

SEMINÁRIO
A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

Abertura

Júlio Pedrosa¹

Muito bom dia a todos. Começo por informar sobre algumas alterações ao Programa. O senhor Secretário de Estado da Educação Valter Lemos comunicou-nos ontem que, por razões de agenda, não pode estar nesta sessão de abertura, mas estará no encerramento. Acabámos também de receber um telefonema do senhor Professor Alexandre Castro Caldas, que nos deixou penalizados, informando que está doente e que não pode vir fazer a sua conferência. Daí que na apresentação do Estudo, além da Professora Isabel Alarcão teremos os contributos dos autores de cada um dos capítulos, o que não estava inicialmente previsto. Proponho encerrarmos um pouco mais cedo a manhã para podermos ter uma sessão da tarde mais longa. Peço desculpa, em nome do Conselho Nacional de Educação, por estas alterações.

Naturalmente, quero dar as boas-vindas a todos os presentes, saudar em especial os conferencistas, os autores do Estudo, a sua coordenadora, as senhoras e os senhores conselheiros que vão estar mais directamente envolvidos nos trabalhos. Vou usar este tempo de abertura para umas breves notas que permitam compreender esta iniciativa do Conselho Nacional de Educação.

O Seminário é parte de um programa que o Conselho Nacional de Educação decidiu promover com o objectivo de dar um contributo para a fundamentação de políticas e acções que melhorem as condições do desenvolvimento educativo das crianças, neste grupo etário dos 0 aos 12 anos. Este programa tem as suas raízes no Debate Nacional sobre Educação que ocorreu, como se recordam, entre Maio de 2006 e Março de 2007, uma iniciativa do Governo e da Assembleia da República que mandou o CNE para o organizar e promover. No decurso do Debate percorremos todos os distritos e as regiões autónomas do País e constatámos existir uma preocupação geral com vários aspectos da educação das crianças desta faixa etária, do nascimento aos 12 anos.

¹ Presidente do Conselho Nacional de Educação

Estes sinais, que estão identificados no próprio Relatório do Debate e nos vários documentos associados a ele, determinaram esta nossa vontade de contribuir para uma análise da situação que fosse mais fundamentada, mais baseada em evidência, em conhecimento e, por isso, propusemo-nos realizar um estudo. A circunstância da Fundação Calouste Gulbenkian ter mostrado, uma vez mais, o seu interesse e ter proporcionado apoio viabilizou a realização desse trabalho, tendo a Prof.^a Isabel Alarcão aceitado coordená-lo com a colaboração de Gabriela Portugal, Manuel Sarmiento, Natércio Afonso, Teresa Gaspar, Teresa Vasconcelos e Maria do Céu Roldão. Esta equipa começou por elaborar uma primeira versão do Estudo, a qual foi objecto de uma análise crítica por parte de especialistas, numa *workshop* realizada aqui no CNE, a 29 de Janeiro. Considero que foi um excelente encontro de trabalho e uma experiência que faz sentido voltar a promover noutras situações e que os autores consideraram importante para finalizarem o seu trabalho. É esse trabalho, enriquecido com esses contributos de análise, que aqui vai ser hoje apresentado.

O Estudo permite-nos, creio eu, fundamentar a necessidade de cuidar bem dos contextos, dos meios e dos modos para proporcionarmos um desenvolvimento equilibrado às nossas crianças. Não seria preciso o estudo para quem está atento e se interessa, mas creio que assim disporemos de um documento que sistematiza as bases de análise e de reflexão. E num país como o nosso que, como eu costumo dizer, carrega às costas tantos atrasos, parece-me muito importante olhar com muita atenção, com muito cuidado e com tempo, para esta fase do desenvolvimento das nossas crianças.

O documento revela-nos que faz sentido começarmos no nascimento e que temos aí uma etapa, os três primeiros anos de vida das crianças, que merece outros modos, outros meios e outras redes de apoio. Revela-nos também o impacto positivo que teve, e que já é visível, o desenvolvimento da educação pré-escolar. Creio que o Estudo também sustenta claramente a necessidade de uma avaliação das políticas para a infância e que talvez este seja o momento de o fazer, quando faz sentido

garantir que a rede atinja todas as crianças nessas idades. O trabalho analisa depois o período entre os 6 e 12 anos, o que em termos de organização da oferta escolar corresponde aos 1.º e 2.º ciclos. O estudo mostra como o País dispõe de um modelo de organização da oferta educativa nestas idades que é único e, quando tal acontece em relação a qualquer coisa, acho que temos a obrigação de nos interrogarmos sobre essa singularidade. Em boa verdade, creio que nos interrogamos sobre esta singularidade há muito tempo, mas não fomos ainda capazes de agir. Se as crianças são o centro e o fundamento das escolhas, devemos nesta matéria orientarmo-nos pelos princípios que melhor as sirvam. É um pouco estranho que entre os vários países com os quais nós nos queremos comparar sejamos únicos a escolher este modelo. E se este fosse um modelo que servisse bem as crianças também seria estranho que não tivesse sido adoptado por outros. Portanto há, mesmo antes de tudo, aqui uma interrogação séria em relação ao modo como organizamos a oferta de educação para o grupo etário dos 6-11 anos.

Mas o Estudo diz-nos também, claramente, que faz sentido pensarmos em mudanças. E o Estudo comparativo daquilo que acontece em seis países sustenta a ideia, que os autores preconizam, de uma maior integração deste período escolar, de uma educação primária – eu gosto da palavra primária porque significa primeira –, de seis anos, integrada e adequadamente ajustada àquilo que as crianças precisam para se desenvolverem plenamente durante esses seis anos.

Estive em Inglaterra na última semana e organizei-me para poder visitar escolas com seis anos de escolaridade primária porque queria ver um outro modo de organizar a escola para estas idades — os especialistas certamente não precisavam disso. Depois dessa visita, fiquei ainda mais convencido de que há aqui um trabalho a ser feito para mudarmos, com tempo, certamente, e com uma estratégia de mudança adequada, a educação primeira em Portugal. De facto, o estudo propõe-nos um princípio orientador que devemos levar a sério e eu gostaria muito que ele fosse mesmo levado a sério por todos os actores políticos e sociais.

Teremos ainda dois outros seminários relacionados com este assunto. O primeiro, em 29 de Maio, onde focaremos a atenção na diversidade dentro das escolas, que é também uma outra área de extrema importância, num país como o nosso em que todos os relatórios internacionais, nomeadamente o PISA, apontam a diversidade dos contextos familiares como sendo um dos factores importantes a condicionar os resultados escolares. O tema será *A Escola face à diversidade*, com contributos muito diversos, precisamente para vermos como as questões de educação extravasam cada vez mais as paredes das escolas e são um problema que consideramos de interesse geral, de interesse público e que precisa de contributos de muitas origens. Em 16 de Junho, teremos um outro encontro sobre *Organização do trabalho escolar no 1.º ciclo* e estamos a trabalhar para que o Conselho Nacional de Educação possa emitir um parecer em relação a este assunto antes daquilo que normalmente é o nosso período de férias de Verão. O resultado final deste trabalho será, assim, um parecer da iniciativa do próprio Conselho a ser apresentado ao Governo e à Assembleia da República.

Para terminar, gostaria de expressar publicamente o meu reconhecimento pessoal e o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação a todos quantos, desde o Debate Nacional sobre Educação até ao momento final da aprovação do parecer, contribuíram ou vão ainda contribuir para este trabalho que marcará, estou certo, este ano de actividades do Conselho. Desde logo, aos autores do Estudo, à sua coordenadora a Prof.^a Isabel Alarcão e aos restantes autores que aqui estão connosco. Trabalharam cada um na sua própria área de especialidade aspectos do problema que todos reconhecem relevante – aos professores Gabriela Portugal, Manuel Sarmento, Natércio Afonso, Teresa Vasconcelos, Maria do Céu Roldão e à Dr.^a Teresa Gaspar, os meus agradecimentos e do CNE por este trabalho.

Quero também agradecer a quem hoje tem neste Seminário um papel especial e diferente. Agradeço, pois, à Prof.^a Luísa Alonso e

também à Prof.^a Olga Pombo e Dr.^a Maria José Rau que têm a missão de fazer a análise final e de nos apresentarem a sua visão global.

Certamente compreenderão que tenha uma palavra de especial agradecimento aos nossos convidados e conferencistas que vêm de Espanha, de França e da OCDE. Ao Prof. Miguel Zabalza, agradeço estar connosco e o seu contributo precioso. *Je veux remercier à Monsieur Christian Forestier pour la contribution qu'il va nous donner. Nous sommes vraiment intéressés de savoir ce qui se passe en France en ce qui concerne la réforme de l'école primaire que vous êtes en train de promouvoir dans votre pays. And I would like to thank Mr. David Instance also for bringing us the views of an organisation that puts a lot of effort and work on the issues of education. Thank you all and I would apologise for not having translation in the morning. I'm told that the executive summary of the study is available in french and english.*

Quero naturalmente agradecer a todas estas personalidades a sua disponibilidade. Como compreenderão, um trabalho destes, prolongado no tempo e com diferentes iniciativas, não poderia ser feito sem existir uma organização como é o Conselho, com pessoas que têm a noção clara da sua missão e que sempre que são chamadas a dar o seu contributo trabalham e dedicam-se, dão o seu melhor. Desejo, por isso, expressar o meu reconhecimento às senhoras conselheiras e senhores conselheiros que estiveram e estão envolvidos e que vão continuar a estar no futuro; ao senhor Secretário-Geral, às senhoras assessoras e técnicos que, com a dedicação que é habitual nesta casa, contribuíram e vão continuar a contribuir para este trabalho; a todas e todos os presentes, o meu muito obrigado pelo interesse que este assunto lhes suscitou e por com a sua presença e envolvimento neste Seminário contribuírem também para que, no final, possamos ter um parecer do CNE sobre este assunto bem fundamentado, que possa contribuir para um melhor desenvolvimento educativo das crianças, nestas idades tão decisivas das suas vidas.

Muito obrigado a todos e bem-vindos ao CNE.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO
A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

Presidente da Mesa – José Augusto Pacheco

Isabel Alarcão¹

É com muito gosto que conseguimos, ao fim de não muito tempo, mas um tempo muito intenso e muito árduo, trazer junto de vós o estudo que agora vos oferecemos para sobre ele trabalharem. Permitam-me uma nota para os convidados estrangeiros: *for those who do not speak Portuguese and do not understand Portuguese, I would like to tell you, as the President already said, that the briefing you have with you is very close to the presentation that I will do.*

O estudo é um trabalho de equipa como, aliás, foi já aqui referido, mas eu quero acentuá-lo e, como a equipa está aqui, vou passar a apresentá-la muito rapidamente. Na ponta esquerda da mesa, o Natércio Afonso, segue-se a Gabriela Portugal, a Maria do Céu Roldão, a Teresa Vasconcelos, a Teresa Gaspar e ainda não chegou o Manuel Sarmento. Queria agradecer ao Conselho Nacional de Educação a confiança que depositou em mim para coordenar este grupo e queria agradecer muito aos membros da equipa pelo trabalho que conseguimos desenvolver em conjunto, que nos permitiu realizar este estudo e, permitam-me a inconfidência, nós estamos contentes com o estudo.

Sabemos que é um estudo que, nalguns aspectos, está aberto, mas está aberto intencionalmente como irão perceber. Ele precisa agora de ser completado por quem terá poder para o completar em forma de parecer, em forma de recomendações mais concretas, mas está aqui um trabalho base sobre o qual se podem fazer trabalhos complementares mais operacionais.

Gostaria de começar por contextualizar o estudo. De facto, o tema da educação das crianças dos 0 aos 12 foi um tema muito saliente no Debate Nacional sobre Educação, que decorreu em 2006/2007. E, logo nesse Debate, se sentiu a necessidade de organizar uma Conferência Internacional sobre este tema, intitulada *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos – estrutura e organização da educação de infância e básica,*

¹ Coordenadora do Estudo *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Professora Catedrática Jubilada da Universidade de Aveiro

que se realizou aqui no CNE, em Dezembro de 2006, e que contou com apresentações de vários sistemas educativos: o de Portugal, que na altura já foi feito por mim; de Espanha, Irlanda e Finlândia, feito por especialistas de cada um dos países. A seguir a essa Conferência, reunimos um grupo de trabalho para aprofundar as questões que parecia terem sido levantadas e lembro-me de alguém ter dito: “Qual será a consequência deste nosso trabalho? Se calhar fica tudo na mesma...”

Refiro aqui isto porque, realmente, não ficou tudo na mesma. Para além das sínteses de preocupações que apareceram no Relatório do Debate, não ficou tudo na mesma, porque o CNE deu continuidade a esse trabalho, organizando e encomendando o estudo que agora aqui é apresentado.

