



Da esquerda para a direita: Joaquim Azevedo, Sérgio Niza, Rita Rato, António Sampaio da Nóvoa e Carmen Maestro.

## 2.º PAINEL

# COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA ONDE SE APRENDA MELHOR<sup>1</sup>

CARMEN MAESTRO<sup>2</sup>

Es un placer estar aquí con ustedes en esta jornada en la que he aprendido mucho gracias a las interesantes intervenciones de los conferenciantes que me han precedido. También quiero agradecer el espléndido trabajo de las traductoras que me ha permitido seguir con todo detalle las exposiciones. Quiero agradecer al Parlamento portugués y al Consejo Nacional de Educación esta invitación que me permite reflexionar con ustedes sobre los retos de la educación del siglo XXI y sobre los trabajos que estamos llevando a cabo en el Consejo Escolar del Estado español.

En primer lugar, me gustaría presentarles al organismo que presido y que conozcan su composición, somos 105 miembros. Están representados las familias, el alumnado, los sindicatos de los profesores de la enseñanza pública y privada, las confederaciones de empresarios y de sindicatos, las universidades, la federación española de municipios y provincias, organizaciones de defensa de la mujer, personalidades de reconocido prestigio en educación y los 17 presidentes de consejos escolares autonómicos. Como supongo que conocen, la educación española está descentralizada y las Comunidades Autónomas ejercen la mayor parte de las competencias educativas.

Somos un órgano de participación, de diálogo y de consenso. En los últimos informes anuales sobre el estado y situación del sistema educativo español emitidos por el Consejo, aún siendo una organización tan compleja, intentamos el consenso y yo creo que con éxito. Porque estamos convencidos que la educación no puede ser el campo de batalla de las diferencias políticas.

Además de dictaminar la legislación educativa y de realizar un diagnóstico anual sobre la situación de la educación española, hacemos sobretodo propuestas de mejora a las Administraciones educativas, a la sociedad, y cuando corresponde, a los medios de comunicación.

En esta labor nos han ayudado muchísimo las evaluaciones, los indicadores nacionales e internacionales. Tenemos 25 años de funcionamiento y hasta hace poco tiempo era más fácil confrontar pareceres que proponer soluciones conjuntas, coincido con muchos de los planteamientos que se han hecho en esta jornada, porque al analizar la situación de la educación española es muy fácil ser catastrofistas al compararnos con sistemas educativos como los escandinavos con trayectorias educativas muy diferentes y no reconocer el camino recorrido por nuestros países.

En el Consejo pensamos que no hay ningún motivo para que la sociedad española confíe menos en nuestro sistema educativo que en el de otros países de la OCDE. Nos les voy a abrumar con datos, pero es importante saber de dónde venimos para intentar con seriedad y rigor hacer el diagnóstico y las propuestas de mejora.

Comparando el gasto público de España en educación en relación con el producto interior bruto con la media de los países de la Unión Europea y de la OCDE, observamos que desde los años 50 el esfuerzo inversor de la mayoría de los países de la Unión Europea rondaba el 5 mientras que la situación de partida en España estaba en torno al 1,7. Es cierto que desde entonces se ha avanzado mucho, pero es aún es insuficiente, máxime porque venimos de una situación precaria. Como ven en nuestros análisis, siempre intentamos que afloren las luces y las sombras.

La educación en España, como en Portugal, ha mejorado mucho en las últimas décadas. Y los datos de indicadores educativos y evaluaciones están ahí para respaldar esta afirmación. Yo creo que no es suficiente decirlo, hay que hacerlo bien alto y bien fuerte.

Ahora bien, siendo esto claro en educación infantil, en educación secundaria post obligatoria incluso, en la formación permanente de adultos, desde el Consejo Escolar del Estado coincidimos en que hay dos retos en la educación española, dos talones de Aquiles, que como país no nos podemos permitir. Uno es el éxito insuficiente, el alumnado que no titula en la educación obligatoria a los 16 años y otro el abandono prematuro de la formación de los jóvenes entre 18 y 24 años.

Y cuando digo que no los podemos permitir, es porque tenemos un tercio de jóvenes españoles que abandonan la educación sin las competencias básicas suficientes y necesarias para seguir aprendiendo, para ser ciudadanos de pleno derecho en sentido de poder juzgar y poder además disfrutar de su responsabilidad plena.

J. Delors hace casi 15 años afirmaba la importancia de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir. El profesor Thélot ha explicado con toda claridad esta mañana la importancia de las competencias básicas y en este sentido, desde el Consejo, seguimos reivindicando estos pilares de la educación que no son meros programas de estudios de cada una de las asignaturas, son las competencias básicas que necesitan nuestros ciudadanos para seguir aprendiendo.

Y estas competencias básicas no son una moda que viene a sustituir a otras modas anteriores. Las competencias básicas están muy enraizadas con lo que los jóvenes que tenemos ahora mismo en nuestro sistema educativo van a poder desempeñar en el futuro como ciudadanos.

En los estudios realizados se observa como ha cambiado el mercado de trabajo que ha pasado de demandar las competencias rutinarias manuales primero, las no rutinarias manuales y las rutinarias cognitivas, después, hasta solicitar ya las competencias no rutinarias analíticas.

Pero lo que parece evidente es que en el futuro en que nuestros jóvenes van a desempeñar su trabajo, lo importante serán esas competencias que les van a permitir poder convivir con plenitud, de ahí la importancia que adquiere la educación para la ciudadanía, tener unos conocimientos y unas competencias cívicas que les permitan una relación social rica en un mundo que desconocemos cómo será.

Por eso, en las escuelas, en las evaluaciones que se están llevando a cabo, es tan importante no mirar al pasado, sino mirar al futuro, intuir el futuro. De hecho, gracias a las evaluaciones de la OCDE y a las evaluaciones nacionales, hemos aprendido a conocernos mejor y a conocer mejor la educación de otros países.

En este estudio longitudinal que ahora les presento y que se ha realizado en Canadá, se demuestra que la enseñanza en competencias predice mucho mejor el futuro de nuestros jóvenes, en cuanto a la titulación que pueden llegar a superar, que las calificaciones escolares de estos mismos jóvenes.

Es decir, que en los centros educativos en España las calificaciones escolares todavía están orientadas al bachillerato y a la universidad, y éstas predicen menos el futuro que las evaluaciones de las competencias que permiten conocer cómo se desenvuelven los jóvenes ante los problemas de la vida diaria.

Desde el Consejo trasladamos nuestra preocupación al Ministerio de la Educación y a las Comunidades, por el abandono temprano de la formación. Más de un 30% de jóvenes españoles no siguen estudiando ni ciclos formativos de grado medio, ni bachillerato. Y esto es especialmente grave porque los informes internacionales afirman que para el año 2025 solo habrá empleos de baja cualificación para el 15% de la población adulta.

Por tanto estamos condenando a estos jóvenes que abandonan a tener un futuro incierto, al paro, aún más duro que

los actuales trabajos precarios. Por los datos que tenemos, ustedes en Portugal han mejorado mucho gracias a las políticas educativas emprendidas y en este sentido tenemos mucho que aprender.

