excepcional há várias dezenas de anos. É um trabalho consolidado, cujo mérito e cuja pertinência foram reconhecidos por uma equipa de investigadores da Universidade de Coimbra, expressamente

nomeada pelo Ministério da Educação. É uma escola exemplar a vários níveis, em termos dos resultados escolares dos alunos, da participação dos pais, do modo como são articuladas, no projecto educativo da escola, a dimensão educativa, a dimensão instrucional, a dimensão cívica. É uma escola que promove a sua própria avaliação e que se tornou um referencial para milhares de professores que a visitam, quer portugueses, quer estrangeiros. Um dos argumentos utilizados pelo Ministério para, digamos assim, não apoiar a continuação e a concretização do projecto educativo de uma escolaridade de nove anos, que é, neste momento, o projecto da *Escola da Ponte* foi o de invocar esta proposta de Lei de Bases, nomeadamente naquilo que ela propõe relativamente à reorganização do ensino básico e secundário. Como se isso fosse um argumento para pôr em causa o funcionamento das escolas básicas integradas do país, ou para pôr em causa o funcionamento de escolas que, desde há muitos anos e com várias tipologias, articulam vários níveis de ensino. Portanto, aquilo que eu vejo nesta medida é um grande simbolismo, em termos da política ou da ausência de política de inovação, e da ausência de visão estratégica que está a ser prosseguida. Eu diria, se é este o futuro que nos prepara a Lei de Bases, isto é, se a proposta que temos e que vai regular o nosso futuro é a mesma lei cuja primeira aplicação consiste em criar dificuldades a uma escola como a *Escola da Ponte*, então começámos muito mal com esta Lei de Bases.

Maria Odete Valente*

Fomos agora atravessados por dois discursos, este último que nos confronta, a todos nós, com a razão de ser desta Proposta e daquilo que estamos aqui a discutir, da oportunidade ou da desejabilidade de tal aparato legal. Ouviremos a assembleia: como é que reagem a este desafio tão profundo que foi lançado sobre a própria razoabilidade deste empreendimento em que fomos envolvidos, por força da apresentação das várias propostas de revisão da lei de bases que entraram no Parlamento?

* Conselho Nacional de Educação

Debate

Adão da Fonseca – Tenho duas perguntas mas, para as fazer, teria que introduzir uma pequena explicação para ajudar, penso eu, no esclarecimento e na resposta. Uma que tem a ver com a lei de bases e a referência de que ela devia ter uma função reguladora e não regulamentadora. Quer dizer, a falência e a inadaptação da lei de 86 talvez tenham a ver com o facto de ela em si ser já profundamente regulamentadora e, portanto, não permitir a necessária flexibilidade? Esta é a primeira pergunta.

A segunda tem a ver com uma questão sobre a qual eu próprio não tenho ainda uma ideia definida, mas é algo que me surgiu há pouco mais de quinze dias, e que me fez pensar um pouco em relação ao que se passa. É uma experiência de outra pessoa que me comunicou e que tem a ver com esta queda da ponte pedonal do IC 19 e com a ponte de Entre-os-Rios e com o problema com que a Ordem dos Engenheiros se debate, e as outras Ordens também, de não serem elas apenas reguladoras da idoneidade e do acto profissional em si – aliás, o mesmo se passa com a Ordem dos Médicos – mas também terem alguma função defensora. É que, se as Ordens tivessem uma função única e simplesmente de preocupação com o acto em si, então, por exemplo, no caso dos professores, poderia valer a pena criar uma ordem de professores, que se dedicasse, não a defender os professores na sua situação contratual (isso é algo que depende deles individualmente e colectivamente dos sindicatos), mas que se preocupasse, efectivamente, com o exercício da sua actividade, com a sua própria avaliação, com a sua própria certificação, com a regulação da sua carreira? São duas perguntas.