Numa contextualização mais próxima, poderíamos dizer que o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que aprovou o regime jurídico da formação de professores, deixa presente a intenção do Governo de estabelecer uma unidade educativa para a faixa etária até aos 12 anos, pelo que se tornava também premente discutir esta problemática da tal unidade educativa mais alargada. Mas, como pano de fundo para toda a importância que a criança vem adquirindo nas nossas sociedades, não se pode deixar de mencionar a Convenção dos Direitos da Criança e toda a valorização do estatuto da criança e da sua educação, como consciencialização da responsabilidade das sociedades nesta matéria. Eu acho que é importante termos isto como pano de fundo.

Também nos pareceu interessante, e foi para nós um aspecto gratificante, podermos reconhecer uma série de progressos na sociedade portuguesa nos últimos 25, 30 anos. Estão aqui listados alguns, mas a minha lista termina com reticências, porque ainda poderia encontrar outros mais. Refiro a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, a criação das Comissões de Protecção de Menores, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a escolarização obrigatória até aos 15 anos, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a formação dos agentes educativos, a taxa de pré-escolarização (que ronda agora 78% e que o

Governo tem intenção de elevar para os 100%), o Programa para a Erradicação da Exploração do Trabalho Infantil, a reforma do sistema jurídico de protecção das crianças, a Lei da Adopção, o alargamento das licenças de maternidade, a expansão dos serviços de apoio extra-escolar, as actividades de enriquecimento curricular, a escola a tempo inteiro e... (as reticências estão no *powerpoint*, mas quase não se vêem porque era muita informação).

Olhando para estes vários aspectos, há uma coisa que ressalta e que também foi muito importante para nós, no estudo, é a compreensão dos vários aspectos da sociedade que têm a ver com a criança. Não é só a educação, são os aspectos jurídicos, os aspectos de saúde, os aspectos de assistência social. Há uma complexidade de sectores da sociedade que se mobilizam e devem mobilizar em função da criança.

Mas apesar dos progressos, encontramos ainda uma realidade que, numa caracterização sumária, aponta para 23% de taxa de pobreza infantil, crianças mal amadas, insuficiente provisão de apoio às famílias na faixa dos 0 aos 3 anos, e ainda dos 3 aos 6. Duas lógicas desarticuladas, por um lado, uma lógica assistencial; por outro lado, uma lógica de apoio educativo, como se a assistencial também não devesse ter uma intencionalidade educativa e como se o apoio educativo não devesse ter uma intencionalidade de cuidados.

Um aspecto que já foi referido aqui pelo senhor Presidente e que é muito importante hoje em dia na sociedade portuguesa, é o problema das transições educativas traumáticas, que repetidamente vimos assinalando e se situam fundamentalmente entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico e entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico. Isto acontece num contexto social caracterizado por fortes desigualdades sociais, com altas taxas de desemprego, com baixos níveis de escolarização dos pais, com a maior taxa de mulheres em trabalho a tempo integral na Europa, com uma sociedade cada vez mais caracterizada pela multiculturalidade e por um crescente número de famílias monoparentais e de crianças a viverem sem pais, o que torna os contextos educativos – e quando falamos em

contextos educativos é mais lato do que contextos escolares —, extremamente vulneráveis.

O estudo que nos foi encomendado e para o qual definimos fundamentalmente três objectivos propunha-se caracterizar a situação portuguesa sobre a temática em estudo, comparar a nossa situação com a situação noutros países (privilegiámos países europeus, mas não só, quisemos também olhar para outros países não-europeus) e perspectivar novos rumos, traçar linhas estratégicas. Estes eram os três grandes objectivos do estudo.

O modo como nos organizámos para realizar o estudo e atingir os objectivos consistiu em fazermos uma primeira identificação das questões e das temáticas relevantes, tendo sempre no centro a criança. Distribuímos as várias temáticas pelos membros do grupo, tendo-se cada um responsabilizado mais por uma temática. Digo mais, e reforcei o mais, porque tivemos desde o início a preocupação de que houvesse uma interacção muito grande entre os membros, de forma a que os vários contributos, tendo a assinatura individual, fossem contributos que tivessem girado entre nós. Portanto, o estudo não é a soma das partes, é algo mais do que a soma das partes.

Redigimos o relatório preliminar, o tal relatório que foi apresentado a um grupo de analistas como o senhor Presidente já referiu, o que foi uma situação para nós também inovadora, causou algum *frisson*, mas saímos no fim do dia extremamente satisfeitos, agradecemos os contributos e reelaborámos o estudo, introduzindo alguns dos contributos, os que nos pareceram pertinentes e possíveis de introduzir.

Um dos contributos que introduzimos e que se prendia com a conferência do Professor Castro Caldas que se devia seguir a esta apresentação (o que infelizmente não pode acontecer), foi sugerido por dois dos membros analistas nessa *workshop* e refere-se à importância das Neurociências para a compreensão dos processos de aprendizagem da criança. (Chegou o Manuel Sarmiento que se vai juntar a nós...). Portanto, dizia eu, entendemos que, embora a Gabriela Portugal, que é psicóloga,

pudesse abordar a questão e fê-lo, sugerimos ao CNE e foi imediatamente aceite que fosse convidado um especialista nesta área que pudesse vir fazer uma conferência que seria complementar ao estudo. Era essa a conferência que estava prevista e que não vai realizar-se.

Eu disse há pouco que a primeira coisa que nós fizemos foi a identificação de questões. As questões estão no estudo, eu não as trouxe para aqui, achei que era suficiente trazer as temáticas que estão ligadas às questões e perspectivas de análise para caracterizar a situação. Assim, surgiu-nos de imediato perceber como é que a criança se desenvolve e a Gabriela Portugal encarregou-se de elaborar esse contributo. Também era preciso perceber como é que a criança é vista, é olhada, é tratada na sociedade portuguesa, e o Manuel Sarmiento, com o seu olhar da Sociologia da Infância, trouxe esse contributo. Era preciso perceber quais as políticas públicas de educação para as crianças dos 0 aos 12 anos, não só em Portugal, mas também, numa perspectiva comparativa, noutros países que identificámos. Quem se encarregou de trabalhar a questão das políticas públicas de educação em Portugal foi o Natércio Afonso e, noutros países, a Teresa Gaspar.

Só depois de estar feita esta caracterização, porque quisemos avançar com base numa caracterização e não com base nalgumas ideias muito interessantes que poderíamos ter, mas que tinham que ter um sustentáculo naquilo que se passava na realidade, avançámos para os novos rumos: há dois capítulos, dois contributos, um da Teresa Vasconcelos, que o intitulou *Educação de infância e promoção da coesão social*, o que é muito, como sabem, uma preocupação da Teresa Vasconcelos, e um outro, da Maria do Céu Roldão, designado *Que educação queremos para a infância?*

Depois disto tudo feito, coube-me a mim o trabalho extraordinariamente difícil de redigir o capítulo final e as conclusões, mobilizando os contributos dos vários membros da equipa, mas também os contributos da *workshop*. Quero agradecer aos meus colegas que me deram um apoio enorme, neste tão difícil trabalho de síntese, de

articulação. Isto para vos dizer que o que vou apresentar a partir daqui é meu, mas construído sobre os contributos deles, portanto, é nosso.

Antes de passar a essa última parte ainda vou fazer alguns apontamentos sobre os vários contributos. A Gabriela Portugal, ao interrogar-se sobre o que é a criança, como se desenvolve, adopta uma perspectiva ecológica holística, vendo a criança como um todo, acentua a importância da ligação da criança ao mundo, a interacção da criança com o mundo, através do pensamento e da acção, identifica as competências que a criança pode e deve desenvolver e salienta a relevância dos contextos e a sua articulação. Um dos aspectos importantes é essa articulação entre os contextos. O Manuel Sarmiento analisa a infância no quadro do modelo social contemporâneo, influenciado, por um lado, pela globalização e, por outro lado, pela individualização que quase aparecem como coisas dicotómicas. E destaca, para mim foi muito importante este aspecto, o paradoxo da criança de hoje. Por um lado, é uma criança em risco numa sociedade que não a respeita, mas por outro lado, é uma criança em quem a sociedade deposita uma enorme esperança. E eu pergunto-me o que será a criança no meio disto?

Natércio Afonso destaca os progressos realizados no sistema educativo português no pós-25 de Abril (concentrámo-nos mais neste último período), e explica a actual ambiguidade do 2.º ciclo do ensino básico. Também é muito importante percebermos a história desta ambiguidade, que resulta fundamentalmente da fusão de duas lógicas e de duas culturas profissionais diferentes, por um lado, a da complementaridade do ensino primário, no quadro do curso complementar de ensino primário, e por outro lado, a preparação para o ensino secundário, ou seja, o curso preparatório do ensino secundário. Teresa Gaspar compara a educação entre os 0 e os 12 anos em seis países, identifica a tendência para oferecer a educação pré-escolar com grande cobertura, mas facultativa. É uma tendência, pois aparecem aspectos particulares de cada país, estamos aqui a jogar com tendências. Evidencia a organização, também ela tendencial, do ensino obrigatório que ocorre nos países analisados dos 6 aos 15 anos, em geral, e que se

processa em duas etapas: um ensino primário de seis anos, seguido de um ensino secundário júnior de três anos. Portanto, o ensino primário de seis anos vai até aos 12, seguido de um ensino secundário júnior de três anos (em geral).

Quanto aos novos rumos, Teresa Vasconcelos enquadra a sua visão prospectiva em estudos vários, nomeadamente no *Starting Strong I* e no *Starting Strong II*, documentos da OCDE, um de 2001 e outro de 2006. Acentua a relevância de educar e cuidar a criança face ao objectivo da promoção da coesão social e integra a educação das crianças numa perspectiva de formação e educação com outros aprendentes ao longo da vida, ou seja, numa sociedade educativa onde todos aprendem, onde não há o sector das crianças e o sector dos mais velhos, mas onde esses sectores estão articulados. A Maria do Céu Roldão repensa a educação dos 0 aos 12 a partir do conceito de **educação de base** (um conceito que lhe é muito querido), educação de base, entendida por ela e também sumariando as suas palavras, como garantia de que às crianças são proporcionadas aprendizagens essenciais para a sua integração numa dada sociedade.

Quando eu terminar a minha apresentação, vou pedir aos vários membros que completem o que eu aqui apresento, até porque com a reestruturação da manhã em função do cancelamento da conferência que devia seguir-se, temos tempo, e eles irão completar a minha apresentação com as suas.

Ora bem, alguns princípios emergiram ao longo do estudo e fomos dando conta de que havia ideias fundamentais que tinham de ser consideradas. Uma das ideias era o reconhecimento das crianças como sujeitos activos no seu processo de desenvolvimento, com a inerente inserção na cultura e participação na vida da sociedade. Um segundo princípio tinha a ver com a responsabilidade dos adultos na educação das crianças, para as quais devem constituir pessoas de referência. Um terceiro princípio tinha a ver com a necessidade de diferentes respostas para diferentes crianças, como reconhecimento da unicidade de cada

uma, um aspecto muito salientado no texto da Gabriela Portugal, exigindo respostas locais, locais porque são respostas de proximidade, no quadro de uma política global para a infância, em que as respostas não podem ser tão atomizadas, têm de estar integradas numa política global, que alguém dizia na *workshop* não existir em Portugal – em Portugal não existe uma política global para a educação das crianças, foi um dos comentários na *workshop*. Relevância dos contextos educativos que devem ser estimulantes e interactivos para promoverem o processo de desenvolvimento e alimentarem o desejo de aprender e continuar a aprender ao longo da vida. Garantia de acesso à educação de infância como um direito das crianças, um dever da sociedade e uma esperança de um futuro melhor. Complementaridade de funções e responsabilidades entre o mundo da família, o mundo da escola e o mundo de outras instituições educativas. Responsabilidade da sociedade no modo como organiza o contexto educativo e de como ela própria se constitui como sociedade educativa global. Coerência e sequencialização educativas como base de um desenvolvimento gradual, harmonioso, integrado, das competências desejáveis e possíveis. E escola aberta como instituição polarizadora de contextos formativos multidimensionais e de interações intra e intergeracionais.

Identificámos também áreas problemáticas. Devo dizer que as áreas problemáticas que identificámos nos pareceram todas ter um denominador comum: **desarticulação**. Desarticulação entre políticas que influenciam a vida da criança e que não estão articuladas entre si. No início, referi que a educação da criança é um campo extremamente complexo. Entram aspectos da educação, aspectos jurídicos, de saúde, de assistência social e as políticas, nestas várias áreas, não estão articuladas. A vida das crianças é, por um lado, desacompanhada, as crianças ficam muitas vezes e muito tempo sozinhas, mas por outro lado, estamos a assistir a uma excessiva institucionalização do seu tempo. As crianças passam, se calhar, tempo demais nas instituições e, sobretudo, passam-no em actividades pré-definidas e quase não têm tempo de brincar como elas gostam de brincar e como também precisam para pôr em acção e em desenvolvimento a sua criatividade.