Creo que tanto Portugal como España tienen sistemas educativos muy rígidos, basados casi exclusivamente en los conocimientos académicos. No estoy criticando en absoluto al profesorado, pero nuestra enseñanza secundaria está muy dirigida hacia el bachillerato y hacia unas salidas académicas y quizá no damos la oferta en ciclos formativos suficientes a jóvenes que, insisto, si abandonan el sistema educativo van a tener un futuro bastante incierto.

Aquí les traigo las propuestas concretas que el Consejo realizó el 1 de junio pasado, son propuestas de consenso, por tanto tienen el valor, y yo creo que la grandeza, de que todas estas organizaciones que les presentaba al principio han coincidido en cuáles son las propuestas de mejora que es necesario trasladar a las Administraciones:

En primer lugar, que la educación no puede ser campo de batalla de las diferencias políticas. Necesitamos estabilidad y consenso, objetivos claros, eficaces y, sobretodo, estabilidad para llevarlos a la práctica.

Por otra parte, creemos que la educación infantil es vital para los niños que provienen de las familias desfavorecidas para que tengan un futuro más positivo.

En este informe hemos cambiado el foco con respecto a informes anteriores. Hasta este momento nos centrábamos en los problemas de la educación secundaria. Pensamos que en la educación primaria, aunque se producen menos conflictos de convivencia que en la educación secundaria, es donde se forja el éxito y el fracaso. Hay que estar muy atentos a las dificultades de los niños en el primer ciclo de primaria, 9-10 años, sobre todo en la competencia en comprensión lectora. Primero hay que aprender a leer, para más tarde leer para seguir aprendiendo.

Creemos que hay que aprender de los países que tienen éxito, que detectan muy pronto los problemas y ponen en marcha los programas de refuerzo. Y no, como ocurre en España, que acudimos a las repeticiones de curso como única forma de solución de los retrasos. Nos parece caro, inútil y desmotivador para los jóvenes.

Desde el Consejo nos dirigimos también a las familias para que consideren la educación como la mejor inversión para sus hijos. Tenemos que convencer a la sociedad de que ha pasado el momento en que el trabajo para aquellos jóvenes de 16 años, que no tenían mucho éxito en los estudios, se veía como algo positivo. Tenemos que trasladar a la opinión pública que esto es algo absolutamente negativo para los jóvenes y que les estamos impidiendo tener el futuro que se merecen.

En relación al profesorado creemos firmemente que debe ser el pilar donde se asienten todas las reformas. Un profesorado bien formado, con la mejor formación inicial. Queremos que los mejores alumnos sean los futuros profesores, comprometidos, bien formados y con vocación.

Todas estas propuestas deben contar con más inversión y que se invierta eficazmente en actuaciones que han demostrado con evidencias su eficiencia.

Ya para terminar, quiero contestar a la pregunta: ¿Qué escuela de éxito queremos?

Aquella escuela que tenga como objetivo el éxito de todos sus alumnos, que se comprometa, incluso por escrito, materializando el compromiso entre el alumnado, la familia y el profesorado de los centros. Detectando anticipadamente las dificultades y poniendo en marcha soluciones concretas. Dar salida a todos los alumnos certificando las competencias adquiridas, que se transformen en motor para seguir formándose, tomando así conciencia de que es una formación que va a durar toda la vida.

Los centros escolares eficaces son aquellos donde existe liderazgo con participación de la comunidad educativa. Donde hay autonomía y hay proyectos educativos para conseguir el éxito y, por tanto, adaptados a la realidad de las escuelas.

Escuelas con profesores formados y comprometidos con el éxito de sus alumnos, ejerciendo su profesión con autonomía, corresponsabilidad, con rendición de cuentas, evaluaciones internas y externas para comprobar si se van cumpliendo los objetivos propuestos.

La escuela que queremos además de conseguir el éxito de todos sus alumnos debe convertirse en escuela de convivencia y ciudadanía activa.

Y finalmente, como empezaba al principio, creemos que el sistema educativo en general, pero hablo del sistema educativo español, necesita la confianza de la sociedad para poder seguir mejorando.

Este es el mensaje que desde el Consejo Escolar del Estado queremos transmitir a la sociedad. Muchas gracias.

## 1. De onde parto? A pedagogia, no princípio, no meio e no fim.

Os indicadores de desempenho da educação escolar em Portugal não são bons. Melhoraram bastante nos últimos anos, é certo<sup>4</sup>. Mas ainda estão longe do que é de esperar no actual contexto de uma sociedade caracterizada como de “risco” (Beck), “líquida” (Bauman), “invisível” (Innerarity), “vulnerável e precária” (Castel), de “dessocialização” (Touraine) e, mais comumente, como sociedade do “conhecimento”, sociedade esta onde também se reclama mais igualdade de oportunidades e mais capacidade para fazer face à mudança e à imprevisibilidade, num contexto democrático e de salvaguarda da liberdade.

O insucesso e o abandono escolares, ainda muito elevados e de que tanto se fala (e que, tantas vezes, tão pouco se conhecem a fundo, nas suas múltiplas faces e máscaras), são apenas as faces mais visíveis de um insucesso educativo institucional mais vasto (retomando João Formosinho, 1992). Continua a ser urgente desocultar este **insucesso institucional**, pois ele acaba por ser responsável por uma parte importante do fracasso não só dos alunos, como dos professores, pais, autarquias e das políticas do Ministério da Educação, fracasso que se quer, à força, centrar na escola e em cada aluno. Esta focagem excessiva nos alunos constitui uma das maiores falácias que nos embala e adormece, evitando que olhemos a real complexidade da ecologia do insucesso e do abandono escolares.

Será nesta perspectiva mais larga e sociopolítica do insucesso escolar que vou alinhar um conjunto breve de pontos de resposta à pergunta de partida desta breve reflexão: como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? Mas não só, parto também e sobretudo de uma dada concepção do que é a *pedagogia* da educação escolar.

A pedagogia é esse racional teórico-prático que procura compreender o desenvolvimento humano, onde assenta toda a educação escolar e social. E à pedagogia subjazem princípios fundamentais que orientam qualquer instituição e acção educativas.

A pessoa humana, cada pessoa, está no centro de toda a actividade educativa: em cada aluno, em cada profissional, em cada idoso com que deparamos mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. A educação é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que nasce incompleta e só se desenvolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este o desoculta solidariamente e convoca a desabrochar a humanidade indizível que o habita. Por isso, as aprendizagens escolar e social<sup>5</sup> não se traduzem apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduzem-se antes e acima disso em **percursos de personalização**, construídos na alteridade, itinerários de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação, de respeito e de liberdade.

Os “alunos”, todas as pessoas que aprendem, desde crianças até às idades mais avançadas, não são peças da máquina educacional, estatal ou privada, sujeitas às regras da competição e objectos de mercado e sujeitos de consumo; são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e de sociabilidade, pois, em termos educativos, como aqui os esboçamos, quando chegamos ao encontro com o outro, a sua interioridade já se expandiu em constelações que são maravilhosas fontes de aprendizagem para nós, em especial para todos os pedagogos, promotores do desenvolvimento humano.