Mas eu gostava de fazer uma introdução, se a senhora presidente me dá licença, vou tentar ser rápido. Houve aqui referência à falta de economicidade das leis, aliás também referências a que as leis não mudam as práticas educativas. Os desafios da sociedade do conhecimento exigem uma nova concepção da escola e eu, de um modo geral, sinto isso, participo perfeitamente dessa perspectiva, mas a verdade é que também penso que

estamos de acordo, que isso também depende da capacidade de resposta. E de resposta a quê? Às mudanças exteriores. É evidente que essa capacidade de resposta também não é inovação, é uma atitude de inovação. Com certeza, digamos que a motivação intrínseca, para usar a expressão do Prof. Viegas Abreu, é muito importante. Nada a substitui, designadamente, no caso do professor, e mais importante ainda nos níveis mais básicos, para as idades mais tenras. Mas, em última análise, a motivação extrínseca é fundamental. Sem motivação extrínseca as coisas muitas vezes não mudam. E devo dizer que, na minha experiência de vida e também olhando para a história do mundo e do nosso país em particular, se não houver uma motivação extrínseca, a coisa não resulta. E nós, em Portugal, tivemos a experiência do condicionamento industrial: o condicionamento industrial achava que, através da acção das empresas, dos grémios, do próprio Governo, as coisas iriam evoluindo de acordo com as necessidades. Também tivemos, ao longo do século XX, a experiência do planeamento central. Evidentemente que, até para mim, muitas dessas pessoas que defendiam o planeamento central e o condicionamento industrial, enfim, que é um pouco de triste memória, faziam-no com boa fé e acreditando que era o melhor. Mas verificou-se que foram as sociedades onde havia competição que realmente evoluíram, e para onde as pessoas queriam ir viver, apesar dos defeitos que também lhes estão associados, não estamos a oferecer o paraíso a ninguém. Ora, nesse aspecto, não acredito muito que a universidade tenha a necessária motivação, sequer, para ajudar a mudar a escola. Quer dizer, há um problema de motivação também da universidade, e acho que se estamos à espera que a universidade seja motivada a mudar para poder ajudar os professores a mudar, nunca mais lá chegamos.

Portanto, julgo que sem haver uma competição saudável (obviamente, tem que ser saudável, tem que ser regulada), as coisas não vão evoluir. E, por isso, estou absolutamente de acordo com a ideia de que é preciso dar autonomia às escolas. Mas a autonomia tem que ser acompanhada de responsabilização, sempre numa área muito regulada, porque estamos a falar de Educação, estamos a falar de crianças e jovens e até de adultos, numa perspectiva de ensinar ao longo da vida e, portanto, não podemos deixar que as coisas funcionem um pouco em roda livre, como noutros casos, noutros

sectores, poderá acontecer. Aqui isso não é possível. Portanto, tem que haver essa preocupação de regulação, mas tem que haver também essa preocupação de autonomia.

É curiosa a sua referência à *Escola da Ponte*. Muitas pessoas têm um grande entusiasmo pela sua pedagogia, muitos não têm. E eu confesso que o que é que é interessante é que uns tenham e outros não tenham. O que é interessante é que haja capacidade de inovação para fazer daquela maneira ou de outra. O que acontece é que não acredito que um sistema centralizado, em que as escolas são geridas centralmente, tenha, alguma vez, capacidade de gerar, dentro de si, essa inovação, regulada, claro, no fundo, de adaptação às mudanças. Todos nós sabemos que as instituições, todas elas, ou têm capacidade de resposta às mudanças exteriores, ou então acabam por morrer. E, portanto, temos que criar dentro da escola essa capacidade, e o sistema também tem que ser aquele que permite essa capacidade. E só se o Estado for regulador, puramente regulador e não gestor, é que acredito que possamos responder às necessidades e aos desafios do século XXI. Não é essa a experiência da minha juventude, por várias razões, mas também não era a minha experiência da juventude o mundo mudar à velocidade a que muda.

João Veiga – Queria fazer cinco perguntas breves ao Prof. Rui Canário.

A primeira é: será que a generalidade das nossas escolas quer autonomia decretada? Ou será que elas querem um contínuo entre a “segurança burocrática” e a “roda livre”, ambas entre aspas, com predomínio do primeiro paradigma?

Segunda pergunta: será que as escolas, na sua generalidade, são organizações aprendentes ou reprodutoras?

Terceira pergunta: o que falta para que a autonomia real e as escolas aprendentes possam acontecer? E, na sequência desta, como é que isto se compatibiliza com uma gestão de base empírica e entre aspas

“democrática”, porque assente só no modelo eleitoral e não numa gestão profissionalizada assente no modelo profissional?

E a terminar, porque isto veio aqui a lume, queria-lhe perguntar será que existe algum estudo de *follow up* sobre os alunos da *Escola da Ponte*?

Rui Soares – Esta manhã, ouvimos aqui uma referência à matemática e eu tinha pensado não intervir, mas o Prof. Viegas Abreu referiu que alguém, numa acção de formação dada por si, tinha dito que, quer queiramos quer não, o modelo é o do professor universitário. A minha primeira interrogação é se é mesmo só o do professor universitário?

