

## DEBATE



**Dr.<sup>a</sup> Maria Etelvina**

*Escola Básica 2+3 Gomes Teixeira*

Só queria acrescentar um problema a tudo o que já foi dito e que está inteiramente relacionado com a urbanização das cidades, que é o ensino especial.

Professora há 31 anos, sou responsável pelo ensino recorrente da Escola Gomes Teixeira. Nunca tinha tido alunos do ensino especial neste curso do ensino recorrente. 70% das turmas do ensino diurno têm 2 a 3 alunos do ensino especial e este ano o curso nocturno do ensino recorrente também tem alunos do ensino especial.

Parece-me que o grande número destes alunos está precisamente relacionado com a urbanização das cidades, porque todos os familiares trabalham e não há quem os acompanhe em casa. No entanto, as deficiências de alguns destes alunos são de tal maneira graves, que não há currículo alternativo que consiga resolver este problema.

Muito obrigado.

---

**Dra. Márcia Trigo**

*Coordenadora do programa Educação para todos*

Em primeiro lugar, queria dar os parabéns ao Conselho Nacional de Educação por mais esta iniciativa, agradecendo-lhe a oportunidade que me dá de estar presente. Felicito, também, a Câmara da Maia e o seu Presidente pela opção estratégica de transformar a Maia numa cidade educativa e qualificante, conceitos que a Presidente do Conselho Nacional de Educação explicitou.

A propósito destes conceitos e destas realidades, gostaria de dar a minha contribuição à discussão.

Particpei há uns anos em França num encontro de autarcas integrados numa rede que designavam por *Route des hautes technologies*. Tinham em comum uma rede de ensino que se iniciava no pré-escolar, continuada no ensino básico e secundário e, depois, no ensino superior e, ainda, nos projectos universidade-empresa, centros tecnológicos etc. As auto-estradas físicas que ligavam aquelas cidades do Sul da França complementavam a rede educativa daquela região. O seu projecto estratégico consistia em tornar aquele território competitivo no domínio dos serviços, para além do turismo, onde já são os primeiros em França.

Pensar o território estrategicamente, a partir de uma rede iniciada no pré-escolar, era o conceito que eu gostaria de ver comentado pela mesa no quadro precisamente do que hoje se designa por cidade(s) educativa(s) e qualificante(s).

Colocaria ainda uma questão ao Eng.º Braga da Cruz e duas ao Prof. Augusto Santos Silva. Começando por este último, adianto que gostei imenso da temática apresentada de fazer da escola um lugar de relação ou de relações e a questão, que coloco é esta: em favor das cidades humanizadas que tipo de escolas construir e como reconstruir as grandes escolas das nossas cidades? Ao nível dos grandes elefantes brancos empresariais, os anos oitenta e noventa criaram os conceitos e as práticas de externalização dos serviços não integrados nas **core competence** da empresa. E nas escolas? Como e que fazer?

Ainda uma segunda questão para o Prof. Santos Silva. Sou militante pedagógica da territorialização educativa, mas, ao mesmo tempo, pergunto-me se não será conveniente começar a pensar desde já na prevenção do excesso de regulamentação neste domínio, de forma a evitarmos cair noutra burocracia mais pesada ainda. Tenho assistido, com alguma frequência, a experiências, projectos e programas de intervenção (que não deveriam criar burocracia e que até julgam que não criam) acabarem por se constituir e funcionarem como montanhas assustadoras de burocracia.

A pergunta para o Eng.º Braga da Cruz tem muito a ver com o comentário que fez o meu amigo Joaquim de Azevedo quando se referiu ao

Porto e sobretudo ao Grande Porto e às futuras mudanças estruturais ao nível do tecido económico, o qual passará tendencialmente da indústria para os serviços. A questão é esta: que tipo de escolas e de ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior, é preciso recriar ou mesmo inventar para suporte destas mudanças estruturais que o Grande Porto vai sofrer?

---

**Prof. Doutor António Sousa Fernandes**

*Universidade do Minho*

Congratulo-me com este seminário e com as perspectivas nele abordadas, em particular, com a visão da escola, não como solução para todos os problemas sociais que enfrentamos mas como um elemento estratégico nessa solução.