A acção pedagógica socioeducativa tem um papel central nas sociedades de hoje, pelas possibilidades e oportunidades que representa de favorecer este desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida, num contexto tão marcado pela fragmentação social e da própria vida de cada um. O contexto social hodierno não podia ser mais inquietante: o crescimento dos sentimentos de medo e insegurança, a desorientação dos dirigentes políticos, o caudal enorme de desemprego e de subemprego juvenil e a precariedade das relações laborais, o estilhaçamento das referências locais, de vizinhança e de busca comum do bem comum, e a simultânea conquista de referências mundiais, em redes, comunidades virtuais, de relações rarefeitas, colocam aos jovens e aos adultos questões novas, que inquietam e minam a confiança nas instituições existentes, mas ao mesmo tempo acalentam novos horizontes de cooperação e criatividade e apelam para a necessidade imperiosa de construirmos, em conjunto, no quadro de uma construção solidária, interprofissional e interinstitucional, outros modos de viver em comum e em paz.

A acção pedagógica que se desenvolve nas escolas e nas comunidades, as comunidades de aprendizagem escolar e

social ou as “cidades educadoras” (como outros lhe chamam<sup>6</sup>), deveria assentar nestes pressupostos antropológicos e éticos, de tal modo que a sua concepção, planeamento e execução se guiassem por um conjunto de vectores principais:

a) No que respeita à *acção de educar*:

– o reconhecimento de que cada pessoa (na educação escolar e na educação social) é sempre mais do que os contextos e os epítetos que a classificam, é uma história e uma vida interior únicas, em contínuo florescimento (Baptista, 2005);

– toda a acção socioeducativa deve criar as condições para a irrupção dessa história e dessa vida interior, pois cada pessoa já é detentora de um saber e deve continuar a aprender a desenhar a sua história, num ambiente aberto, de confronto com os outros, de estímulo e de reconhecimento;

– só uma visão positiva sobre o outro, todos e cada um, carregada de esperança, dá conta da capacidade humana inalienável em ordem à perfectibilidade, qualquer que seja a situação concreta em que cada pessoa se encontre, pois cada cidadão “é uma pessoa, ou seja, um sujeito activo e responsável do próprio processo de crescimento, juntamente com a comunidade de que faz parte” (CPJP, 2005);

– a educabilidade de cada ser humano, a manifestação da sua humanidade única sob o estímulo da acção pedagógica, necessariamente solidária, tem de estar inscrita na matriz de todos os projectos e dinâmicas de mediação socioeducativa, no quotidiano da livre e responsável acção dos professores e demais educadores;

– as aprendizagens para serem significativas requerem a construção, geralmente muito lenta, de itinerários pessoais, forjados nas relações interpessoais e apoiados por dinâmicas interinstitucionais e por redes sociais localmente tecidas. A cooperação na lentidão deve ser uma característica das instituições de educação. Instituições “que dão tempo ao tempo”, como tão bem dizemos na nossa língua, que criam e valorizam os tempos de encontro, de relação, de criação de laços, acções tantas vezes tão difíceis de desenvolver em outros espaços sociais<sup>7</sup>.

b) No que respeita às *dinâmicas socioeducativas comunitárias* (que envolvem sempre a escola e de que a escola é parte<sup>8</sup>):

– o *encontro e o conhecimento mútuo* entre as diferentes instituições de cada comunidade local, cidade ou departamento dentro da cidade, é um imprescindível ponto de partida que, as mais das vezes, tem de ser precedido de um trabalho árduo de mapeamento e de contacto pessoal de cada uma das instituições que podem e devem ser envolvidas (temos descoberto, na nossa acção concreta em várias cidades, vilas e freguesias, instituições que podem desempenhar um importante papel no apoio a estas dinâmicas socioeducativas, inicialmente insuspeitadas, tais como centros de saúde e jornais locais, cafés e mercearias, juntas de freguesia ou Misericórdias, associações recreativas...)<sup>9</sup>;

– mas não basta conhecer e estar próximo, é necessário *re-conhecer*, conhecer de novo aqueles que já conhecemos. Ou seja, valorizar o que os outros, pessoas ou instituições, fazem, acolher as suas dinâmicas como contributos importantes para a comunidade e para o seu bem comum educacional, descobrir complementaridades de pensamento e acção e lacunas a preencher. Isto corresponde à concretização de duas orientações centrais no desenvolvimento social, enquanto dinâmicas abertas e potenciadoras da realização humana de todos os homens e do homem todo: trabalhar de modo interinstitucional e de modo interprofissional.

Podemos mesmo afirmar que sem re-conhecimento não há desenvolvimento social sustentável;

– A *cooperação* surge na sequência dos passos anteriores (ou não, se eles porventura falharem) e traduz-se em construir ou reconstruir redes, criar novos cruzamentos interinstitucionais e interprofissionais, articular pensamentos e acções concretas, aliando o formal e o informal, promovendo a inovação social e combinando sempre a acção do Estado, do sector social e cooperativo e do sector privado;

– Tudo isto para convergir no estabelecimento de *compromissos sociais concretos*. Privilegiamos o *poder com* e não o *poder sobre*. Estamos a chegar ao fim da era dos “protocolos”, que dizem tudo e para nada servem. Precisamos de ir mais longe, e cada instituição deve procurar saber, de modo aberto, hospitaleiro e solidário, para cada acção concreta, o que quer e pode dar, para quê, com quem, para quando, até quando, como,.... São estes compromissos que solidificam o desenvolvimento e o tornam sustentável no tempo e na capacidade de promoção da justiça e da paz.

Em síntese, a adequada e cuidada educação de cada um e de todos, ao longo de toda a vida e na vida, só é possível no quadro destas dinâmicas pedagógicas e sociocomunitárias fundadas, no *encontro*, no *re-conhecimento*, na *cooperação*

e no *compromisso* pessoal e social, quatro passos de dinâmicas que valorizem, reconheçam e comprometam os múltiplos poderes de um amplo leque de instituições e pessoas, seja para que ninguém fique de fora do acesso e do usufruto dos bens educacionais (ninguém pode ficar para trás!), seja para que a solidariedade seja o real cimento de sustentação do desenvolvimento humano e da vida em comum.

A crise que hoje vivemos está longe de ser apenas financeira e económica, reflecte uma complexa e profunda crise de sentido (nunca se falou tanto em ética como desde Setembro de 2008!) e sobretudo espelha uma dificuldade crónica de vivermos de passagem e na escuta do outro, galgando fronteiras e acompanhando as trajectórias de vida de cada um, acolhendo todos e os seus interesses e fazê-lo, neste contexto tão difícil, em conflito de interesses e em paz.

A *pedagogia* surge-nos como um campo de conhecimento e sociopolítico privilegiado para a realização do direito universal à humanidade de cada ser humano, particularmente importante neste momento em que ainda estamos longe de saber onde nos vai levar, a todos e a cada um, esta incontrolada deriva financeira e económica em que estamos mergulhados.