Desarticulação entre as intenções democratizadoras dos documentos curriculares e da legislação e o pouco apoio dado a crianças com pertenças sociais e culturais diversificadas, o que aponta aqui para a diferença entre aquilo que se pensa e aquilo que se escreve, mas depois aquilo que existe na realidade. Inclusivamente desarticulação entre diferentes documentos enquadradores, por exemplo, documentos que têm a ver com o currículo. Há uma variedade de documentos e a pessoa perde-se no meio deles e, por vezes, não consegue sequer encontrar a linha de coerência. Desarticulação também entre o discurso e as práticas e desarticulação entre o ideal muito bem apregoado da qualidade, e a sua efectiva monitorização, que não é assim tão boa.

Se desarticulação foi a palavra-chave, o denominador comum para os problemas, então é lógico que **coerência** seja a palavra-chave que inicia a lógica das soluções a adoptar. E encontrámos algumas áreas de intervenção com vista a uma coerência educativa. Estão aqui quatro, podem dizer assim: “Há muitas mais”. Pois há, mas o nosso grande esforço foi não disparar em todas as direcções, mas tentar sistematizar e tentar unir. Portanto, as áreas de intervenção que nós considerámos são, por um lado, a cobertura da faixa etária dos 0 aos 3 anos, com medidas dirigidas à articulação entre as tutelas, o apoio à família e o despiste atempado de situações de risco. *Atempado* é uma das palavras que introduzimos aqui, consequência da nossa discussão na *workshop*. Nós estávamos a utilizar *precoce* e alguém disse: “Não é precoce, é atempado, atempado é diferente de precoce”. E é, realmente.

Atendimento das crianças, com medidas no plano social, cultural e escolar, integrando várias áreas, numa articulação de actividades escolares e não-escolares que atenda à diversidade de cada criança e de cada família, permitindo educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um. Articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, de modo a assegurar a continuidade de competências em desenvolvimento e também a interacção com as famílias e a comunidade. Reestruturação da organização escolar dos 6 aos 12 anos, com uma aproximação do actual 2.º ciclo do ensino básico ao 1.º ciclo do ensino

básico, e estabelecimento de uma unidade de escolarização sequencialmente articulada, ou seja, (cá vem a coerência), articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico.

Este ciclo básico de seis anos visaria neutralizar as tais transições bruscas identificadas ao nível da relação da criança/aluno, e que se manifestam no espaço escola, nas áreas e nos tempos de organização curricular. No espaço escola, passando de uma escola pequena para uma escola relativamente grande; nas áreas e nos tempos de organização do trabalho escolar, de um 1.º ciclo com matérias mais ou menos interligadas para um 2.º ciclo em que há uma dispersão muito grande de matérias e uma compartimentalização dos saberes; na filiação dos professores, com a passagem de um professor para muitos, podendo chegar nalgumas situações a dez professores no 2.º ciclo; no papel de aluno e no desenvolvimento gradual das competências esperadas.

As recomendações que nós fazemos estão organizadas em sete pontos. O primeiro, tem a ver com um investimento na educação de infância, investimento que não pode ser só das famílias, mas deve ser das famílias, não pode ser só do Estado, mas deve ser do Estado, não pode ser só das famílias e do Estado, mas tem que ser da sociedade toda;

Uma dimensão educativa alargada, que implica olhar para a criança na sua globalidade, recomendando-se aqui um alargamento dos espaços de educação dos 0 aos 3 anos, recomendando-se também a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita e também a tal continuidade nas transições entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, o 1.º e o 2.º ciclos e a articulação entre serviços sociais e serviços educativos;

Intervenção atempada e equipas interprofissionais de cuidados às crianças, na lógica não só da intervenção atempada, mas na lógica de que, para responder aos problemas das crianças não é só o educador, não é só o médico, mas são os vários sectores que realmente têm que cuidar da criança;

Articulação das políticas educativas com as políticas familiares e sociais, porque o princípio da educação pré-escolar e escolar é complementar da acção educativa das crianças e, portanto, requer condições de educabilidade também das famílias, porque não é só a escola que educa as crianças;

Reconfiguração da escola, uma escola mais aberta, dizíamos lá atrás e aqui o nosso ideal são as escolas de espectro largo que existem em vários países, nomeadamente na Holanda, pelo menos da Holanda temos mais conhecimento, mas existem noutros países, que são escolas mais abertas, mesmo abertas no aspecto temporal, mais tempo abertas, abertas no fim-de-semana, e que funcionam como centros comunitários polivalentes, organizadas numa perspectiva de abertura à sociedade e de aprendizagem ao longo da vida;

Tudo isso não se faz sem uma boa formação dos profissionais da educação. Reparem que não está aqui a dizer-se só dos professores ou só dos educadores de infância, está-se a dizer da formação dos profissionais de educação, porque os profissionais de educação vão para além dos educadores e dos professores. E uma avaliação da qualidade como deve ser, uma monitorização que permita ir melhorando aquilo que não está bem e supervisão da formação que, para nós, está implícita na monitorização.

Durante o estudo, durante as várias sessões que fizemos, e não foram muitas porque nós trabalhámos sobretudo com as novas tecnologias, muito com o *e-mail*, mas de vez em quando foi preciso encontrarmo-nos... desde o início, todos tínhamos a tendência para dizer “mas aquilo que se quer, por exemplo, na educação dos 6 aos 12 anos não é possível, não há professores formados com esse perfil. Não é possível porque o sistema, os equipamentos não estão preparados para isso”. Permanentemente estávamos a achar que não valia muito a pena olhar para o ideal e vermos bem o que é que a criança precisava, porque depois os contextos iam tornar impossível fazer aquilo que nós pretendíamos. Então fizemos um esforço muito grande para pôr de lado

essas implicações, que nós reconhecemos que são implicações que têm que ser tratadas, mas que estavam a contaminar todo o nosso pensamento. Fizemos esse esforço muito grande de, embora reconhecendo essas limitações, não nos orientarmos por elas e orientarmo-nos, sobretudo, pelo que é a criança e o que é que ela precisa. Até porque pensámos que se os senhores conselheiros não concordassem com a nossa visão da criança e do que ela precisa, então já nem seria preciso pensar nas implicações. Se considerarem que nós temos razão, estão em muito melhor posição para elaborar um parecer que tenha em conta as implicações.

Portanto, o nosso enfoque foi sobre a criança. A criança é, neste estudo, o foco privilegiado da atenção, é do conhecimento do que é ser e crescer criança que devem emergir as políticas referentes ao contexto do seu desenvolvimento, quer se trate de políticas familiares, sociais, culturais, de saúde ou de educação. Este vasto leque de áreas de intervenção política é, desde já, um indicador da complexidade de acção neste sector e da necessidade de uma articulação coerente de discursos orientadores e de práticas concretizadoras.

A finalizar...., se o sonho comanda a vida, como nos dizia António Gedeão, e se a utopia encerra um poder transformador, como também nos dizia Paul Ricoeur, porque não terminar esta apresentação com a utopia sonhadora de uma das co-autoras deste estudo? Eu pedia, pois, à Teresa Vasconcelos, autora da utopia, que a lesse e assim termino a minha parte.

*(Teresa Vasconcelos leu o texto que consta do ponto 5. **Uma última proposta em jeito de utopia**, do seu contributo “Educação de Infância e Promoção da Coesão Social”, no Estudo publicado neste livro, pp. 168-172)*

Gabriela Portugal²

Não tendo, propriamente, preparada uma apresentação acerca das ideias essenciais que perpassaram o meu trabalho, procurarei complementar algumas das ideias que a Prof.^a Isabel Alarcão referiu relativamente a esse mesmo trabalho.

A Prof.^a Isabel Alarcão enfatizou a ideia da visão ecológica e holística do desenvolvimento da criança, a ligação com os seus contextos de vida, a importância da sua participação activa, quer através da acção, quer do pensamento, quer da sua expressão nesses contextos. Eu vou complementar um pouquinho estas ideias, sem me querer alongar muito...

Quando pensamos no desenvolvimento humano ou mais especificamente no desenvolvimento da criança, vem-nos à ideia os roteiros de desenvolvimento, das etapas, das fases, das sequências mais ou menos típicas do desenvolvimento. Ora, os psicólogos sabem bem que não há padrões absolutos de desenvolvimento normal, sendo que aquilo em que uma criança se torna tem muito a ver com aquilo que é considerado adequado para a cultura em que esta se desenvolve, havendo muitas formas diferentes e igualmente apropriadas de apoiar as crianças no seu processo de desenvolvimento. Ao relacionarem-se com aqueles que cuidam delas, com todos os que as circundam, as crianças estão expostas a formas de pensamento, sentimentos, comportamentos que contêm todo o tipo de ideias implícitas relativamente ao que significa ser-se gente, ser-se pessoa numa determinada cultura. E por tudo isto, torna-se claro que o desenvolvimento e a educação das crianças têm de ser vistos neste contexto social mais alargado e não confinados a determinados contextos, como seja a família, a creche, o jardim-de-infância ou a escola. É cada vez mais evidente que a creche ou o jardim-de-infância ou a escola *de per se* não determinarão a vida das crianças, excepto enquanto parte de uma rede mais vasta de influências e de experiências que afectam o seu desenvolvimento. Portanto, torna-se

² Professora Associada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

importante compreender o papel dessas experiências múltiplas no decurso do desenvolvimento da criança, perceber como é que a ecologia do desenvolvimento afecta a satisfação daquilo que nós podemos considerar necessidades básicas de desenvolvimento. Ainda que essas necessidades se possam revestir de formas de satisfação e de expressão culturalmente determinadas, podemos enunciar algumas dessas necessidades tal como as descreve F. Laevers: necessidades físicas, necessidades de afecto (de proximidade, de sermos abraçados, de nos ligarmos afectivamente aos outros, de conhecermos relações calorosas e atentas por parte dos outros); a necessidade de nos sentirmos seguros, num contexto previsível, consistente, com referências, com limites claros para sabermos até onde é que podemos ir, com quem é que podemos contar; a necessidade de reconhecimento, de afirmação, de nos sentirmos apreciados, de nos sentirmos escutados, respeitados, tidos em consideração na nossa individualidade; também a necessidade de nos sentirmos competentes, isto é, capazes, bem sucedidos, procurando o desafio, conhecendo o novo, explorando o desconhecido, ultrapassando a fronteira das nossas actuais possibilidades; e ainda, a necessidade de valores, de significados, isto é, de identificação de objectivos para a nossa vida, que nos permitam sentir-nos bem connosco próprios, em ligação com os outros, em ligação com o mundo. E é da forma como estas necessidades, em termos genéricos, são satisfeitas ou concretizadas, que poderemos, até certo ponto, perspectivar o desenvolvimento do cidadão que desejamos.

Os aspectos essenciais ao desenvolvimento da criança, muito sumariamente, têm sobretudo a ver com o assegurar amor e auto-estima, segurança emocional, sentimento de controlo, o assegurar, também, desafio intelectual e valores à criança. E, neste processo de activar o ímpeto natural da criança para conhecer, para procurar desafio intelectual, alguns autores apontam a resolução de problemas e a expressão individual como a melhor maneira de estimular a actividade mental. Em contexto escolar, a apresentação de novas ideias e informações como problemas a resolver ou áreas a investigar, com

objectivos que sejam reais, significativos para as crianças, parece otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento.

Naturalmente, ao referirmos a importância da expressão individual, não nos estamos a confinar ao uso da linguagem, mas consideramos também diversas formas expressivas através das quais a criança comunica as suas impressões. Quando a criança desenha, pinta, dança, constrói, esculpe, faz música, quando a criança brinca, ela envolve-se activamente num processo de atribuição de sentido de forma única, individual, à sua medida.

O brincar, como defende Bruner, envolve flexibilidade do pensamento, oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sobre diferentes pontos de vista. E daí que, sobretudo nas crianças mais pequenas, o brincar seja uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através daquilo que providenciam para as crianças, de intervenções e de interações estimulantes no decurso desse mesmo brincar, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares.

Finalmente, o que é que nós pretendemos que as nossas crianças desenvolvam? No meu texto, eu adoptei a perspectiva de Ferre Laevers, um autor com quem me identifico bastante, que considera que, logo nas primeiras etapas do processo educativo e ao longo de todas as etapas educativas, importa desenvolver uma auto estima positiva, a saúde emocional, o desenvolvimento físico e motor, o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social; valorizar-se a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto organização e iniciativa, a criatividade, e, sobretudo, construir-se a atitude básica de ligação ao mundo.