Em segundo lugar, gostaria de reflectir que, se assim é, vejam-se os perigos de alguém com responsabilidades, nomeadamente os universitários, fazer comentários negativos que podem levar os mais incautos a ter um alibi para fugir de tudo quanto seja curso, onde exista alguma referência à matemática. Penso que estão aqui pessoas com responsabilidades até legislativas, constitucionais, que há muito tempo não utilizam a matemática, mas que, certamente, beneficiaram de tudo o que foi a aprendizagem na matemática, e quanto mais cedo melhor.

Poderá partilhar connosco se, efectivamente, aquilo que essa formanda lhe referiu é também uma opinião pessoal do Professor?

Maria Reina – Vou colocar uma pergunta ao senhor Prof. Viegas Abreu e outra ao senhor Prof. Rui Canário.

Começava pelo senhor Prof. Viegas Abreu, dizendo-lhe que as suas intervenções nos apaixonam sempre, apenas temos sempre um ponto em discordância. Vou reler: o senhor Prof. refere-se à realização de exames, e diz “devendo essa avaliação classificativa ser substituída pela verificação operacional das competências e pelo progresso na obtenção dos objectivos formativos”. E a questão que se coloca é: nós estamos numa sociedade que se tem encaminhado, de alguma forma, para o facilitismo, por vezes, até promovendo a própria desresponsabilização. Se não existir um mecanismo

de avaliação que seja quantificável, que seja bem definido, parece-me que poderemos caminhar, num passo largo, para um nivelamento muito por baixo, e para uma desresponsabilização ainda maior das escolas, dos professores e dos alunos. Por outro lado, não estará este tipo de avaliação a ser até perverso? As classificações e as médias aritméticas, é isso depois que conta, tal como acontece em relação ao cumprimento dos programas, quando eu não cumpro o programa tenho que declarar e justificar porque é que não cumpro este programa. As competências, todas as outras matérias de avaliação, tudo o que transmiti aos meus alunos que fica fora de outros contextos programáticos, não é avaliado. Portanto, como sindicato, preocupa-nos a actuação e estas sucessivas orientações que são dadas, muitas vezes sem critérios, ao sabor dos governos. Nós precisamos de orientações claras. Esta é a questão para o senhor Prof. Viegas Abreu.

Para o senhor Prof. Rui Canário: se entendemos, transmitiu-nos que a Lei de Bases, neste momento, não é oportuna. Centrou toda a sua comunicação na escola como base da mudança, mas eu perguntava-lhe, se a escola for a base de mudança, como é que se pode depois passar para a lei? Vamos ter escolas cada uma com o seu modelo? Como é que depois se dá esta passagem, não de a lei ser aplicada à escola, mas de ser a escola a criar os seus mecanismos como factor de mudança?

Muito obrigada.

Manuel Viegas Abreu – Creio que vai haver lei, mas esta é uma lei que vai no sentido das outras. Isto é, é uma lei que, em rigor, vai renovar currículos, vai alargar a escolaridade obrigatória de nove para doze anos, esta é a grande novidade. Mas, em termos de resolução do problema do insucesso/sucesso escolar, o meu ponto de vista é que irá deixar esse problema por resolver se, efectivamente, não forem tomadas medidas que induzam inovações ou mudanças na prática dos professores com os alunos. Isto é, era preciso centrar a resolução do problema do sucesso escolar lá onde professores e alunos trabalham, quotidianamente, a questão do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento moral, do desenvolvimento das potencialidades das pessoas. Ora bem, não é uma lei que vá introduzir

mudanças neste conjunto de processos da prática. E, por isso, por um lado, interrogo-me se, será que para inovar em termos de alargamento, em termos de ensino obrigatório, em termos de incentivar a articulação entre escolas e instituições de formação profissional, como de manhã esta questão foi equacionada, será que seria necessário uma Lei de Bases? Do meu ponto de vista, podia-se fazer aí a economia da Lei de Bases e introduzir estas mudanças, que são, sem dúvida, importantes, por outras medidas legislativas. Mas isso é uma questão pessoal. Vai haver lei e conviria, se fosse possível, introduzir na lei alguma referência ao conjunto de funções dos professores, porque isso está omissa, deixo isso como proposta para os relatores do documento a sair do Conselho Nacional de Educação. Sem isso, ela vai ficar exclusivamente ou predominantemente como as outras: como a do Prof. Veiga Simão, ou como a de 86, que são reformas curriculares, reformas centradas sobre o conjunto das disciplinas, sobre a renovação dos programas, mas zero, zero sobre os métodos de ensino. E é aqui, porque considero que não há resolução do problema dramático da ineficácia das nossas escolas, não há resolução do problema magno do insucesso escolar, sem renovação dos métodos de ensino, que eu refiro a necessidade de um outro olhar sobre a política de formação de professores. E é aqui que eu chego às universidades.