## 2. Escolas de qualidade para todos e onde se aprenda melhor: que é preciso fazer?

Explicitados estes pontos de onde parto, respondo directamente à questão. Começemos por enunciar sete linhas de orientação de **uma política para as políticas de educação**:

a) Adoptar o princípio, decorrente do que ficou dito, de que todas as crianças, jovens e adultos têm o direito e o dever de trilhar percursos educativos de qualidade. Tudo deve ser feito para que este imperativo seja cumprido, sem que se tenha de proceder a qualquer “solução de compromisso” com a qualidade, pois as soluções que comprometem a qualidade não são soluções, são problemas e problemas graves para quem nelas for envolvido (geralmente os mais pobres e os que são originários de culturas diferentes da cultura dominante na escola). Precisamos de um sério compromisso, em cada escola, com a qualidade da educação de cada um dos alunos. Por isso, além de uma boa educação da infância (0-6 anos), é decisiva a qualidade do “ensino primeiro” (o primeiro ciclo de estudos, para já de quatro anos). Como costumo dizer: o mundo mudou muito, mas os alicerces não mudaram de sítio. Por vezes até parece que sim, que mudaram para o telhado, tal é o desprezo a que se condena o “ensino primeiro”. O magno problema é que o que aqui não se aprende, tarde ou nunca mais se aprende.

E como nos tem custado tanto aprender isto!

b) O insucesso escolar, essa invariante sinistra que todos jogam para cima da mesa, sobretudo como arma de arremesso, não é nenhuma fatalidade pessoal e social, pois nenhuma pessoa está a ele condenada (como já deixámos esclarecido). As mais das vezes é o reflexo de graves incapacidades institucionais para saber lidar com a diferença, com as desigualdades pessoais e com os diversos ritmos de desenvolvimento humano, com os diversos modos de pensar e agir, com as mais díspares formas pessoais de enunciar as questões da vida e com os diferentes contextos familiares e sociais. Existe, nas escolas portuguesas (desigualmente), um vastíssimo capital já acumulado de aprendizagens acerca do melhor modo de construir itinerários educativos de qualidade para todos (capital este diariamente desperdiçado, quando não delapidado). Há muito trabalho feito, com muita dedicação, competência e persistência, com compromissos sociais de elevado valor cultural para o país e que, em geral, o país tanto despreza, desde logo porque os ignora!

c) As escolas são preciosas instituições da comunidade local (mais serviços educativos locais da comunidade e menos serviços do Estado localizados), ao serviço da educação escolar de todos os seus membros, que se devem pensar desde logo como organizações com uma missão educativa específica e, por isso, entrelaçadas com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...), em prol do bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos.

d) A construção de uma educação escolar de qualidade de todos os alunos requer pensar a escola como uma organização que a isso se dedica, “de alma e coração”, que cuidadosamente se debruça sobre todos os seus recursos (que também devem ser recursos sociocomunitários) e os coloca ao serviço dessa importante missão. O (A) Director (a), os órgãos de

gestão intermédia, cada docente, cada funcionário de apoio, cada aluno e cada família têm de estar implicados directamente nesta missão. A instituição escolar pode, com facilidade, reproduzir os modelos da administração central da educação, promovendo uma direcção e gestão sem participação dos seus principais actores, em particular, sem a implicação e a mobilização da inteligência e do compromisso de cada docente. Mas, o que revelam os estudos sobre as escolas portuguesas com melhor desempenho social<sup>10</sup>, como bem o demonstra o Agrupamento Escolar Campo Aberto ou o Agrupamento Escolar de Vialonga, é que, para além de meras organizações sociais, as escolas são comunidades organizadas e aprendentes, em que os direitos, os deveres e as necessidades de cada aluno estão no coração da organização, em que se trabalha arduamente todos os dias, em que existem importantes valores partilhados, elevados níveis de participação e implicação da maioria dos professores, em que se projecta uma imagem positiva acerca de todos os alunos e da escola<sup>11</sup>, situação que está sempre intimamente articulada quer com uma contínua aprendizagem institucional<sup>12</sup> quer com modelos de direcção baseados na participação e na “liderança transformacional”.

É certo que não deve haver docentes alheados e desinteressados face aos compromissos institucionais e se os há, por fraco desempenho profissional, a escola deve poder escolher quem quer e quem não quer para cumprir a sua missão e os seus Planos de Melhoria.

Como já Zins *et al* (2004) tinham demonstrado, o sucesso escolar é uma construção social, centrada sobre a escola, em que interferem predominantemente: (i) ambientes seguros e pacíficos, (ii) relações afectuosas entre alunos e professores, que promovem o desejo de aprender e de estar na escola, (iii) estratégias de ensino envolventes dos alunos direccionamos mais eficazmente para a aprendizagem, (iv) o trabalho em conjunto dos professores e das famílias e o seu estímulo positivo para as aprendizagens contínuas, geram melhores resultados por parte dos alunos, (v) alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes, esforçam-se mais, (vi) alunos conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução de problemas, têm níveis mais elevados de desempenho.

e) A escola, como organização e como uma comunidade organizada ao serviço da promoção de uma educação de qualidade de todos e de cada um dos percursos escolares, tem de se comprometer e estruturar adequadamente para cumprir este nobre objectivo, em cada contexto sociocultural, o que só pode fazer no quadro de uma real autonomia pedagógica e organizacional. Esta é crucial para criar a organização e a gestão pedagógica e curricular mais adequada a cada situação, por exemplo: trabalhar por “ciclos de estudo” como unidade base de progressão escolar, atender e responder eficazmente às escolhas escolares dos alunos, estruturar agrupamentos de alunos e equipas de docentes (Formosinho e Machado, 2009), com base nestes ciclos de estudo, criar maior heterogeneidade de grupos, níveis e ritmos de aprendizagem, reorganizar o relacionamento e a cooperação com as famílias, desencadear, enfim, uma multiplicidade de soluções que se entende serem, em cada caso, as mais adequadas face aos contextos e aos objectivos traçados pela escola. O exercício de uma verdadeira autonomia escolar só se pode entender dentro deste quadro de exercício de uma verdadeira responsabilidade e compromisso de cada escola com a qualidade dos percursos educativos de cada um dos seus alunos.

f) Decorre do que ficou dito que a “diferenciação pedagógica” é mais uma estratégia de prevenção do que uma acção reparadora, ou seja, uma estratégia de remediação. Ora, se não é pensada e realizada como uma estratégia de prevenção, corre sérios riscos de falhar, tal como a acção pedagógica não-diferenciadora ou homogeneizante tem falhado.

Nesta prevenção ocupa lugar de relevo quer o diagnóstico das competências e hábitos e métodos de trabalho que é preciso adquirir para que um aluno ou grupo de alunos possam progredir nas aprendizagens, quer a possibilidade de atender às diferentes necessidades de experimentação e aprendizagem dos alunos.