A concluir, importa questionar até que ponto os nossos contextos educativos serão favorecedores de desenvolvimento. Sabemos da existência de contextos de inquestionável qualidade, portanto activadores

do desenvolvimento, promotores de bem-estar na criança. Mas, à semelhança de alguns autores como J. Bennet, também sabemos que muitos exemplos de práticas pedagógicas inadequadas podem ser observadas em contextos educativos: insuficiente ou inadequada interacção com as crianças, pouca valorização das aprendizagens realizadas entre crianças, dificuldades na gestão de grupos, insucesso na provisão e renovação de ambientes de aprendizagem estimulantes, promotores da autonomia da criança, e insuficiente trabalho em cooperação, em equipa.

Na observação de práticas pedagógicas comuns, que a minha experiência remete, sobretudo, para contextos de educação de infância, aquilo que ressalta desta cultura educacional é, muitas vezes, uma grande preocupação centrada nas actividades pré-concebidas e dirigidas pelo adulto, sendo que muito daquilo que diz respeito a actividades livres, actividades iniciadas pelas crianças, rotinas, relações, diálogos, desafios criados pelas próprias crianças não são, de facto, tão valorizados como aqueles que são pensados antecipadamente na cabeça dos adultos. Muitas práticas pedagógicas não têm incorporado aquilo que a investigação nos diz acerca das crianças, nomeadamente a sua enorme capacidade para aprender em áreas e domínios vastos, de forma holística, atendendo às áreas social, emocional, cognitiva, linguística, motora, etc., assumindo-se que a aprendizagem assenta em domínios sociais, afectivos, experienciais e reconhecendo-se a importância das interacções com as famílias, entre educadores, entre crianças.

Perceber que sentido é que um contexto educativo tem para a criança, o que é que significa para a criança viver ou fazer parte de um determinado contexto educacional, é aquilo que parece estar na base de uma intervenção educativa, qualitativamente superior. E isto pressupõe a capacidade do adulto se colocar na perspectiva da criança e perceber que questões é que se lhe levantam, que dificuldades é que surgem, o que é que parece que de facto as mobiliza, activa o seu desenvolvimento e, em consonância, formular as coisas de outra forma, organizar de outra forma, dizer por outras palavras, diversificar as actividades, etc.

É tarefa do adulto envolver as crianças nas aprendizagens, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que pressupõe não só sensibilidade e intuição por parte do adulto, mas sobretudo muita formação e competência.

O desafio de integrar este grupo colocou-se-me, basicamente, no sentido de tentar perceber o que é que mudou na infância em Portugal no decurso dos vinte e dois anos que vêm desde a Lei de Bases do Sistema Educativo. Havia a consciência de que essas mudanças eram importantes, eram significativas.

A Lei de Bases havia sido pensada, preparada e proposta para uma condição específica da infância, que sofreu alterações em vários dos seus domínios e, portanto, o desafio consistia exactamente em perceber quais eram esses domínios em que as alterações se verificaram e quais as suas implicações do ponto de vista da construção das políticas educativas.

A primeira e mais importante mudança que se verifica de há vinte anos a esta parte é a diminuição muito significativa do número de crianças em Portugal. Se considerarmos a franja etária dos 0 aos 18 anos, Portugal perdeu 1 milhão de crianças no espaço de vinte e poucos anos. Não temos no nosso sistema estatístico a possibilidade de saber quantas crianças de 0 a 12 anos existiam em 1986 e quantas existem hoje. Os números mais próximos referem-se ao grupo dos 0 aos 14 anos, pois é exactamente nesse grupo etário que o Instituto Nacional de Estatística elabora os seus dados e, mesmo aí, essa diminuição é significativa. No Censos de 1981 havia 2,5 milhões de crianças, *grasso modo*; em 2006 há 1,6 milhões de crianças, o que significa, portanto, uma perda de 900.000 crianças no espaço de vinte e poucos anos, nesta franja etária dos 0 aos 14 anos.

É claro que tudo isto está relacionado com o envelhecimento da população, há uma alteração da pirâmide etária – na verdade, não se pode falar hoje em pirâmide etária, provavelmente a metáfora mais apropriada seria o “cilindro etário”. Em consequência do aumento da esperança de vida e da diminuição do índice técnico de fertilidade e da taxa de natalidade, há uma relação entre gerações que se alterou

³ Professor Associado do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

profundamente e pela primeira vez – este é um dado já posterior ao nosso relatório, divulgado muito recentemente – no ano passado nasceram menos crianças do que as pessoas que morreram no nosso país.

Portanto, há um desequilíbrio demográfico que é uma tendência que se vem marcando desde os anos 1970, mas que se acentuou muito significativamente, neste espaço de tempo. Mas não são apenas os indicadores demográficos que manifestam essa mudança, há outras mudanças significativas e importantes. O relatório neste capítulo detém-se sobre as mudanças demográficas, legislativas, sociais, culturais e simbólicas. Evidentemente, não vos vou maçar com um conjunto muito vasto de dados que foram compilados, coligidos e que sinalizam esse processo da transformação da condição de infância em Portugal; apontarei um ou outro, em cada um destes itens, para avançar para as conclusões e para as consequências que advêm para a da construção das políticas educativas.

Do ponto de vista legislativo, 1986 é um ano importante do ponto de vista da condição social dos portugueses em geral e da infância em particular, não apenas pela aprovação da Lei de Bases, mas também pela entrada de Portugal na União Europeia. E é curioso que esses dois momentos, aliás simbolicamente marcados por se terem realizado em grandes espaços históricos do país – no Mosteiro dos Jerónimos a adesão à União Europeia, e a ratificação da Lei de Bases, na primeira presidência aberta do Presidente Mário Soares, junto do Castelo de Guimarães, nos Paços dos Duques de Bragança – assinalam exactamente aquelas que são as tendências estruturantes da sociedade contemporânea. A globalização e a individualização institucionalizada.

A globalização, manifesta na adesão de Portugal à Europa comunitária, tem o seu contraponto complementar na aposta num individualismo institucionalizado, próprio de uma *sociedade dos indivíduos* como dizia o Norberto Elias, através dum incentivo da formação prolongada e da construção de competências individuais

adequados ao jogo social nessa sociedade que coloca nos indivíduos (e já não, predominantemente, nas instituições) a chave da vida social.

Mas não apenas a Lei de Bases em 1986 e a adesão à União Europeia marcam, do ponto de vista normativo e legislativo, a infância em Portugal: há todo um conjunto de diplomas fundamentais que nos últimos vinte anos efectivamente assinalaram uma evolução significativa, designadamente as medidas de protecção de crianças, como a Lei Tutelar Educativa e a Lei de Protecção de crianças e jovens; a criação de programas direccionados para fenómenos específicos como o PETI, Programa de Combate à Exploração do Trabalho Infantil ou o Programa Ser Criança ou ainda o Programa de Intervenção Precoce; a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que é também um documento estruturante na configuração da infância contemporânea em Portugal; a Lei da Adopção e, já agora, a última medida importante: a criminalização dos castigos corporais contra crianças com a alteração do Código Penal, designadamente no seu artigo 152º.

No entanto, essas mudanças legislativas não são compassadas por uma evolução social que permitisse condições de maior conforto para todas as crianças. Os indicadores de conforto da população evoluíram significativamente, mas não para todas as crianças, na exacta medida em que se agravaram factores de desigualdade social. E esta é uma situação paradoxal, provavelmente não exclusiva da sociedade portuguesa, mas com importância na sociedade portuguesa e com implicações sérias na infância. De facto, as crianças estão, genericamente, melhor em todo o mundo e em Portugal também, mas há crianças que vivem em situações mais depauperadas, em consequência desse aumento das desigualdades sociais. Um indicador importante nesse domínio é o facto de a pobreza infantil em Portugal ser superior à pobreza da população em geral. Há 23% de população infanto-juvenil em situação de pobreza, face aos 20% da população em geral.

Um outro dado social importante é o aumento (aliás exponencial) dos processos abertos pelas Comissões de Protecção de Crianças e

Jovens referentes a situações de negligência e maus-tratos. Esse aumento é, simultaneamente, o sintoma de uma maior visibilidade, correspondente à evolução do olhar da sociedade portuguesa e da forma de intervenção da sociedade portuguesa perante o mau trato, mas, também, provavelmente exprime o incremento dos maus tratos a crianças, no quadro do agravamento da violência doméstica e intra-familiar. Não é por acaso, aliás, que um relatório fundamental da UNICEF coloca Portugal entre os países que têm práticas continuadas de mau trato, sobretudo intra-familiar, que não foram ainda devidamente combatidas.

Em suma, os indicadores sociais caracterizam-se por esta situação paradoxal: aumento das medidas sociais, das políticas públicas, do quadro legislativo, dos indicadores de conforto em geral, mas agravamento das desigualdades, com consequência para o agravamento da situação das crianças mais desprotegidas.

Do ponto de vista cultural, a influência da indústria cultural junto das crianças – dos programas de televisão, dos jogos de vídeo, de todos os produtos que são inerentes a essa indústria cultural – intensificou-se muito significativamente. Mas não apenas esses produtos são hoje mais disseminados, também os serviços para crianças são fundamentais na influência que exercem sobre as crianças contemporâneas. Na verdade, Portugal caracteriza-se, nos últimos anos, por um incremento significativo de serviços para crianças, que têm como consequência um reforço do tempo de vida das crianças sob controlo institucional e, portanto, sob o controlo adulto, com diminuição da autonomia e de verdadeiro tempo livre, isto é, do tempo em que a criança pode experimentar os seus próprios limites, deambular no território, circular no espaço urbano e, de alguma forma, crescer em relação com os seus pares e com a exploração dos lugares de brincadeira, do jogo e da convivência.

Este é um tema importante, que tem vários indicadores. Do ponto de vista simbólico – no quadro das transformações mais gerais da sociedade portuguesa, que têm sido estudadas por Eduardo Lourenço, José Gil, etc. –, as crianças portuguesas, (especialmente nos últimos

cinco anos, de forma muito significativa), têm sido tematizadas numa polaridade dupla, por um lado, como vítimas, vítimas sociais e, por outro, como depositárias da esperança colectiva.

Este foi um tempo em que se intensificou de forma muito marcada o olhar da sociedade sobre a criança como vítima de mau trato, de violência, de agressão, de privação de direitos. O caso Casa Pia é o caso despoletador provavelmente desse olhar. Mas esse caso, tem depois continuidade nos sucessivos casos de crianças assassinadas, normalmente em contexto intrafamiliar (o caso Joana, o caso Vanessa, o caso Catarina, o caso Diogo) e, finalmente, no caso Maddie, que sendo uma criança não portuguesa, mas que desaparecida em Portugal, com toda a história que lhe está associada e que é bem conhecida, exponencia essa imagem da crise social.

Em suma, a vitimização das crianças e a sua apresentação como manifestação de uma crise social é um elemento estruturante da construção simbólica das crianças contemporaneamente. Mas por outro lado, as crianças também são muitas vezes caracterizadas enquanto vitimadoras: têm comportamentos pré-delinquentes, sobretudo quando adolescentes e jovens, além de serem responsabilizadas pelo insucesso escolar – frequentemente as crianças portuguesas são vistas como “culpadas” por terem os piores resultados escolares em matérias como a Matemática e as Ciências. Talvez os acontecimentos da Escola Carolina Michaëlis correspondam ao caso mais exemplificativo dessa outra vertente do olhar, que se exprime nesta concepção de infância em crise.

Em crise, mas que nem por isso retira o estatuto à criança de depositária da esperança no futuro, quando considerada globalmente do ponto de vista simbólico na sociedade portuguesa. Não é por acaso que somos basicamente educadores e continuamos a acreditar vivamente que a transformação da realidade social portuguesa passa muito pela educação e pelo investimento que é feito nas crianças e no seu processo de crescimento e de desenvolvimento. Participamos, portanto, dessa atriesperança.

Entre a crise e a esperança – é esta a polaridade que caracteriza simbolicamente a infância.

Daqui resulta um conjunto de consequências com implicação política e que sumarizo brevemente.

Em primeiro lugar, as realidades da infância contemporânea caracterizam-se sobretudo pela complexidade. Com efeito, a complexificação das condições da existência é o traço mais marcante. Melhoraram indicadores sociais, mas agravaram-se as desigualdades. O processo de aprendizagem necessariamente sofre os efeitos destas transformações e, em particular, sofre os efeitos decorrentes de uma sociedade que está numa linha de individualismo institucionalizado, para utilizar a expressão do sociólogo alemão Ulrich Bech.

É este individualismo institucionalizado que tem consequências na condição do aluno que é, simultaneamente, complexificada e, por outro lado, está jogada nesta difícil compatibilização entre as expectativas e as possibilidades de satisfação dessas mesmas expectativas. Neste quadro, a escola não pode ser pensada como o espaço da resolução dos problemas sociais, os problemas sociais resolvem-se a montante, mas é em todo o caso um espaço educativo e um lugar onde estas contradições têm lugar, onde elas se revelam sob várias as formas, assumindo por vezes o estatuto de os conflitos em torno do processo de ensino e aprendizagem. As escolas não podem ficar indiferentes a estes problemas sociais.