Realço o comentário do Prof. Jorge Gaspar quando diz que temos acentuado demasiado os efeitos negativos da urbanização. Julgo que em todos os momentos de mudança social somos tentados a idealizar os modelos anteriores e, com base neles, julgar os presentes. Quer em relação à cidade moderna quer em relação à escola actual buscamos referências em escolas e cidades do passado esquecendo-nos facilmente dos contextos específicos e das balizas temporais em que elas se situaram. A propósito disso li ontem num jornal de grande divulgação um artigo expressivo relativamente a uma sondagem sobre o que as pessoas pensam que deve ser a escola. Uma das ideias mais partilhadas era que a escola deveria acentuar a dimensão instrucional, aprofundar a cultura geral, ou seja, regressar ao modelo da escola de algumas décadas atrás, a escola construída na época liberal. Acredito que esta escola tenha deixado uma representação social marcante que se reflecte nas sondagens mas é cada vez mais claro que a escola de hoje não se pode limitar a reproduzir essa imagem. Temos contextos diferentes, vivemos em mundos diferentes. Uma dessas diferenças consiste no facto de muitas aprendiza-

gens se efectuarem for a e ao lado da escola. Daí que seja um juízo precipitado pensar que os alunos de hoje são mais ignorantes só porque utilizamos como padrão de medida as aprendizagens escolares. Mesmo neste caso, estudos sociológicos têm revelado que os alunos sabem mais hoje do que os seus colegas dos tempos passados. Porém, além disso, sabem coisas diferentes que não passam necessariamente pela escola. É aqui que está o equívoco de quem mede o sabe, pelo mero saber escolar!

São as aprendizagens directamente efectuadas através do contexto social que levantam, como uma questão central da escola, a sua ligação com o meio local e que o Prof. Augusto Santos Silva enunciou ao falar do modelo relacional da escola. Os sistemas educativos em geral e o sistema educativo português em particular são sistemas estruturados de uma forma rígida que inviabiliza ou coloca obstáculos poderosos às relações horizontais entre a escola e o meio. Os normativos, o modelo de organização e as próprias culturas organizacionais constituem-se como bloqueamentos permanentes a essas relações. Subjacente está uma visão iluminista que continua a ser a visão dominante perspectivada por um poder educativo centralmente instituído e que não deixa também de influenciar os comportamentos docentes. Esta perspectiva tem um tal peso que mesmo quando se pretende descentralizar a escola e dar-lhe autonomia, começa-se a produzir legislação de tal forma que em certa altura a autonomia perde-se na floresta de normativos elaborados sob pretexto de a implantar. Recordo, por exemplo, o caso do Decreto-Lei 769-A/76 que criou a chamada gestão democrática introduzindo a participação e a eleição na designação dos órgãos directivos das escolas. A propósito da sua regulamentação, em meados dos anos oitenta já se elevavam a cerca de 160 os normativos produzidos pela administração para regular os inúmeros processos e trâmites através dos quais deveria funcionar uma gestão democrática. Um outro caso paradigmático é o que se refere ao modelo de direcção e gestão de estabelecimentos de ensino criado pelo Decreto-Lei 172/91. Aí a articulação da escola com o meio era muito mais explícita através da participação de vários representantes da comunidade na direcção da escola. Também neste caso a excessiva

centralização e normalização dominantes em todo o sistema educativo acabariam por frustrar uma reforma aparentemente inovadora. Através dos normativos e de todo o contexto legal que cerca totalmente o funcionamento da escola, estes processos de articulação horizontal acabam por não se poderem levar muito longe como têm aprendido por experiência muitos daqueles professores que tentaram pôr em prática essas ideias de participação, de envolvimento e de ligação da escola com o meio. A experiência acaba por ser frustrante. Numa fase inicial, os professores animados de ideias generosas e entusiasmados pelas perspectivas novas que se abrem conseguem realizar algumas das suas ideias furando as malhas da lei e encontrando por vezes uma compreensão tolerante da administração. Mas quando pretendem transformar a experiência num processo consolidado, persistente e de certa forma habitual então emergem os bloqueamentos e o mais normal é que esta experiência acabe e o cepticismo se instale.

Foi levantada também uma questão sobre a dimensão da escola urbana. Considero isso um factor essencial no funcionamento normal da escola. Uma escola de 3 000, 4 000 alunos é uma escola massificada onde a relação pessoal dificilmente se pode desenvolver e por isso terá de funcionar à base de regulamentos impessoais como um quartel ou uma fábrica de produção em série. Ou seja, constitui uma contexto altamente proporcionados de tensões, de marginalidade e de violência.