Precisamos de *cuidar* dos percursos escolares de cada um dos alunos como o *cuidado* máximo que uma escola tem de desenvolver e aplicar. E não um cuidado que se tem de ter em certos momentos, por exemplo, no 1º, no 5º, ou no 8º ou 10º anos de escolaridade, ou como resposta pontual a Programas Nacionais para a Matemática ou para o Inglês, mas como uma atenção contínua, sistemática, que vai acumulando experiência e conhecimento, que requer tempo e persistência, ciclos longos de trabalho e de avaliação de resultados, tranquilidade para trabalhar<sup>13</sup>. O magno objectivo social e político é o de construir passo a passo, mas com determinação, uma “escola organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo” (Perrenoud, 1998). A “diferenciação pedagógica”, vista a esta luz, só faz sentido enquanto estratégia de optimização das aprendizagens, ou seja, enquanto

desenvolvimento da inteligência profissional e da criatividade dos docentes e das equipas de docentes e enquanto capacitação progressiva dos alunos. Isto é, ou temos escolas exigentes, focadas rigorosamente no essencial, verdadeiros locais de trabalho, porque estaleiros de humanidade, ou elas continuarão a ser, por desnorte, incúria, facilitismo ou por mero seguidismo face às normas da administração, sempre em mudança, fábricas de reprodução das desigualdades sociais.

g) Parar a saída precoce (e não o “abandono” escolar!<sup>14</sup>), ou seja, criar as condições para que cada adolescente e jovem possa realizar percursos escolares de qualidade, que cativem e motivem cada pessoa que se desenvolve e aprende. Como muitas vezes se confunde, isto não equivale nem a criar CEF - Cursos de Educação e Formação nem, pura e simplesmente, a diversificar o nível secundário de ensino e formação, embora isso também faça parte da solução, mas implica conhecer e ouvir com atenção cada aluno e diversificar desde logo as práticas de ensino e as oportunidades de aprendizagem, potenciando a motivação e as possibilidades de desenvolvimento de cada um, com todo o apoio da família e das instituições da comunidade local.

A solução fácil e desastrosa, que tem significado o encaminhamento despudorado dos jovens com dificuldades de aprendizagem para os CEF e para os cursos profissionais, deve ser urgentemente avaliada e repensada. Um cuidado encaminhamento de cada aluno requer a mobilização de outras inteligências que também existem nas instituições de ensino.

### 3. Para atingir estes objectivos, que passos dar?

E para fazer destas orientações práticas correntes nas nossas escolas e na sociedade portuguesa, que passos seria mais urgente dar em termos de **políticas de educação**? Enuncio sete passos, em grande medida passos já dados em muitas escolas e com quem tenho aprendido o que significa dá-los, um a um, passo a passo.

a) Inaugurar um novo tempo na educação em Portugal, depois de perto de quarenta anos de mudanças permanentes: *o tempo da melhoria*. Este é o tempo do trabalho árduo nas escolas locais de trabalho, trabalho dos profissionais de educação e dos alunos, dos pais e de todos os interessados na educação na comunidade. Este é o tempo por que tantas escolas anseiam há vários anos, o tempo em que muitas vivem há muito tempo. Este é o tempo que requer tempo, o tempo necessário para que os professores ensinem empenhadamente e os alunos trabalhem e se esforcem sem esmorecer. Só com um trabalho sério e honesto, contínuo e persistente ao longo de anos, porventura apoiado por instituições externas, se pode realmente melhorar seriamente o sucesso escolar. Basta de mudanças permanentes, que só iluminam a 5 de Outubro (e os seus iluminados!) e continuam a deixar as escolas na periferia e às escuras!

b) Conferir real autonomia às escolas para construírem, em paz, com competência e com persistência, estes caminhos da qualidade da educação de cada pessoa. Para tal, é necessário não só reordenar todo o modelo de governação da educação, revendo quer o edifício da administração educacional (central, regional e local), e não apenas e simplesmente decretar a “autonomia de cada escola” (o habitual engodo)<sup>15</sup>, quer o modelo de produção normativa, que tem de ser estancado e profundamente revisto, numa perspectiva subsidiária do trabalho das escolas. Este novo tempo, para existir, tem de se sustentar na confiança recíproca entre o Estado, as escolas e as famílias. De uma administração profundamente renovada, espero cinco missões: apoiar estas dinâmicas de melhoria contínua das escolas, através de agências para tal qualificadas, avaliar o desempenho das escolas, estabelecer metas comuns e níveis de resultados, cuidar da correcção das assimetrias e verificar o cumprimento dos contratos estabelecidos com cada escola;

c) Conferir autonomia requer contratualização do Estado com Planos de Melhoria de cada escola, ou seja, com os compromissos sociais locais em ordem a uma progressiva e sustentada melhoria da educação.

Como se pensa um Plano Anual de Acções de Melhoria Gradual da Escola (Azevedo, 2003)? Podemos enunciar onze passos que descrevem um círculo de trabalho e de implicação e compromisso da escola, das famílias e dos principais interessados locais:

1. a escola reflecte (alunos, professores, pais, como instituição focada no essencial);
2. e reflectindo, compreende (diagnóstico, se é mal feito, as acções-soluções serão deficientes);



3. e compreendendo, aprende (reflexão que se acumula, silêncio, paragem, lenta aprendizagem organizacional);
4. e aprendendo, age (plano de melhoria);
5. e agindo, compromete-se (a educação, como prática antropológica e éticamente fundada, implica um compromisso na acção, estabelece-se quem faz o quê, dentro e fora da escola, com e na comunidade local);
6. e comprometendo-se, melhora (passo a passo, com metas exequíveis, ano a ano);
7. e melhorando, celebra (torna visível o trabalho realizado e agradece a quem proporcionou alcançar as metas previstas, envolvendo a comunidade);
8. e celebrando, avalia (verifica o que foi mais e menos conseguido, diagnostica falhas);
9. e avaliando, aprende (mais uma vez a instituição acumula conhecimento, que partilha com outras instituições da comunidade e com outras escolas, em redes activas e cooperativas);
10. e aprendendo, pergunta (de cada nova pergunta, “e se...? Porque é que não...?” nasce um novo campo aberto de fecundidade e oportunidade de melhoria);
11. e perguntando, reflecte e... (voltamos aos alunos, professores, pais e comunidade que se encontram...);

d) Trabalhar preferencialmente de modo cooperativo e em rede entre os professores e entre as escolas, tendo em vista melhorarem o seu desempenho, sustentadas na entajuda, na partilha de práticas e de recursos e na cooperação contínua, ao longo do tempo. As redes Mais Sucesso e Fénix (integradas no Programa Mais Sucesso Escolar) são um bom exemplo do que pode e deve ser feito. Estas redes têm-se revelado fundamentais, tanto para fazer face às enormes exigências de uma escola que procura o sucesso escolar de todos os seus alunos, como para fomentar uma contínua aprendizagem pedagógica, por parte dos docentes, geralmente mal ou pouco habilitados, pela sua formação inicial, a trabalhar com este fim e com este método.