A pluralização dos códigos de referência, de valores, de representações, de modos de acesso ao saber, configura uma sociedade multicultural, em que a complexidade se exprime também nos modos de articulação de processos simbólicos, não necessariamente todos compatíveis. Este desafio intensificou-se marcadamente nos últimos vinte anos.

O reforço do cuidado e da educação das crianças, nomeadamente por efeito de uma maior intervenção pública junto das crianças, exige políticas mais integradas. Este é um ponto central de todo o trabalho,

como, aliás, foi frisado pela Prof.^a Isabel Alarcão. A ideia de que a educação não pode ser pensada fora do quadro das políticas sociais tem que ser considerada no âmbito das políticas educativas como um elo da política social e no quadro mais global de uma política integrada para a infância.

Uma política integrada para a infância significa, desde logo, atribuir intencionalidade educativa à educação dos 0 aos 3 anos. Como sabem, no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo português há um conjunto de cidadãos portugueses que não estão integrados e esse conjunto é precisamente o dos 0 aos 3 anos. A partir dos 3 anos até ao fim da vida, todos são objecto do normativo constante da Lei de Bases. Portanto, a ideia que daqui subjaz no quadro destas políticas integradas, desta articulação das políticas educativas com as políticas sociais, é da atribuição de intencionalidade educativa dos 0 aos 3 anos.

E, naturalmente, de integração dos percursos sequenciais e da organização do processo educativo dos 0 aos 12 anos. Mas sobre isso vai falar o meu colega Natércio Afonso.

Natércio Afonso⁴

Prometo ser breve, mas não resisto a contar uma pequena história que me veio à memória quando ouvia a Gabriela há bocadinho, e a história passa-se com dois dos meus netos. Os meus netos têm sido, nos últimos anos, os meus principais mestres em Ciências da Educação e esta história passa-se com eles.

Passa-se com o Miguel que tem 4 anos, anda no jardim-de-infância e é um perito em dinossáurios, sabe tudo sobre dinossáurios, envergadura, o que é que comem, como são as garras, como são os dentes, quais são os que apareceram primeiro e os que apareceram depois, portanto é um perito. O outro chama-se Rodrigo, tem 7 anos e está no 2.º ano de escolaridade do 1.º ciclo e, portanto, já é um aluno profissional, já passou o primeiro ano de estágio ou o ano de indução, já aprendeu o ofício de aluno, como diria o François Dubet, e portanto já sabe as expectativas que existem. Aqui há uma semana, o Rodrigo, o tal que está no 1.º ciclo perguntava-me: “Oh avô, quando é que na escola damos os dinossáurios”? E eu fiquei assim um bocado engasgado: “Bom, os dinossáurios, não sei, propriamente os dinossáurios talvez haja uma altura em que se fala dessa época, mas não há assim uma matéria específica dos dinossáurios”. E comentou o Rodrigo: “Ah, coitadinho do Miguel!”

Isto tem a ver justamente com a aprendizagem do que é ser aluno, aprender o que é ser aluno na nossa escola. E quando digo a nossa escola não estou a falar apenas na escola portuguesa, corresponde a um dos paradoxos, uma das perplexidades que pensar sobre a educação formal no nosso tempo implica. Esta ideia de que a escola, em vez de promover a curiosidade, promove essa dimensão utilitarista, mercantil, na lógica daquilo que um educador que todos conhecem chama a *educação contábil*.

⁴ Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Mas como prometi ser breve, vamos falar de políticas. O que é que há a dizer sobre as políticas públicas de educação? Em primeiro lugar, há o período dos 0 aos 3 anos em que essas políticas não existem. Não há nenhuma política pública de educação nesse primeiro período e já vimos que esses cidadãos, apesar de serem cada vez menos, ainda são bastantes. Esses cidadãos estão excluídos das políticas públicas de educação, com o pretexto, eu não lhe chamo motivo porque efectivamente não é um motivo válido, com o pretexto de que essa responsabilidade é uma responsabilidade das famílias. Por esse andar não haveria políticas de emprego. A responsabilidade de arranjar um emprego é dos que precisam dele e, portanto, a ideia de que essa responsabilidade é da família – eu não contesto –, mas não quer dizer que não haja políticas públicas. Penso que é uma questão central.

Na segunda fase deste período, a educação dos 3 aos 5 anos, temos uma educação de infância institucionalizada, em estabelecimentos próprios, de implantação recente. Todos sabemos os saltos que se deram no final do século XX e a taxa de cobertura aproxima-se actualmente dos 80%. A natureza desta oferta é muito diversificada e estamos muito longe de uma cobertura genericamente considerada de qualidade. Há aqui políticas de promoção, políticas educativas nesta área, neste domínio da educação de infância que urge desenvolver.

Depois temos a educação básica, os 1.º e 2.º ciclos da educação básica. O 1.º ciclo corresponde ao antigo ensino primário elementar, que foi lentamente massificado aos longo dos séculos XIX e XX, integra a escolaridade obrigatória, é assegurado por professores com formação profissional específica que trabalham em regime de monodocência, eventualmente coadjuvada, numa rede muito atomizada de escolas, por vezes com pouco mais de dez crianças, embora a situação tenha vindo a mudar nos últimos anos. As escolas são maioritariamente públicas, com um currículo nacional detalhadamente especificado e centrado no ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

Logo a seguir, temos o 2.º ciclo, que resulta da fusão dos dois primeiros anos do antigo ensino secundário liceal e técnico, que se massificou apenas no último quartel do século XX, quando passou a integrar a escolaridade obrigatória. Funciona em estabelecimentos de ensino de dimensão média, numa lógica organizacional completamente diferente, em regra com algumas centenas de alunos, com docentes de formação universitária e leccionando um currículo nacional segmentado em disciplinas, desenvolvidas a partir da matriz dos campos do saber universitário.

Globalmente considerada, já foi dito hoje mais do que uma vez, não há uma política integrada de desenvolvimento educativo para esta faixa etária dos 0 aos 12 anos e essa política é indispensável, na medida em que é necessário eliminar ou reduzir as discrepâncias identificadas, nomeadamente no que diz respeito à organização da provisão em termos organizacionais, institucionais, das escolas, em termos dos recursos humanos, nomeadamente a questão da formação de professores e no que diz respeito à própria organização do currículo, como aliás já foi referido pela Prof.^a Isabel Alarcão no início.

Falta uma política integrada, é essa a questão central. Mas essa política integrada, a definição e o desenvolvimento dessa política integrada levanta realmente um problema complexo, que tem a ver com a necessidade de termos em consideração que as políticas não se substituem. Quando se desenvolve uma política ela vai instalar-se sobre políticas que já estão no terreno. É preciso fazemos força para que estas nossas recomendações não caiam em saco roto. Mas, por outro lado, o pior que pode acontecer é fazer tábua rasa do que existe e fingir que uma nova política e um novo decreto-lei ou mesmo uma nova lei de bases vai ignorar a realidade daquilo que se passa no terreno.

Essa nova política integrada de desenvolvimento educativo para a faixa etária dos 0 aos 12 anos tem de ser construída “em cima” e tendo em consideração as políticas que estão no terreno e que consolidaram tradições, culturas, maneiras de ver e maneiras de pensar a educação.

Queria apenas chamar a atenção para alguns pontos que nestas comparações internacionais nos pareceram ser fundamentais.

No nosso Estudo quisemos ter uma dimensão comparativa que nos permitisse conhecer as opções de funcionamento das estruturas educativas existentes noutros contextos nacionais para o grupo etário dos 0 aos 12 anos. Daí que tenhamos centrado a atenção em seis países, que considerámos suficientemente distintos entre si nas suas tradições e na evolução dos respectivos sistemas educativos. Escolhemos a Espanha e a França pela proximidade geográfica, cultural e organizacional, a Irlanda pela melhoria verificada nas qualificações da sua população num processo com uma história ainda recente. A Finlândia, dado os bons níveis de desempenho dos seus alunos em testes internacionais, designadamente no PISA. A República Checa, com algumas características muito particulares, mas onde a rede de creches e de jardins-de-infância cobre, provavelmente, mais de 90% das crianças dos respectivos grupos etários, e a Austrália onde, pela extensão do território e pela enorme variedade multicultural, pensámos que iríamos encontrar soluções diversificadas e inovadoras que assegurassem de facto o acesso de todas as crianças à educação.

Como ponto de referência para estas comparações internacionais adoptámos a Classificação Internacional da UNESCO, a CITE, que define o nível 0 como o nível de educação pré-escolar, o nível 1 de ensino primário ou como o primeiro ciclo de educação básica, sendo que este nível 1 significa a entrada num sistema formal de ensino. O que distingue o nível 0 na educação pré-escolar é a educação processar-se num ambiente distinto do da família, do seio da família. O nível 1 é marcado pelo início das aprendizagens formais; o nível 2 refere-se ao chamado ensino secundário inferior ou segundo ciclo de educação básica, onde passa a existir uma diferenciação disciplinar clara; e o nível 3 refere-se ao ensino secundário superior. Claro que a classificação da

⁵ Psicóloga. Assessora no Conselho Nacional de Educação.

CITE tem outros níveis de educação que vão até ao nível do doutoramento.

No período etário que nós estávamos a estudar, os níveis de classificação da CITE que se aplicavam eram apenas o nível 0 e o nível 1, ou seja, a educação pré-escolar e o ensino primário ou primeiro ciclo de educação básica, uma vez que, na classificação da CITE, o nível 2 corresponde a um nível de ensino secundário, frequentado por crianças com idades normalmente compreendidas entre os 13 e os 15 anos, e que no sistema português corresponde ao 3º ciclo do ensino básico.

A comparação com a estrutura do nosso sistema educativo mostra que temos a educação pré-escolar (nível 0 da CITE), um ensino básico de nove anos constituído por três ciclos de escolaridade (níveis 1 e 2 da CITE) e depois o ensino secundário (nível 3 da CITE). A grande ambiguidade que nós temos nesta comparação situa-se no 2.º ciclo do ensino básico, que não tem correspondência com nenhum nível da classificação internacional, não corresponde a um nível de educação específico da classificação internacional, e daí a nossa questão de há muitos anos de saber se este 2.º ciclo deve estar mais próximo do ensino primário ou se, pelo contrário, ele deve estar mais próximo do ensino secundário. São questões que ao longo do Estudo nós também fomos discutindo.

Quanto à educação pré-escolar, esta encontra-se largamente generalizada em todos os países que estudámos. Todos os países têm orientações curriculares nacionais para a educação pré-escolar e definem idades de entrada e de saída da educação pré-escolar também de uma maneira bastante precisa. Por outro lado, começa a formar-se uma tendência, que eu diria tem início em 2006 com a nova lei do sistema educativo espanhol, que é a de assumir a intervenção e intencionalidade educativa no período dos 0 aos 3 anos, considerando que dos 0 aos 6 anos é todo um período de educação infantil, dividido em dois ciclos, dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6 anos. O período dos 3 aos 6 anos é, contudo, mesmo na nova lei espanhola, definido como um tempo que antecede o início da

escolarização formal. Pelo seu lado, a França tem vindo a antecipar para os 2 anos de idade o início da educação pré-escolar.

Relativamente à organização do ensino primário, encontrámos nos seis países estruturas de organização ligeiramente diferentes. A Espanha e a Irlanda têm um período de seis anos de ensino primário dividido em fases de dois anos, a República Checa e a Austrália têm ciclos de três anos, num ensino primário com duração de seis anos. A França atribui particular atenção aos anos de transição de níveis, por exemplo, considera que o último ano da *maternelle*, que corresponde à educação pré-escolar, integra o primeiro ciclo de ensino primário, o qual formalmente é constituído por um ciclo de dois anos, designado de aprendizagens fundamentais, e outro ciclo de três anos, chamado de aprofundamento. Do ponto de vista formal, o ensino primário em França tem a duração de cinco anos, mas com esta ligação à *maternelle*, no fundo acabam por ser seis anos dedicados às aprendizagens primárias.

A Finlândia tem, à semelhança de todos os países nórdicos (Dinamarca, Suécia, Noruega e Finlândia), um ensino básico que cobre os nove anos de escolaridade obrigatória, definido como um ciclo único de educação geral comum, onde a partir do 4.º ano de escolaridade se começa a processar a diversificação disciplinar. São estes os traços gerais da comparação que fizemos entre os países.

Teresa Vasconcelos⁶

Eu vou ser mesmo telegráfica, uma vez que já tive “tempo de antena”. Com muito gosto li alto, a pedido da Isabel Alarcão, a utopia que emergiu enquanto escrevia a secção do trabalho de que fui responsável conjuntamente com a Maria do Céu Roldão, incidindo num olhar prospectivo. A minha visão foi a de alguém ligada à educação de infância, assumindo um olhar marcadamente pedagógico, mas também um olhar profundamente orientado pela minha experiência, enquanto directora-geral da Educação Básica entre 1996 e 1999: uma das grandes aprendizagens que considero ter tido foi a de procurar encarar o sistema educativo como um todo (nomeadamente a Educação Básica, dos 0 aos 12 anos), debatendo-me com a profunda incongruência e fragmentação que havia nesse mesmo sistema educativo.