Vou responder às questões do professor Rui Soares da Escola de Tavira. Pergunta-me se eu sou da mesma opinião daquele formando que me disse o seguinte: “Prof., quer queira quer não, os professores do ensino universitário são modelos”. Eu não partilho desta opinião; acho que há professores modelos em todos os níveis de ensino. E, provavelmente, se optei por ser professor – e tive, no 5.º ano, quando tínhamos que nos inscrever em diferentes variantes da formação do 6.º e do 7.º ano, tive muitas hesitações, porque cada um de nós tem possibilidades de ser várias coisas, todos nós temos várias potencialidades, e ao escolher uma eliminamos outra, às vezes dramaticamente, tive muitas dúvidas se devia seguir Direito ou seguir Histórico/Filosóficas. Segui, na altura, Histórico/Filosóficas porque era um curso que conduzia directamente a ser professor. Gostava de ser professor, e tinha como modelo um professor do ensino secundário, um professor de Geografia e de História,

simultaneamente, o professor José Neves. Depois tive outro professor, Joaquim Magalhães, na Literatura. De modo que os meus modelos eram professores do ensino secundário. Depois, na universidade, tive alguns modelos: tive o Prof. Sílvio Lima, o Prof. Miranda Barbosa e outros, que são, para mim, referências. Agora o que eu partilho é que esses professores do ensino secundário que são modelos, tiveram, provavelmente, alguns professores do ensino universitário que lhes permitiram, a eles próprios, serem muito bons professores. Os professores do ensino universitário são modelos no bom e no mau sentido. O que eu queria aqui referir é que a prática dominante do ensino universitário não é recomendável, precisa de ser renovada. E sem essa renovação não há renovação depois a jusante, os professores universitários têm essa responsabilidade. Quando quis dizer que eles são modelos, é neste sentido: os professores universitários têm realmente que repensar também os seus métodos de ensino e colaborar na inovação. Se os professores universitários não romperem com este ciclo, estamos realmente com problemas.

E fico por aqui, para cumprir as orientações, mas com a consciência de que há muito para dizer e que não respondi a todas as perguntas.

Rui Canário – Vou tentar juntar algumas das questões que me colocaram e responder de forma global. Algumas das questões têm a ver com o modo como as escolas encaram a autonomia: como é que se constrói a autonomia? Como é que se articulam níveis de decisão central com níveis de decisão local? Como é que se articula a necessidade de haver uma unidade da política educativa com a autonomia, sem que a autonomia se traduza em as escolas funcionarem de modos completamente contraditórios? Como é que eu vejo este problema? Foram-me colocadas algumas perguntas directas, nomeadamente se a generalidade das escolas quer uma autonomia decretada. Eu não posso falar em nome das escolas, não sei o que é que as escolas querem. O que sei, ou o que posso dizer, é que há determinadas concepções sobre o funcionamento do sistema educativo (mentalidade centralizadora, mentalidade normativa, aguardar instruções da tutela), que são comuns, representam uma cultura partilhada pelos governos, pelos sindicatos, pelos vários partidos no governo e na oposição. Portanto, não é

um problema da proposta A ou da proposta B. Há aqui uma cultura global, que corresponde a uma tradição nossa, que é uma maneira de encarar as questões e que tem que ser modificada. É nesse quadro que me parece importante que caminhemos para criar as condições que permitam construir a autonomia. Evidentemente que a autonomia das várias organizações e, nomeadamente das escolas, tem de ser fundamentalmente construída por elas. O papel das leis é criar condições para que isso possa ocorrer, e quanto mais pormenorizadas, impositivas e uniformizadoras forem as leis, mais se reduz a capacidade de resolver problemas e de contextualizar a aplicação de orientações gerais. Neste sentido, eu diria que o modo como as escolas hoje são governadas e o modo como funciona o sistema não configuram a existência de organizações aprendentes, no sentido de articularem um processo de qualificação do seu pessoal com processos de aprendizagem colectiva, com processos de avaliação, com processos de articulação com os públicos e com os contextos onde estão. Ora é precisamente para aí que queremos caminhar.