Esta formação contínua é decisiva, tem de ser muito bem cuidada, não pode viver do improviso, deve ser realizada preferencialmente em equipa, tem de estar ligada às práticas e à organização da acção pedagógica e deve percorrer campos centrais como são os da didáctica, da avaliação, da gestão flexível do currículo e da metacognição. Os professores devem ser formados, dentro de uma dada área do saber, para serem pedagogos e gestores de processos pessoais de aprendizagem, num contexto escolar organizacional e num contexto social complexo e multicultural. As instituições de ensino superior de formação de professores podem desempenhar aqui um papel crucial, desde que se refundem e foquem num novo universo pedagógico, desde que *subam* ao terreno e desde que aceitem jogar o jogo da aprendizagem em cooperação, do *empowerment* das escolas e do trabalho em rede;

e) Dar a maior atenção à aprendizagem da língua materna na educação da infância (0-12 anos, tal como o CNE tem vindo a trabalhar e a apresentar propostas concretas), com destaque para um rigoroso trabalho nos primeiro e segundo ciclos (e também ao Cálculo, às Ciências e às Artes, à compreensão da História e do contexto social, à Educação Física e ao Desporto);

f) Atribuir prioridade política ao envolvimento de toda a sociedade portuguesa e de todos os seus actores sociais na melhoria da educação, como se clamava no Debate Nacional da Educação. Precisamos de mais sociedade e de mais comunidade na educação. Precisamos de substituir o crítico e patético intervencionismo do Estado pela presença contínua e comprometida de toda a sociedade, desde a Assembleia da República até às instituições de cada localidade do nosso país. Não me cansarei de repetir: os nossos magnos problemas na educação são políticos, não são técnicos!

Por isso, só uma sociedade comprometida com a educação de todos os seus cidadãos pode promover a detecção precoce de dificuldades de desenvolvimento humano e de aprendizagem e, em geral, das situações de risco, tais como: assiduidade irregular, distúrbios pessoais, problemas “disciplinares”, situações familiares desfavoráveis, passividade excessiva, abandono precoce. Esta detecção precoce requer um diagnóstico que deve ser construído sempre que possível com a família e com os outros referentes da comunidade local. Feito o diagnóstico é preciso actuar, tanto no plano escolar como familiar ou sociocomunitário.

Esta detecção precoce deve constituir o ponto de partida para um trabalho cooperativo quer dentro da escola, envolvendo necessariamente os órgãos de gestão pedagógica, quer entre a escola e a comunidade envolvente, a começar pelos pais

e famílias e alargando-se a outros actores sociais locais. É uma questão cultural, é um magno problema político.

g) Por último e primeiro, não podemos, sob nenhum pretexto, deixar para trás qualquer aluno, criança, jovem ou adulto; a educação de qualidade para todos é possível, está a ser desenvolvida, basta-nos incentivar e premiar todos os que já o fazem, acompanhar e avaliar as dinâmicas existentes, promover novos incentivos à melhoria contínua da educação que já está em curso e à que pode edificar-se de novo, e re-focar a formação inicial e contínua dos professores. É possível e necessário fazermos o luto do fracasso escolar como fatalidade social, colectiva e individual (Perrenoud, 2001).

Para terminar, sei que a resposta que dei à pergunta inicialmente formulada não é resposta nenhuma. Mas é a única que creio ser viável: a proposta disruptiva. Não dá mais para incrementos do persistente e actual fracasso educativo, institucional e político. O actual insucesso escolar tem a sua principal explicação na política educativa que subjaz às políticas de educação (em mudança permanente).

Somos nós, todos nós, em todo o país, que podemos e temos de desatar os nós que hoje ainda nos atam. Precisamos de um regresso à esperança e estou certo de que nós somos bem capazes de o fazer. À profecia decretada da incapacidade dos portugueses, temos de opor a profecia da construção social de mais e melhor educação, num renovado quadro de esperança.

Além disso, se dirigisse uma Escola, colocava na porta da entrada, a letras bem gordas:

**Desta porta para dentro todos aprendem, incluindo a escola.**

## Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1. Porto. UCP-FEP (p 7-40).
- Azevedo, J. (2009). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, (p. 9-34).
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto. Profedições.
- Conselho Pontifício Justiça e Paz-CPJP (2005). *Compêndio da doutrina social da Igreja*. Lisboa: Principia.
- Formosinho, J. (1992). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo in Alves, F. & Formosinho, J. *Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: Asa, p. 17-42.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo e Estebanz *apud* Guerra, Miguel Ángel Santos (2001) *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Martins, M.A. e Alves, J.M. (2009). O projecto Fénix, a alteração da gramática escolar e a promoção do sucesso: evidências de um percurso de investigação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Lisboa, UCEditoram, p. 5-46.
- Perrenoud, P. (1998). A donde van las pedagogias diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educar*, 22-23, p. 11-34.
- Perrenoud, Ph. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York and London: Teachers College Columbia University.

---

<sup>1</sup> Consulte o *powerpoint* respectivo em [Apresentação - Carmen Maestro](#) 

<sup>2</sup> Presidente do Conselho Escolar do Estado (Espanha)

<sup>3</sup> Professor Catedrático da Universidade Católica Portuguesa e Membro do Conselho Nacional de Educação.

<sup>4</sup> Confrontar em “O Estado da Educação 2010. Percursos Escolares”, do Conselho Nacional de Educação, os últimos dados disponíveis sobre a evolução dos indicadores de desempenho da educação escolar em Portugal, a evolução positiva de muitos indicadores e os persistentes impasses.

<sup>5</sup> Uso os termos educação escolar (a que se refere ao sistema de educação pré-escolar e ao ensino de todos os tipos, desde que realizada no contexto escolar, com programas de estudo, perfis de docentes pré-definidos, avaliação, certificação e diploma escolar) e educação social (todas as modalidades de

educação realizadas nos contextos sociais mais heterogêneos, sem características escolares) para evitar cair na cilada de caracterizar algum tipo de aprendizagem com o prefixo de “não” (p.ex. não-escolar, não-formal, etc.).

<sup>6</sup> Apesar das diferenças que encerram, estes conceitos são contíguos. Embora este não seja o momento para aprofundar essas diferenças, elas serão evidenciadas ao longo do texto, à medida que explicito o meu pensamento (cf. Azevedo, 2009).

<sup>7</sup> Constitui uma fonte da maior preocupação o facto de se “constatarem” as crescentes dificuldades das famílias em disporem de tempo para o encontro e a relação e de, ao mesmo tempo, se “empurrar” para a escola a missão de educar as crianças e os jovens em todos os aspectos, incluindo aqueles em que ela nunca será capaz de substituir as famílias, pela simples razão de que a textura relacional familiar é insubstituível.

<sup>8</sup> Escola e comunidade: cf. Azevedo, J. (2007).