O que escrevi prende-se com esse duplo olhar. No campo da educação de infância, quero sublinhar aspectos que já foram referidos, entre os quais a grande perplexidade que temos com a não preocupação com uma abordagem educativa na faixa etária dos 0 aos 3 anos. Na faixa etária dos 3 aos 6, a minha perplexidade, neste momento, prende-se com os riscos de “escolarização precoce das crianças”. Parece uma contradição, mas não é. Um dos “efeitos” perversos da expansão da educação pré-escolar tem sido, especificamente na faixa etária dos 3 aos 6 anos, esquecermos a importância da ludicidade, o brincar espontâneo e da expressão livre.

Em relação aos desafios que colocamos para um *continuum* dos 0 aos 12 anos, sublinhei alguns princípios que me parecem essenciais dentro daquilo que a Isabel Alarcão afirmou “ser uma sensibilidade minha” (e eu fiquei muito contente por ela ter reconhecido tal facto), que é a sensibilidade às questões da inclusão e da coesão social.

Portanto, um primeiro princípio que preconizo é que a escola trabalhe para ser inclusiva, não segregada. Sublinhei os perigos de

⁶ Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Lisboa.

segregação que neste momento existem já no sistema de educação pré-escolar, em que, mesmo na rede solidária (amplamente financiada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social) constatamos, por parte dos pais informados, a lógica preferência pelos estabelecimentos de maior qualidade, ficando os estabelecimentos com menor qualidade para as “outras” crianças e famílias menos informadas. Ora essas “outras crianças” são as que têm o direito primeiro à rede solidária, não será assim? A quem compete regular isto? Não me parece que possa ser o “mercado de oferta e de procura”!

Deste estudo emerge também a importância de uma educação que seja monitorizada pelo Estado e pela sociedade civil organizada. Outro aspecto emergente é a necessidade de uma nova profissionalidade docente. Sei que a Maria do Céu vai apresentar especificamente este aspecto, mas a nossa preocupação, enquanto professores em qualquer dos níveis educativos, deve ser não só o currículo e as aprendizagens, mas também o bem-estar, o sentido da auto-estima, a segurança e mesmo a felicidade das crianças e jovens com quem trabalhamos. Não temos que fazer tudo, mas talvez, por essa razão, tenhamos que trabalhar “em rede” com outros profissionais e serviços... e não tem sido esse o nosso *modus operandi*.

Maria do Céu Roldão⁷

O meu texto foi construído, tal como o da Prof.^a Teresa Vasconcelos, com base nos textos analíticos dos quatro intervenientes anteriores, nas dimensões psicológica, sociológica, política e também curricular, no sentido de levantar, a partir daí, algumas linhas de acção prospectiva para o futuro, que já foram em muitos aspectos reflectidas na síntese da Prof.^a Isabel Alarcão, portanto eu tenho o trabalho facilitado.

Embora não perdendo de vista o olhar para este problema da infância e da criança dos 0 aos 12 anos, na perspectiva holística que foi aquela que adoptámos, a minha análise situa-se mais do ponto de vista da oferta ou da provisão educativa formal para estes mesmos níveis e, mais particularmente, não tanto para as primeiras idades mas para a escolaridade formal, que é aquela que também conheço melhor e com que trabalho mais.

Na minha análise, identifiquei *seis* linhas prospectivas que estão visíveis no estudo, que eu aqui para sintetizar agruparia em **três planos**.

Um **primeiro plano** diz respeito à legitimação de qualquer acção política – do meu ponto de vista tem que se sustentar no **reconhecimento de um princípio e de um valor fundamental que é a aceitação e a defesa da educação como um direito**. Para isso, há duas linhas prospectivas que têm de ser tidas em consideração e que na história curricular e na história educativa tendem por vezes a ser indevidamente antagonizadas: por um lado, o desenvolvimento pleno da pessoa, de cada pessoa, como já foi sublinhado noutras intervenções; por outro lado, o desenvolvimento ou a garantia de uma equidade da oferta, que garanta a todos chegarem a níveis tão próximos quanto possível da aquisição plena das aprendizagens comuns necessárias. O que significa, do ponto de vista da oferta escolar e da organização curricular, estabelecer o princípio da diferença e da diversidade dos percursos e estratégias, em lugar do que hoje é dominante, que é o princípio da homogeneidade, que

⁷ Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Santarém.

faz com que se exclua tudo aquilo que é diferente e, desse modo, se combata ou inviabilize este princípio da equidade.

Num **segundo plano**, estão as três linhas prospectivas seguintes que identifiquei – trata-se de orientações ou linhas de acção dirigidas para garantir a **qualidade da resposta educativa e da organização dessa resposta educativa**. Aí identifico três planos: um que diz respeito, no plano conceptual da oferta educativa, à centralidade da ideia de competências de base, que já foi aqui referido, e competências de base como finalidade essencial a respeitar por parte da instituição educativa que oferece a educação. Essas competências que constituem a educação de base não devem ser olhadas como mínimos, aspecto que muitas vezes é associado no nosso imaginário à definição de básico, mas sim olhadas como um apetrechamento para o *empowerment*, para tornar todas as pessoas detentoras do poder que o conhecimento e as competências asseguradas neste nível lhes darão na intervenção social e no seu desenvolvimento pessoal e educativo.

Um segundo aspecto nesta garantia da qualidade tem a ver com as questões da organização curricular e da própria estrutura escolar e, como já foi aqui muito sublinhado, importa insistir na *continuidade, gradualidade e equilíbrio das transições* ao longo desta faixa etária e para além desta faixa etária, mas nesta faixa etária é particularmente necessário combater a desarticulação, como já aqui se referiu. De um ponto de vista organizativo, que é o que destaco como mais relevante e menos trabalhado até aqui, importa garantir nas políticas futuras uma ênfase clara na liderança e gestão da organização pedagógica do trabalho curricular nesta faixa. O que significa que a questão central não está em um professor, vários professores, quantos, quais, que coadjuvações, mas sim em assegurar que se trabalha de uma forma integrada, gerida por alguém que é o professor responsável pela gestão do currículo, pelo trabalho curricular como um todo integrado e harmonioso, ainda que concebendo variadas possibilidades de coadjuvação ou de algumas especialidades, a estudar ao longo deste percurso. Isto é uma realidade

quanto a mim inexistente e considero que sem ela não se operará nenhuma mudança significativa.

Um **terceiro e último plano** tem a ver com as **condições de envolvimento dos actores nas transformações políticas**, ou **requisitos** ou **condições *sine qua non***, como nalguns sítios as refiro, para a efectividade desta resposta organizativa no sentido de garantir os princípios que enunciámos no início desta intervenção. E isso significa ter em conta aquilo que o Prof. Natércio há pouco sublinhava, que há culturas fortíssimas instaladas, quer no plano profissional, quer no plano organizacional, e que não se esbatem quando criamos um novo normativo ou se estabelece uma nova política. Essas culturas têm de ser consideradas e incorporadas numa lógica, simultaneamente, de entrosamento, portanto de respeito pelo que também já está instalado, e de ruptura para instituir mudança que faça sentido para os actores. Mas essa ruptura tem de ser enquadrada e apoiada, tem que ter “andaimes”, para usar uma metáfora conhecida de todos nós na educação.

E esses factores enquadradores de qualquer política, do meu ponto de vista neste trabalho e do nosso ponto de vista neste grupo, são o que chamei o *triângulo do sucesso*: a **supervisão** no interior do trabalho da escola, a **avaliação** e a **formação**, como realidades interligadas, permanentes e constitutivas da vida e da cultura dos professores e das escolas.

DEBATE

José Augusto Pacheco – Muito obrigado. Temos agora um espaço para debate. Vamos aceitar três questões, numa primeira volta.

Márcia Trigo (*Business School* da Universidade Autónoma de Lisboa) – Eu queria, obviamente, regozijar-me e felicitar não só o Conselho Nacional de Educação, mas também o grupo, a sua coordenadora e os autores que realizaram este estudo, que nos dá uma grande esperança. Só conheço os documentos mais sintéticos, não conheço o Relatório propriamente dito, mas tenho a certeza que este é um estudo que vai influenciar as próximas políticas, vai fazer história e ser o repositório da memória dos últimos anos das coisas da educação. Não é por eu ter sido a presidente da Comissão Interministerial do Programa Educação para Todos, que durou quase dez anos, nove anos e meio. Entretanto fui para a ANEFA e depois o Programa foi integrado na Direcção-Geral do Ensino Básico, mas eu achava e acho, sobretudo em relação ao trabalho que as escolas associadas fizeram, que responde a algumas questões que foram hoje aqui colocadas como preocupações.

Começámos em 1991 e funcionámos até 2000. Era um programa internacional da UNESCO, como sabem, em que cada país escolheu dentro da *Educação para Todos* aquilo que entendeu que era mais urgente no seu país. Em Portugal, houve várias reuniões com empresários, com muita gente que está aqui presente e outras pessoas, até se resolver qual era a área mais importante e essa foi a escolaridade básica obrigatória de nove anos, que na altura já era para todos. Porque a primeira ideia tinha sido o primário, quando fizemos um inquérito muitos disseram a escola primária, outros o 2.º ciclo. Mas a ideia era “a escola para todos”, centrada no cumprimento da escolaridade obrigatória, e o *slogan* era *acesso com sucesso para todos, a escola de nove anos é para todos* e por aí fora. Participaram oito ministérios neste Programa, alguns dos quais com orçamento maior do que o da Educação, designadamente o Ministério da Saúde a quem eu presto aqui a minha homenagem e que fez um trabalho integrado. Eu tenho na minha experiência um longo caminho

e digo que articular ministérios é a coisa mais complicada de fazer neste País.

Estão aqui a Luísa Alonso e o José Augusto Pacheco, com eles fizemos também publicações, quisemos também que as coisas ficassem. Os projectos podiam ser de duas naturezas, uns propostos pelas escolas, ou da iniciativa das universidades associadas às escolas, sempre territoriais e sempre em associação de escolas. Fomos complexizando os pedidos, começámos por exigir pelo menos dois ciclos sequenciais no mesmo território e, em 1995, quando fizemos a primeira avaliação verificámos que as escolas fizeram um trabalho que ainda há bocado a Luísa Afonso me dizia, ainda anda aí pelo terreno. Esse trabalho resultou, ficou, também foi por muitos anos consecutivos e uma das preocupações era realmente a integração territorial. Era também a da coerência e tinha algumas componentes obrigatórias: a gestão era da escola, não era um projecto de uma equipa de professores ou de um professor, tinha de passar pelo Conselho Directivo, portanto, integrar-se na organização da escola e o João Barroso foi o nosso consultor para essa área; tinha a pedagogia diferenciada e as componentes locais e regionais dos currículos, tinha muito a ver com o contexto do currículo; e outras áreas de integração, quer de outros ministérios, quer dos pais, quer de autarquias, etc.

Eu acho que merecia pelo menos ficar numa nota de pé de página que houve durante dez anos um programa deste tipo.

Maria José Rau (Especialista em Educação) – Tive a sorte de poder ler o Relatório antes desta sessão e tinha três questões, três pedidos de esclarecimento que dirijo à mesa. Um deles tem a ver com a comparação entre os vários países, porque achei sintomático que não aparecem aqui países que têm uma situação muito parecida com a nossa em termos de estrutura organizativa, estou a falar do caso da Alemanha, da Suíça, etc. Eu julgo que faz falta, mas talvez depois a Teresa possa esclarecer a comparação com a situação portuguesa. Por exemplo, no CITE 2 onde é que aparece o nosso 2.º ciclo, como é que ele é

classificado? A República Checa aparece como CITE 2 aqui na estrutura? Era um esclarecimento sobre como é que nós estamos comparativamente com outros países que têm uma situação, uma estrutura de ensino parecida com a nossa.

Outra questão que eu não percebi bem, para mim não foi clara na vossa forma de abordagem, e não sei se é aquilo que a Isabel há bocado referiu relativamente à filiação dos professores, é tudo aquilo que tem a ver com os quadros de escola, dado que esse foi um dos grandes entraves (isso é referido no capítulo do Natércio Afonso) a qualquer alteração, a qualquer cumprimento da Lei de Bases do Sistema Educativo. Isso foi abordado ou o que é que vocês reflectiram e pensaram sobre isso?

A última questão tem a ver com as retenções. Vejo muitas preocupações nos vários capítulos do Relatório com a questão da coesão, mas não me parece que tenham sido abordados, e por certo foi um ponto do vosso trabalho, os aspectos organizativos presentes nas diversas situações em que a retenção é possível. As políticas educativas como é que se organizam, como é que se organizaram noutros países em que, apesar de haver retenções, há maior sucesso do que na situação portuguesa, como é que eles se organizaram para que isso não fosse uma situação tão grave, pelo menos em termos de comparação internacional? São estas três questões.