O que não acredito é que caminhemos para isso com grandiosas reformas e, sobretudo, com reformas que se inspiram, do ponto de vista metodológico, nos princípios centralistas, controladores, que, justamente, paralisam essa capacidade de construir autonomia. Portanto, parece-me que seria mais importante tomar medidas menos espectaculares, mas mais consistentes: que, por exemplo, se alargassem as competências de que as escolas dispõem. Por que é que se há-de fixar o número de alunos por turma em todas as escolas? Por que é que se há-de fixar a duração das aulas em todas as escolas? Por que é que as escolas não podem ter um funcionamento diverso? Aliás, é o que acontece ao nível do ensino superior. Não há normas a dizer que em cada faculdade tem que existir a norma X ou Y, e que a duração tem que ser esta ou aquela, mas há orientações gerais que configuram um quadro dentro do qual se pode exercer a autonomia.

O Ministério da Educação tem instrumentos que lhe permitem avançar, de uma forma ponderada, para a realização de contratos de autonomia com algumas escolas. É fazendo que se aprende. Por outro lado,

o próprio Ministério da tutela deveria ter uma atitude de escuta relativamente ao sistema e aprender com os bons exemplos. E é isso que eu chamo induzir processos de mudança e construir estratégias indutivas de mudança. Para isso é preciso criar redes de inovação, criar processos de identificar, de difundir e dar a conhecer aquilo a que se chama “boas práticas” e que há bocado referi. É aqui que, a meu ver, se inscreve e ganha pertinência o exemplo que dei da *Escola da Ponte*, que é um mero exemplo.

Também me foi feita uma pergunta concreta sobre isto: se havia algum estudo sobre o que é que acontecia aos alunos da *Escola da Ponte*. Existem dados, e eles estão disponíveis num relatório de avaliação feito pela equipa da Universidade de Coimbra, que era coordenada pelo Prof. Nicolau Raposo. É um documento que tem alguns meses, é uma coisa muito recente e que, não só sistematiza os resultados escolares dos alunos da *Escola da Ponte* nas provas de aferição nacionais, promovidas pelo Ministério, e que colocam aquela escola em níveis muito acima daquilo que é a média nacional, como os dados recolhidos por essa comissão independente, nomeada pelo Ministério, também nos mostram que os alunos que saem da *Escola da Ponte* têm percursos escolares mais bem sucedidos do que a média, nas escolas para onde transitaram. Por isso, na elementar lógica de premiar o mérito, que julgo ser um princípio sensato e defendido pelo Governo e pelo Ministério, aconselharia a que a *Ponte* e outras escolas como a *Escola da Ponte* fossem o mais acarinhadas possível, e fossem incentivadas a explicar o que fazem, porquê, como é que chegaram lá, para que os outros possam aprender com essa experiência, o que não significa imitá-la. Ou seja, não defendo a existência de modelos pedagógicos em termos de descobrir o que é bom. Não há uma solução boa, há muitas soluções. Estamos perante um problema indeterminado, aberto a uma pluralidade de soluções. O que nós sabemos é que há escolas que funcionam melhor que outras e, portanto, devemos aprender com todas, porque também aprendemos com os erros. É essa atitude de escuta que tem que se tornar um modo de funcionamento do próprio sistema. Isso exige outras modalidades de intervenção e de gestão, que não passam pela reedição destas metodologias de grandes reformas. Foi essencialmente esta a mensagem que pretendi fazer passar.

Maria Odete Valente*

Temos que terminar nesta altura.

Penso que tivemos aqui um bom momento de reflexão sobre os caminhos para uma nova Lei de Bases poder ter alguma utilidade. Isto é, confrontados com a inevitabilidade de termos uma nova Lei de Bases, talvez estejamos a tempo de tentar que a lei não sirva para regulamentar, mas para orientar e dar estratégias de futuro à educação em Portugal. Naturalmente, em alguns casos, vamos ter de acrescentar algumas coisas que não estão lá, alguns princípios importantes, mas vamos sobretudo tentar tirar tudo o que é irrelevante e que nos faz afastar de termos uma lei que sirva apenas para nos estimular para uma escola melhor, e não para nos criar obstáculos a todos os esforços que se vão fazendo no dia-a-dia, como nós sabemos.

Terminava aplaudindo aqui os nossos membros da mesa.

* Conselho Nacional de Educação