<sup>9</sup> cf. este mesmo Agrupamento Escolar de Beiriz e o projecto Fénix (Martins e Alves, 2009) e a dinâmica sociocomunitária desenvolvida pela Universidade Católica, na Trofa, em [www.trofatca.pt](http://www.trofatca.pt)

<sup>10</sup> Cf. estudos realizados para o CNE sobre cinco escolas com bom desempenho social, incluídas no documento “O Estado da Educação 2010. Percursos Escolares”.

<sup>11</sup> Cf. Angelina Carvalho, “Singularidades de uma escola como as outras. Escola Secundária de Caldas das Taipas: um caso de sucesso, qualidade e equidade” em “O Estado da Educação 2010. Percursos escolares”, CNE, 2010.

<sup>12</sup> Marcelo e Estebaranz *apud* Guerra, M.A.S (2001) identificam os tipos de inteligência que uma organização pode desenvolver: contextual, estratégica, académica, reflexiva, pedagógica, colegial, emocional, espiritual e ética.

<sup>13</sup> Aqui surge de novo a importância de dois factores. Cada escola deve poder contar com um corpo docente mais estável. A estabilidade não deve significar que uma escola “tem de ficar com os professores que lhe saem em sorte, mesmo que sejam profissionais medíocres”, mas que os deve poder escolher. Se não há escolha de docentes, em função de rigorosos e públicos critérios de avaliação, não se pode exigir qualidade de ensino a cada escola, sobretudo às mais periféricas em relação aos grandes centros urbanos. Por outro lado, é urgente que os sucessivos governos e a administração estanquem a contínua produção legislativa, que só os autojustifica e deixa as escolas em desorientação permanente e num “stop and go” inconsistente.

<sup>14</sup> Criou-se uma confusão conceptual em Portugal ao adaptar-se para português a designação “early school-leavers” e traduzindo-a por “abandono escolar precoce” e referindo-se a todos os que saem da escola antes de completar doze anos de escolaridade. Ora, muitos destes, em rigor, não abandonam a escola, saem no fim do limite legal para frequentar compulsivamente a escola, os 15 anos de idade (o limite ainda em vigor). Classificar tudo como abandono é um excesso e um erro que só prejudica (e piora) a imagem do sistema educativo português, sem lhe trazer nenhum benefício.

<sup>15</sup> O engodo é este: a autonomia das escolas já foi decretada por quatro vezes (1989, 1992, 1998 e 2007) e pouco se avançou até hoje, apesar de se terem dado alguns passos interessantes. Esta lógica “legislativa” pretendeu decretar a autonomia das escolas deixando intactas as competências da administração central e desconcentrada, como se isso algum dia fosse exequível.

# DEBATE

## QUESTÕES

**Ana Vitorino** (Agrupamento de Escolas de Odivelas)

Se me permitem, não vou colocar questões mas referir algumas reflexões. Tenho vinte e cinco anos como professora, já fui gestora, directora de turma, coordenadora de um departamento e actualmente coordenadora de departamento das expressões.

Não tenho medo dos desafios emergentes que a minha profissão tem suscitado. Pediram-nos, eu ainda era bastante novinha, para trabalhar em agrupamentos, para trabalhar em projectos educativos, em projectos curriculares de agrupamento, em projectos curriculares de turma, gestão flexível de currículo. Uma série de projectos e de documentos que, com franqueza, não sabíamos muito bem como fazê-lo. Mas com muitas horas, retiradas à nossa família, à nossa vida pessoal, fomos fazendo, regulamentos internos, tudo isso. Depois, novos percursos diversificados de formação, também nos pediram, nós também contribuímos. Percursos alternativos, cursos de educação-formação, tudo foi feito.

Os departamentos curriculares eram única e exclusivamente dependentes do número de pessoas que constituíam o Conselho Pedagógico. Agora pedem-nos para organizar a nossa escola de outra maneira completamente diferente.

As escolas, principalmente aquelas que eu conheço, sofrem de uma enorme efervescência. O novo decreto-lei de autonomia e gestão define uma carreira dividida, cria departamentos curriculares complexos, multidisciplinares, numerosos, decretados, com coordenadores nomeados. E pedem-nos articulação curricular, horizontal, vertical, coordenação das AEC do 1.º ciclo...

Todas as teorias apontam para a transversalidade dos saberes e agora ainda nos segregaram mais. Onde vamos buscar força motivacional para tantas mudanças? Como vamos motivar os colegas? Bom, com esta Conferência ganhei energias para continuar a minha actual missão de coordenadora. Devo dizer que somos 49 pessoas no meu departamento e são sete áreas curriculares disciplinares.

Vim tentar procurar respostas. Levo algumas, mas principalmente motivação.

**António Ponces de Carvalho** (Escola Superior de Educação João de Deus)

Todas as intervenções foram magníficas. Não queria deixar de felicitar quer o Conselho Nacional de Educação, quer a Assembleia da República pela organização de tão interessante Conferência.

Eu tenho manifestado em vários fóruns a minha preocupação sobre este novo modelo de formação dito de Bolonha que vai no seu terceiro ano e está a terminar a licenciatura de educação básica. E quero referir-me aos quatro primeiros domínios: educadores de infância, professores, e professores do 1.º e 2.º ciclos.

Incrementou-se muito os saberes no domínio da Língua Portuguesa, da Matemática, do Estudo do Meio, das Expressões, ficando numa posição muito subalterna todos os outros aspectos importantes na formação de professores. O eco que tenho de algumas escolas é que a antigamente designada como prática pedagógica, praticamente não é realizada ou é-o de uma maneira muito incipiente, de mera reflexão teórica. Para além disso, sabemos que quando passam para o mestrado, os alunos estão demasiadamente preocupados com o relatório da prática profissional supervisionada. Portanto, temo que dentro de quatro anos os educadores e os professores saiam com uma preparação bastante deficiente em determinadas áreas para exercer o seu trabalho nas escolas, embora possam ter melhor competência na Língua Portuguesa, na Matemática, no Estudo do Meio e nas Expressões. Dou o exemplo: quando se dá equivalência a auxiliares de creche a esta prática pedagógica, eu pergunto: como é que estes auxiliares de creche se podem candidatar ao mestrado de formação de 1.º ciclo e de 2.º ciclo de professores? Que prática docente é que efectivamente eles vão ter para trabalhar com alunos do 2.º ciclo?

Portanto, esta é uma preocupação que tenho, porque o trabalho das escolas de ensino superior vai ter uma grande implicação sobretudo no Ministério da Educação. E a própria questão da inspecção já não existe e, portanto, era bom verificar o que está a acontecer e, se calhar, fazer uma reflexão sobre o modelo de professores e que professores é que vamos ter dentro de um ano ou dois.

A segunda questão está também um pouco relacionada com este aspecto, porque dentro de um ano e meio a dois anos vão sair docentes do 2.º ciclo com um modelo de formação completamente diferente daquele que existe actualmente nas escolas de 2.º ciclo. Portanto, são docentes que vão estar habilitados para trabalhar em cinco áreas disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza) e não estou a ver qualquer trabalho para fazer harmonização entre os professores que hoje trabalham no 2.º ciclo e os novos docentes que, como disse, dentro de um ou dois anos vão sair. Temo, portanto, que à boa maneira portuguesa se arranje à última hora uma maneira de harmonizar, criando toda uma série de tensões na escola.