---

**Deputado José Calçada**

*Inspector pedagógico do Ministério da Educação*

Exporei algumas ideias soltas, parte delas já vinham mais ou menos consolidadas em função do tema e outras ocasionadas pelas exposições aqui lançadas.

Creio que mais na cidade do que no campo, passe a heresia disto eventualmente!, não é de modo nenhum verdade aquela velha ideia feita de acordo com a qual alguns dos dramas das nossas escolas passam pela existência de um eventual fosso entre a escola e a vida. Nada menos verdadeiro, nunca o foi, não o é, nunca será. Isto no exacto sentido em que nós temos a escola que temos porque temos a vida que temos e não o contrário. Portanto nunca houve nenhum tipo de fosso e a escola espelha de maneira muito clara, se não sempre imediatista, pelo menos a médio prazo, a vida que temos e que por lá aparece também.

Um dos exemplos mais acabados e que conduziu hoje a resultados como aqueles que vimos ontem no inquérito ou "sondagem" desenvolvido no quadro do *Público*, é aquilo que se chama a autonomia das escolas, a que eu chamaria uma falsa autonomia das escolas.

A transposição de responsabilidades que nos últimos 10 anos tem vindo a acontecer para cima da chamada comunidade educativa por decreto, a "obrigatoriedade" do sucesso para cima da escola e do docente, particularmente com a imposição do então chamado novo modelo de avaliação do ensino básico da época do Senhor Secretário de Estado Joaquim Azevedo não levou senão, em meu entendimento, à criação de um bode expiatório na figura particularmente dos docentes de cada escola, que bem gostariam de ter condições para assumir a responsabilidade que para cima deles lhes foi atirada. Ao mesmo tempo que, a pretexto dessa autonomia, da autonomia do que não há, da gestão do que não há, o Estado, sob a forma dos Governos que se sucederam nos últimos 10 anos, em particular, se foi desresponsabilizando do investimento na educação, uma vez que tinha a tendência - e esperemos que isso não continue - de confundir investimento com despesa. Isto para dizer uma coisa que é óbvia, que toda a gente sabe, que a escola não é causa de nada é, antes, de tudo consequência, embora depois possa ou não potenciar algumas outras consequências que com ela acompanha.

Queria lembrar, por exemplo, no imediato, a lei quadro da educação pré-escolar neste momento em discussão na Assembleia da República e o estranho conceito - para não dizer mais, para ser suave - de rede públi-



ca. Queria lembrar as propostas de alteração da lei de bases do sistema educativo, que tem vindo até ao momento a merecer, e a palavra correcta é esta, o repúdio generalizado dos parceiros que sobre ela se têm pronunciado. Veja-se o polémico, para não dizer inaceitável, tendo em conta as condições com que se vai defrontando a sua implementação, do célebre despacho 22 da Senhora Secretária de Estado, aqui presente, potenciando sem dúvida nenhuma a guetização das crianças. Vejam-se as peripécias mais ou menos rocambolescas em torno dos exames de 12º ano e do acesso ao ensino superior. Veja-se a proliferação desenfreada, que não vem de agora, devo dizer, e tem origem no ex-Ministro Roberto Carneiro, das universidades privadas, a que eu costumo chamar as UT2 - porque em qualquer T2 elas se podem instalar e algumas nem isso, são realidades meramente virtuais, que se transformam em negócios de formação para o desemprego.

Veja-se a incapacidade do Estado, em cada Governo concreto, em fazer uma coisa óbvia e absolutamente necessária, particularmente nas grandes cidades, que é reduzir drasticamente a carga curricular dos nossos jovens e aumentar eventualmente o seu tempo de presença educativo-lúdica no espaço da escola e veja-se alguns factores ligados à cidade, particularmente na sua expressão macrocéfala - e lembro-me particularmente de Lisboa e depois também do Porto, embora menos - com a construção de estradas, o aumento das acessibilidades. Isto não é em si mesmo desenvolvimento, é sem dúvida factor eventual de desenvolvimento enquanto crescimento, mas só por si não o garante de modo nenhum e o que temos vindo a verificar é que muitas dessas estradas - e eu não sou contra a política de betão no sentido redutor da questão - se por um lado facilitam a ligação do interior para o litoral, não facilitam necessariamente o contrário se não for acompanhado de outros factores de desenvolvimento e acabam por promover, afinal, ou acelerar, aquilo que pretendiam evitar - a desertificação humana do interior e a sua litoralização.