António Ponces de Carvalho (Director da Escola Superior de Educação João de Deus) – Primeiro queria agradecer e dizer o quanto foram interessantes as duas jornadas que tivemos sobre esta problemática, a primeira sem texto e a segunda já com texto para nos podermos debruçar. Tenho três questões pragmáticas que eu penso que urge alterar. A primeira é sobre a Lei de Bases da Educação, marcando que a educação em Portugal começa no nascimento da criança e não aos 3 anos, como acontece actualmente. A segunda preocupação é com a preparação da integração dos novos professores que dentro de quatro anos estarão no terreno no 2.º ciclo, reorganizando os concursos e preparando a sua integração nas escolas, porque senão fazemos mais uma

vez um *cocktail*, juntamos os novos professores com os antigos, criando durante esse tempo uma grande angústia aos professores que estão nas escolas sem saberem o que é que lhes acontece em relação ao novo perfil profissional, pois quatro anos em educação é muito rápido.

Por outro lado, temos que dignificar o trabalho docente dos educadores de infância que continua a não contar se trabalharem nas ludotecas, nas bibliotecas e nas creches. E se queremos uma educação desde o nascimento aos 12 anos, há que valorizar o trabalho desses profissionais, pelo que o Ministério da Educação terá que assumir que esse desempenho é educativo.

A terceira preocupação é mais um exemplo de aspectos que estão na lei mas depois a prática é completamente diferente, como quando na Constituição Portuguesa e em diversas leis se defende o superior interesse das crianças. Eu apelava para a divulgação de um documento muito interessante que o Instituto de Apoio à Criança fez e também para o programa que vamos ter na *Sociedade Civil*, na RTP 2, no dia 30 deste mês, sobre a definição do superior interesse da criança, mas na prática depois faz-se tudo menos defender o superior interesse da criança. Bastam estes casos que temos visto, aliás alguns foram citados, porque os Direitos da Criança dizem que a criança tem direito a uma família e não o contrário, não é a família que tem direito a uma criança. O que temos visto é os tribunais entregarem à família biológica a criança muitas vezes com resultados catastróficos, quando o que temos de privilegiar é realmente a família dos afectos – quando coincide família dos afectos e família biológica ficamos encantados –, mas também isso é um programa educativo.

Duas referências: dos 46 centros educativos que tem a Associação João de Deus, temos 19 valências de creche com cerca de 1000 crianças e posso-vos assegurar que se nota a diferença educativa entre aquelas crianças que frequentam a valência de creche e as outras que não a frequentam. Claro que depois também depende muito da riqueza do contexto familiar. Outra experiência muito rápida dos 62 países em que

conheço escolas, é que a grande maioria tem uma educação primária de seis anos e, portanto, não é só no primeiro mundo. É interessante ver que, quando em 1985 muitos países passaram a educação primária para seis anos, Portugal voltou para trás, e realmente urge enquadrar o 2.º ciclo em algum sítio e mudar toda uma série de políticas, de forma a podermos modernizar o nosso sistema. É evidente que não é destruindo, mas devemos assentar as bases do que temos e mudar, porque bem não estamos. Muito obrigado.

José Augusto Pacheco – A palavra à Prof.^a Isabel Alarcão para responder.

Isabel Alarcão – Eu respondo a algumas questões e depois passo, nomeadamente para a Teresa, para responder a coisas com mais pormenor.

À Márcia Trigo eu queria agradecer o contributo que trouxe, salientar o que disse e que vem confirmar também aquilo que nós recomendamos que é a integração, a coerência e a articulação. Eu continuo a bater nesta tónica. Pelos vistos foi possível, nesse Programa, se foi possível nesse, vai ser possível noutros e para mim a chave está na articulação e na coerência.

Quanto à questão dos perfis profissionais, levantada pela Maria José Rau, efectivamente eu referi-me a isso. Desde o início a questão era: “Como é com os professores, com o sistema que temos, com os quadros?” A minha posição, às vezes quase me batiam, mas eu dizia assim: “Não podemos ir por aí, porque se nós vamos por aí, não descolamos, não arrancamos”. De facto, é preciso pensar e o estudo tem implicações a esse nível, mas nós não quisemos partir daí, quisemos partir da criança, das necessidades da criança, da melhor maneira de organizar a educação e depois, por arrastamento, isso vai ter consequências realmente nos perfis. O novo ordenamento jurídico já aponta para esse perfil, mas nós temos perfeita consciência de que não se deve fazer a ruptura de um momento para o outro. Portanto, o que nós defendemos, está aqui numa página qualquer, é que haja aproximações

graduais. Por acaso até sabemos que há um número muito grande de professores a aposentarem-se, na minha perspectiva pelas piores razões, porque estão fartos do ensino, o que é uma péssima razão. Vai ajudar um bocadinho a isto, mas obviamente, Maria José, essa é uma das implicações que vai ter de ser estudada com cuidado. As aproximações progressivas poderão ajudar a resolver este problema.

Teresa Gaspar – Relativamente às questões da Maria José Rau, que são aquelas que se prendem mais directamente com a minha parte, não escolhemos nem a Alemanha nem a Suíça, porque nos pareceram sistemas excessivamente fragmentados e com uma diversificação muito precoce, relativamente aos quais seria difícil comparar a nossa tradição. Portanto optámos pelos outros, pelas razões que também dissemos.

O nosso 2.º ciclo é classificado na CITE como nível 1. Relativamente à República Checa, há um lapso no quadro final de síntese, são cinco anos de um primeiro ciclo de ensino básico, não são quatro anos. O ensino básico tem uma duração de nove anos na República Checa, aliás como está na descrição feita no texto, divididos em dois ciclos: o primeiro ciclo corresponde ao nível 1 da CITE, dos 6 aos 11 anos, e outro ciclo dos 12 aos 15 anos de idade, o que já corresponde ao nível 2 da CITE.

Quanto às questões da progressão, não se pode dizer que exista uma tendência em matéria de progressão nos seis países que foram estudados. Há países que pura e simplesmente rejeitam a retenção dos alunos, como é o caso da Austrália, onde tal não existe. Na Finlândia é uma situação raríssima, está prevista na lei, mas na prática é qualquer coisa que é extremamente raro; noutras tradições, como é por exemplo a francesa, é frequente a repetição do ano final de cada um dos ciclos – o sistema francês é muito sincopado, muito dividido em ciclos e, no final de cada ciclo, normalmente a duração dos ciclos ou é de dois ou é de três anos, é possível a retenção. Porém, depois do Debate Nacional sobre Educação francês foi criado o *socle commun des connaissances* que instituiu aquilo a que os franceses chamam um *contrato educativo*, que

visa dificultar ou prevenir as retenções dos alunos. Portanto as tradições são muito diferentes e, de facto, estas comparações internacionais tendem a generalizações e a afastar-nos de olhares mais profundos sobre cada uma das realidades. Nesta questão não se pode dizer que exista uma tradição comum.

Isabel Loureiro (Escola Nacional de Saúde Pública da UNL) – Eu sou médica de saúde pública da Escola Nacional de Saúde Pública da UNL e tenho estado sempre bastante interessada nas questões ligadas à promoção da saúde, à educação e, neste momento, estou a coordenar um projecto de investigação/acção com profissionais de saúde, que se chama *Promoção da Saúde na Gravidez e Primeira Infância*, no sentido de preparar os pais para receber o bebé e serem capazes de lhe dar aquilo que muitos pais, às vezes, não sabem como dar e sentem-se extremamente inseguros. Questões tão simples como o amor, as suas manifestações – não é a questão de não amar, é a forma como manifestam –, as questões dos limites, a forma como identificam os limites do próprio corpo do bebé. Isto tem muito a ver com perceber que quando um bebé nasce ele já tem capacidades. Por exemplo, vemos nos países nórdicos que o bebé colocado sobre o corpo da mãe, pele com pele, descobre por si onde é que está a maminha, descobre por si como é que pode mamar, não é preciso ir lá pô-lo, ele descobre.

Portanto, estas questões são questões cruciais e nós estamos a fazer este trabalho com os profissionais dos cuidados de saúde primários, articulado com os profissionais dos serviços de obstetrícia e de pediatria dos hospitais, mas sentimos uma falta enorme desta colaboração entre a saúde e a educação e de uma aprendizagem conjunta. Nesse sentido, temos pensado um encontro, com um formato que seja o mais útil possível em termos de aprendizagem conjunta, para os inícios de 2009. Gostaria muito de desafiar os presentes, interessados particularmente nesta fase da vida, a manifestarem o seu interesse e ver de que maneira é que nós poderíamos juntar educação, saúde, acção social, eventualmente até a participação de municípios, neste projecto que é a construção do nosso futuro...

Temos trabalhado neste processo com a evidência científica de experiências que têm dado bons resultados, nomeadamente projectos longitudinais que seguiram bebés cuja vinculação foi estudada logo no início, a questão da ligação mãe-filho, e esses projectos mostraram que, quando a vinculação é forte e positiva, aos 15 anos são jovens que têm comportamentos menos problemáticos do que crianças que não tiveram este acompanhamento.

Julgo que é este investimento nos primeiros tempos de vida é um investimento de que todos, a sociedade toda beneficiaria, nomeadamente envolvendo os avós neste projecto, o que seria uma componente importante.

Maria Adelina Villas-Boas (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa) – Ouvi com muito agrado todas as intervenções do painel. Gostaria de salientar a síntese criteriosa e as recomendações da Prof.^a Isabel Alarcão, apresentadora do estudo, e todos os outros contributos. Há aqui dois aspectos que eu gostaria de salientar como preocupações, sobretudo sobre o como, quer dizer, como é que se vai fazer, embora a Céu Roldão já tenha dado um lamiré do que poderá ser feito.

O primeiro aspecto é em relação à utopia. Penso que é uma utopia que eu já vi realizada noutros países, noutras escolas e mesmo em escolas em Portugal e a preocupação é, se ela é realizável e se já é realizada noutros países, porque é que não pode ser realizada em Portugal, nomeadamente com a existência dos tais contextos educativos alargados. Não sei se todos já sabem, mas há cerca de um mês, o ministério da Educação do Reino Unido deixou de se chamar assim para dar visibilidade a esses contextos educativos alargados e passou a chamar-se qualquer coisa como ministério dos Alunos, das Famílias e das Comunidades, não sei se estou a puxar a brasa à minha sardinha, porque todos os meus estudos têm sido sobre a relação da escola, família, comunidade. Mas, realmente, o nome do ministério da Educação do

Reino Unido reflecte essa preocupação e eu acho que esse é, digamos, o primeiro passo.

Outro aspecto é a reestruturação do ensino primário e aí penso que um dos cuidados que será preciso ter, para não cairmos naquilo que também o Natércio focou, é assegurar aos alunos uma aprendizagem de qualidade na primeira infância, na educação pré-escolar. A educação do actual 1.º ciclo vai para trás, e pergunto se isso não irá contaminar o 2.º ciclo. A minha preocupação é que previsões têm para insistir sobre a formação dos professores do 1.º ciclo? É a minha grande preocupação, pois eu vi de um neto meu, que está no 1.º ciclo de outro país, um trabalho de pesquisa que ele fez, muito bem escrito, com umas indicações bibliográficas tão correctas como, muitas vezes, eu não vejo nos meus alunos da faculdade. Portanto, isso pode ser feito ao nível do 1.º ciclo e assim não vamos para trás, vamos é para a frente. Mas tem que começar, é preciso que o 1.º ciclo aprenda alguma coisa com o que se faz na primeira infância e na educação pré-escolar e que o 2.º ciclo não vá atrás da facilitação, da falta de exigência...

Varela de Freitas (Universidade do Minho) – Não conheço o Relatório, mas participei no pontapé de saída deste estudo e posso hoje, de alguma maneira, congratular-me pela qualidade desse mesmo estudo. Aliás, não me surpreende dado os seus autores. E quero também expressar a esperança de que o Conselho Nacional de Educação ao examinar esse estudo e ao tomar as suas decisões em termos de apresentar uma proposta não sofra das dificuldades que contaminam, como dizia a Prof.^a Isabel Alarcão, o processo de decisão.

Eu tenho uma certa memória histórica de todos estes problemas, dada a minha idade, e relaciono isto com o que o Prof. Ponces de Carvalho disse há pouco. Recordo-me que nos anos 1980, precisamente em meados dos anos 1980, havia um grupo de pessoas, entre as quais me incluía, que estavam entusiasmadíssimas a criar as Escolas Superiores de Educação, a Maria José Rau sabe disso. Por acaso ontem fui descobrir um texto que eu próprio escrevi em 1984, que foi apresentado numa

sessão de trabalho na qual não participei porque estava nos Estados Unidos, e que respondia a um pedido do ministro, exarado no despacho não sei quantos de 1984, que queria que as comissões instaladoras das ESEs propusessem um perfil de professor, o que era o nosso grande problema: Que professor vão as Escolas Superiores de Educação criar? Verifiquei que nesse mesmo texto e apenas baseado naturalmente nas minhas ideias eu propunha precisamente o ciclo único de 3+3. Hoje verifico que há uma certa bondade nisso.