Há este estudo tão interessante que o Conselho Nacional de Educação fez sobre a questão da educação do nascimento aos 12 anos, em que se preconizava que o 2.º ciclo devia estar muito mais próximo do 1.º e a não existência de tantos docentes para uma criança de 10 anos que sai do 1.º ciclo habituada a um professor único. Depois, na prática, o que continuamos a ver é a construção de escolas de 2.º e de 3.º ciclo.

Com toda esta confusão, em vez de se estar a caminhar para uma solução, penso que estamos a caminhar para a divisão. Portanto, convinha prever e começar já a reorganizar as escolas e os concursos de professores para esta nova realidade que, como digo, tarda apenas um ano e meio a dois anos.

**Maria José Viseu** (Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação)

Em primeiro lugar, quero agradecer os magníficos contributos e os magníficos conferencistas desta tarde. Eu gostava de colocar aos conferencistas uma questão que me causa alguma angústia enquanto mãe, ou seja, se consideram que o ajuntamento de alunos é potenciador da construção de uma escola onde se aprende melhor, para todos, assente na diversificação curricular.

## RESPOSTAS

**António Nóvoa**

Tentarei um comentário, sobretudo às questões que são levantadas sobre a formação de professores. A primeira questão percebo-a muito bem, acho que é o dilema das escolas. E devo dizer que não estou a falar aqui das universidades, mas

acho que é quase a mesma coisa.

Eu acho que nós estamos num processo. Foi a interrogação que eu coloquei este ano na abertura do ano académico: quando é que nós temos tempo para ensinar e para investigar? Porque acho que há um delírio de actividades hoje. É, aliás, a reflexão que eu gostaria de fazer no dia em que puder ter algum tempo: que sociedades estamos a criar?

E penso que isso na educação é particularmente nítido, com um conjunto imenso de tarefas e de actividades que contribuem pouco para as nossas missões principais. Percebo muito bem o que me diz, acho que é muito difícil e creio que algumas das propostas que o Joaquim Azevedo aqui tentou ensaiar podem ser úteis para tentar resolver uma parte disso.

Quando insisto na organização do trabalho escolar é muito nessa perspectiva. Eu acho que nós ou conseguimos ter um trabalho escolar organizado ou então perdemos a nossa vida a correr atrás de qualquer coisa que a certa altura já não sabemos sequer muito bem o que é, uma espécie de um frenesim de actividades.

Eu sou muitíssimo sensível ao que diz o António Ponces de Carvalho, muitíssimo sensível. Aliás, o último livro que eu publiquei, que é uma espécie de livro clandestino que eu não pus à venda - só dou aos amigos, mas eu depois mando-lhe um - era um pouco à volta desse tema. E no caso do capítulo sobre a formação de professores, eu utilizava uma forma um bocadinho provocatória e dizia que era preciso devolver a formação de professores aos professores.

E era um pouco aquilo que o António estava a colocar. Eu julgo que há aqui um problema muito complicado, desse ponto de vista, de um conjunto de derivas. Julgo que o que se está a fazer na formação de professores em Portugal, de uma forma geral, é muito mau. E não é porque as pessoas sejam más, eu acho que localizadamente as pessoas têm feito o melhor que podem, mas falta uma visão de conjunto mais forte sobre isso.

Quando me colocam essa questão da experiência lembro-me sempre daquela célebre resposta do John Dewey. Ele defendia a questão do professor reflexivo, há setenta anos. No final de uma conferência, houve um senhor que se levantou e que lhe disse: "mas eu sei muito mais disso do que o senhor porque eu tenho vinte e cinco anos de experiência e o senhor não tem experiência nenhuma." E o John Dewey respondeu-lhe: "mas o senhor tem mesmo vinte e cinco anos de experiência ou tem um ano de experiência repetido vinte e cinco vezes?"

E o que o John Dewey queria dizer é que é preciso instaurar uma reflexão sobre a experiência. E como é que instaura essa reflexão sobre a experiência? Como é que a formação de professores pode ser centrada essencialmente sobre isso? Eu julgo que trazer essa dimensão prática e de reflexão sobre a prática é a grande questão que nós temos.

E isso não se resolve nem acrescentando cadeiras pedagógicas, nem acrescentando cadeiras didácticas, nem acrescentando cadeiras de outras coisas, que é sempre o mais fácil. O mais fácil é sempre acrescentar qualquer coisa.

Não entendi bem a última questão, mas o Joaquim Azevedo sabe mais disso do que eu.

## **Joaquim Azevedo**

A última questão, se eu percebi bem, era sobre o novo agrupamento de um maior número de escolas e de alunos.

O que se me oferece dizer sobre isso é uma coisa um bocadinho lateral. Nós temos este tipo de agrupamentos há pouco tempo, temos directores eleitos há um ano. Legalmente são eleitos, é assim que se diz. E agora, como eu dizia há bocado, no contexto de um ano que estava a ser um ano muito interessante do ponto de vista de os professores retomarem confiança no seu trabalho, reflectirem sobre ele, organizarem-se...

Eu sei porque na minha universidade nós nunca tivemos tantos pedidos de escolas para que a universidade os apoie nos seus processos, seja de auto-avaliação, seja de reformulação no domínio do combate ao insucesso, numa área ou noutra, seja de alguma capacidade de envolvimento e de mediação com a comunidade e da comunidade com a escola. Nunca tivemos tantos e não é por acaso.

De repente, a um mês ou nem isso do fim do ano lectivo, introduz-se uma perturbação. O que eu acho que é perturbante de facto é esta coisa de que temos de andar a mexer sempre nisto, porque senão nem parece que existimos como Ministério ou como política de educação. E porquê?

Os directores estão nomeados há um ano, já vai haver junção de directores de áreas, de agrupamentos diferentes em mais agrupamentos, em novos agrupamentos. Mas porquê? Estão no primeiro ano de um mandato de quatro anos, introduz-se aqui um factor de perturbação enorme, porquê?

Porque é que temos de andar permanentemente a perturbar a vida das escolas? Porque é que não as deixamos concentrarem-se naquilo que é o essencial, que são os seus alunos, o tal trabalho, a organização pedagógica da escola

e a organização do trabalho dos professores?

Eu creio que a articulação com a comunidade é coisa que demora muito tempo, que implica investimentos que precisam, como eu disse há pouco, que seja dado tempo ao tempo. Mas parece que não somos capazes, não resistimos a fazer umas mudanças para mostrar que qualquer coisa está viva e que mexe.

Eu não consigo ainda explicar esse fenômeno a que costumo chamar o fenômeno da “iluminação da 5 de Outubro”, que deixa as escolas todas às escuras. E quanto mais iluminada é a 5 de Outubro, mais aflitas e às escuras estão as escolas. Eu acho que isto devia ser tudo ao contrário. Mas acho que sou o único que estou a andar na auto-estrada ao contrário, parece-me...