Ora bem, espero que estas coisas sejam consideradas com toda a prudência porque efectivamente não é fácil. A nossa estrutura não foi pensada assim, mas uma coisa é não ser fácil e outra é baixarmos os braços. Espero que não se baixem os braços. Antes de terminar, queria dizer à Maria do Céu Roldão que, como estamos na fase de acordos ortográficos, de reformas, eu outro dia encontrei na Internet um texto de um autor português que já resolveu o problema: *empowerment*, empoderamento...

Isabel Alarcão – Eu não vou gastar muito tempo, até porque não houve propriamente perguntas, houve mais comentários e agradeço muito os comentários. Prof.^a Isabel Loureiro, eu torno a salientar, desculpem a minha insistência, mas este estudo provou-me que colaboração e articulação são as palavras-chave, e se o seu projecto mostra isso desejei-lhe muitas felicidades e, se calhar, aqui nesta sala vai encontrar pessoas que querem colaborar consigo.

Há algumas coisas que vou passar para a Maria do Céu relativamente ao currículo e ao 1.º ciclo. Relativamente ao Varela de Freitas, eu comungo consigo de que não se pode baixar os braços, mas há dificuldades. Nós, aliás, apontámos algumas dificuldades e há uma que ainda não veio mas eu vou trazê-la, porque acho que é uma dificuldade, e que tem a ver com o 3.º ciclo, que também para nós foi um problema que se nos colocou. Sobre os riscos de aproximar o 2.º ciclo do 1.º ciclo (e nunca falámos em fusão, os jornais, hoje, já andam por aí a falar em fusão, mas não foi o que eu disse ontem), nós dizemos que não pode

traduzir-se num recuo histórico que confine a educação de base, no sentido que lhe atribui Maria do Céu Roldão, à idade dos 12 anos. Este risco tem implicações no modo como poderá vir a ser concebido o 3.º ciclo do ensino básico, que deverá ainda servir os objectivos da educação básica, não obstante permitir já alguma diversificação de percursos. É importante que se diga isto, senão parece que estamos a recuar a educação básica.

Maria do Céu Roldão – Só em relação aos comentários sobre as questões da ligação entre os níveis, nomeadamente com o 1.º ciclo. Penso que o comentário da Adelina é muito pertinente, mas também penso que teremos de ter algum cuidado na generalização que por vezes fazemos do que é que são níveis que funcionam bem e níveis que funcionam mal.

Estou longe de ter a certeza de que há um recuo quando se chega ao 1.º ciclo face ao pré-escolar ou assim sucessivamente. Em certas coisas há, noutras não. Concordo inteiramente com a recomendação, que retirei do teu comentário, de que aquilo que é preciso garantir, do nosso ponto de vista, é que haja um investimento acrescido na qualidade profissional do desempenho em todos os níveis: profissional, científico, pedagógico, entendido nesses termos. O que significa romper com uma certa forma de ver a profissão nesses vários níveis, por um lado tem certas limitações, por outro lado tem outras, portanto eu também não idealizaria o antes da escola, nem o 1.º ciclo como uma espécie de malefício que se abate sobre um percurso que ia bem. Já foi dito aqui muitas vezes que nem a encomenda do estudo, nem a decisão do grupo, nem da sua coordenadora foi de enveredar por níveis de operacionalização mais politicamente orientados. Essa será uma fase posterior, que não nos compete a nós.

De qualquer maneira, julgo que esta questão relaciona-se também com o 3.º ciclo, pois o que está em causa é oferecer uma educação melhor e mais adequada às finalidades, no respeito pelo direito da criança a essa educação, e isso não pode esgotar-se no enquadramento dos 0 aos 12, sem pensar nas gradualidades e nas sequências que se hão-de seguir. É tudo sistémico, não pode partir-se em bocados, e julgo que a questão

do 1.º ciclo, se vier a aproximar-se do 2.º ciclo (tudo isto são apenas propostas), tem que se ver o que é que faz mais sentido e o que é que é mais necessário para as aprendizagens das crianças nestes diferentes momentos do seu percurso, considerando também os percursos subsequentes e as suas respectivas finalidades. Portanto, a cautela do *como* é uma cautela que eu subscrevo, mas não caíndo em generalizar que no 1.º ciclo há um recuo. Em todos os campos há áreas que estão a precisar de ser retrabalhadas do ponto de vista das suas finalidades, penso eu. A intencionalidade e a finalidade têm que considerar a criança, o seu lugar na sociedade e a garantia de equidade, os tais princípios de que eu falava há pouco.

Rui Alarcão (Conselho Nacional de Educação) – Eu sou professor há cinquenta e cinco anos e mesmo nos dezasseis anos em que fui Reitor dei sempre aulas. Mas dei aulas sempre no ensino superior, dos 0 aos 12 anos não percebo nada a não ser talvez como pai. Mas sobre este Relatório, não tendo competência *ratione* na matéria, todavia quero dizer que gostei muito dele. Acho que é bom, que é excelente, e eu queria felicitar a equipa e a sua coordenadora – se a coordenadora não fosse minha irmã, eu felicitá-la-ia, acho que seria injusto sendo, não a felicitar...

O que eu queria dizer aqui, muito brevemente, nem é tanto como professor, é sobretudo como jurista, numa perspectiva jurídico-política. Não sei qual vai ser a sorte do Relatório do ponto de vista jurídico-político, nomeadamente do ponto de vista da legislação. Há anos que travo um combate sem grande êxito, valha a verdade, no sentido de combater a nossa inflação legislativa. Neste país, legisla-se a torto e a direito, infelizmente às vezes mais a torto do que a direito, mas isso não é privativo nosso, a União Europeia, por exemplo, também para emanar leis é um delírio. Julgo que devemos ter esta preocupação de que é muito importante menos leis e melhores leis. E, na sequência deste processo que agora estamos aqui a debater, pode acontecer que venha uma preocupação de mais legislação para resolver a questão. Eu queria deixar aqui esta advertência, salvo num caso ou outro, não é preciso legislação.

Disse uma vez esta coisa, que era uma caricatura evidentemente, de que devia ser proibido fazer novas leis e obrigatório aplicar bem as que temos. Nos princípios e nas recomendações deste Relatório não vejo nada que automaticamente envolva a legislação. Queria deixar aqui esta ideia, que isto não sirva para uma proliferação de legislação. Não é aí realmente que se ganha ou se perde esse combate. Até porque uma boa lei mal aplicada é má. Uma má lei bem aplicada até é capaz de ser boa, e é nesse plano da realização e da aplicação, que se devem colocar as coisas, dos 0 aos 12 anos ainda mais. O meu apoio e a minha felicitação relativamente ao Relatório, onde não vi nada que apontasse no sentido de novos caminhos legislativos, mas corre-se esse risco, eu deixava aqui esta advertência.

Uma nota final sobre a utopia. Eu acho que nós devemos distinguir entre a utopia ficção e a utopia realidade ou pragmática. E se a primeira não me interessa nada, a segunda é fundamental. Além da tradição utopista que nós temos na Filosofia europeia, se o Professor Barata-Moura não me desmente, aquela utopia que pode vir a transformar-se em realidade, nesse sentido eu sou utopista, portanto subscrevo os apelos ou as considerações que foram aqui feitas sobre a utopia. Acho mesmo que sem utopia não há realidade que valha.

Filomena (?) (Educadora de infância (?)) – Ouvi as comunicações e não estou muito contente, não pelas comunicações, mas pelo sentimento com que já vim para aqui sobre este tema, por isso hesitei entre falar ou não. Já falámos em educação de infância, em articulação *versus* desarticulação, em oferta educativa, projectos, qualidade da resposta educativa, coerência, respeito pela criança e, finalmente, em políticas que influenciam a vida da criança ou positiva ou negativamente. É no aspecto negativo que eu vou falar sobre os CEPIs, centros de educação e protecção infantis. A Prof.^a Teresa Vasconcelos conhece-os bem, eu trabalhei num deles durante dez anos, recebemos estagiários, os CEPIs a nível nacional funcionam muito bem, a meu ver. Mas agora vou falar como mãe. Tenho um filho com 4 anos que está num desses CEPIs e, para minha surpresa, fui informada ontem numa reunião que os CEPIs

estão numa fase de transição muito grande e vão encerrar. O CEPI da Av. 5 de Outubro, concretamente, vai encerrar na valência de jardim-de-infância, ficando apenas a valência de infantário. Bom, o meu filho não compreende porque é que vai ser arrumado ou despejado noutra instituição. Portanto, pergunto qual é a vossa opinião, porque estes CEPIs eram da tutela do Ministério da Educação, concretamente da Obra Social, gostava de saber que respostas estas crianças vão ter, pois não estão a pensar nelas.

Cecília (?) – Acho estranho que ainda ninguém tenha referido o facto de nós termos realmente já uma aproximação do 2.º ciclo ao 1.º ciclo, desde que existem as variantes na formação dos professores. Se não me engano, seriam quatro professores que, na teoria, os alunos teriam neste ciclo, a que antigamente se chamava de *preparatório*, precisamente para preparar as crianças na passagem de um só professor para muitos professores. Trabalho há muitos anos e já para aí há trinta anos que ouço falar nesta vontade de juntar o 1.º ciclo com o 2.º ciclo. Na realidade, fiquei contente de ouvir dizer que não é uma fusão, porque teríamos um grande drama depois na passagem para o 3.º ciclo, aí sim é que existem professores para cada disciplina e numa perspectiva já muito disciplinar.

Gostava de perceber se este trabalho feito por este grupo fez alguma avaliação no terreno da razão porque é que nas escolas no 2.º ciclo não se implementa um professor para duas disciplinas, como está previsto. As Escolas Superiores de Educação andam há vinte anos ou mais a formar professores para as variantes, precisamente para adaptar à LBSE, um professor de Matemática e Ciências, Português e Inglês, etc. Então vamos agora partir do zero como se isto não existisse? A nossa realidade é esta, nós temos realmente já uma aproximação do 2.º ciclo ao 1.º ciclo.

Só mais uma pergunta. Ouvi aqui falar nas transições educativas traumáticas. Não percebi muito bem qual foi a metodologia de investigação que seguiram, que evidências concretas temos no nosso país

destas transições educativas traumáticas, pois eu trabalho nas escolas de 2.º ciclo, dentro das salas de aulas quase todos os dias, porque estou na formação de professores, e ainda não detectei nenhum trauma desta natureza. Detectei outros, mas não detectei nenhum trauma pelo facto das crianças virem de uma escola do 1.º ciclo só com um professor para uma escola do 2.º ciclo.

Isabel Alarcão – Relativamente a esta última questão, diria e também está no estudo que, em termos da Lei de Bases, há de facto essa orientação para que não se passe de um professor para dez professores. Falo em dez porque sabemos que em várias escolas há dez professores para crianças do 2.º ciclo. Portanto, o que disse tem muita razão mas é ao nível, mais uma vez, da desarticulação entre o discurso e a prática que estamos a falar e, portanto, eu também acho que não é preciso começar do zero, é preciso pôr no terreno aquilo que já está legislado. Voltamos à legislação. Se calhar não é preciso nenhuma legislação nova, é preciso é monitorização para ver se o que está legislado está ou não a ser cumprido.

Natércio Afonso – Apenas fazer um comentário e sublinhar esta ideia. Partindo do princípio de que as nossas recomendações não caem em saco roto, partindo desse princípio, o pior que pode acontecer é partir-se para mais uma espiral legislativa e normativa, de fazer uma nova reforma da Lei de Bases, de fazer decretos regulamentares, mais umas portarias, mais umas estruturas curriculares, eu penso que isso é o pior que pode acontecer.

Penso que estas linhas programáticas, estas linhas de orientação devem ser desenvolvidas numa lógica de projectos, um pouco seguindo o exemplo que nos deu aqui a Prof.^a Isabel Loureiro, uma lógica de *opting out*, de haver escolas, de haver municípios que tenham a possibilidade legal de sair para fora da estrutura formal e de montarem novos dispositivos de realização do trabalho com as crianças, de uma forma integrada. Claro que isto tem riscos que têm de ser evitados com dispositivos de monitorização, de avaliação externa, de controlo. Mas eu

sou muito mais partidário da avaliação *a posteriori* do que do controlo *a priori*.

José Augusto Pacheco – Terminámos os trabalhos da parte da manhã. Agradeço a todos os autores deste estudo, especialmente à Prof.^a Isabel Alarcão, e também a vossa presença.