Finalmente ainda, a nível da relação cidade-escola e nomeadamente nas grandes cidades, os problemas do desemprego. Se a escola é, e eu creio firmemente que o é, antes de tudo consequência, é evidente que os

problemas do desemprego não se podem deixar de reflectir lá e são gravíssimos no nosso país. Não faz sentido comparar taxas quantitativas de desemprego com outros países da união Europeia, porque em termos qualitativos as coisas não são as mesmas, isto é, um desempregado em Portugal é uma coisa, um desempregado na Alemanha ou na Dinamarca é manifestamente outra coisa, porque o nosso tecido social tem uma capacidade de absorção e de compensação dos factores de desemprego que de modo nenhum em termos qualitativos é apresentado nos outros países que citei.

Para além do desemprego temos o problema do trabalho precário e do vínculo precário. Mesmo quando as taxas de desemprego são baixas - o caso de algumas zonas periféricas do Grande Porto, mas não é o caso global do Distrito do Porto - a precariedade do vínculo laboral chegou ao ponto de transformar o ter trabalho de um direito num privilégio, o que é manifestamente inaceitável em termos humanos e constitucionais. E as pessoas que trabalham são geralmente pais e mães de crianças que estão nas escolas... Não há criança ou jovem que se construa na cidadania dentro da sua escola quando o seu pai ou encarregado de educação atravessa situações dessa natureza ou quando, por exemplo, o encarregado de educação nem sequer tem cobertura legal para tranquilamente se poder deslocar à escola ao longo do ano lectivo sem que com isso possa ter eventualmente problemas ao nível do emprego.

Vou terminar, mas queria apenas acentuar um último ponto. O Dr. Joaquim Azevedo disse há pouco: "Nós, os da educação". Não sei o que ele quer dizer com isso. A simples utilização da expressão "nós, os da educação" é manifestamente, essa sim, guetizante, e mostra a visão que o Sr. Dr. Joaquim Azevedo tem sobre estas coisas. Não sei o que é o "nós" na educação, julguei que todos éramos disso, os que aqui estão e os que aqui não estão.

Muito obrigado.

**Prof. Doutor Fernando de Sousa**

Iríamos passar para um breve comentário da mesa, quer das intervenções, quer dos problemas que foram aqui levantados. Passava desde já a palavra ao Dr. Joaquim de Azevedo.

---

**Dr. Joaquim Azevedo**

Eu agradeço imenso a palavra, mas não tenho nada a dizer.

Muito obrigado.

---

**Prof. Doutor Jorge Gaspar**

Não vejo nenhuma questão em particular, que me tenha sido dirigida, mas aproveito esta oportunidade para dar uma opinião, que me foi sugerida por uma intervenção sobre o problema do trabalho dos pais, que diminuiria as disponibilidades para acompanhamento dos filhos.

Realmente, o apoio familiar é fundamental para o sucesso escolar. Em parte penso que o ensino pré-escolar será fundamental, mas além de tudo penso que há uma questão que, pelo que tenho visto por esse mundo, está acima de tudo isso, que é a educação como valor. Em Portugal a educação não é um valor e há vários indicadores que apontam nesse sentido, não é necessário fazer inquéritos. E, por isso, o acompanhamento da vida escolar das crianças por parte dos pais, está muito aquém do que deveria ser. Em diferentes classes sociais, tanto no plano quantitativo, como no qualitativo.

Correndo o risco de chocar algumas pessoas, penso que um dos indicadores de que a educação não é em Portugal um valor, é o facto de a taxa de feminidade ter aumentado muitíssimo nas universidades e ter ultrapassado a dos homens. Num país com a nossa tradição - não quero aqui aplicar adjectivos mas, digamos, *patriarcal*; o facto de os pais investirem, como se fosse um dote, nas filhas que seguem uma carreira universitária é um sintoma da menor valorização que tem a educação. E o que aqui se aplica à universidade começa logo na educação básica. Compare-se com os países de economias emergentes do Sueste asiático e aí encontramos a grande diferença nas taxas de escolarização e analfabetismo. O investimento e esforço financeiro que os pais fazem na educação das crianças em países como a Malásia ou Singapura está muito relacionado com o sucesso dessas economias. Foi quase o oposto que se passou em Portugal nos últimos vinte anos.

---

**Prof. Doutor Augusto Santos Silva**

Eu começo, em primeiro lugar, por agradecer a precisão que o Prof. Jorge Gaspar fez em relação a um dos pressupostos da minha intervenção. Tê-la-ei em conta na redacção da dita intervenção.

Uma existência politicamente justificada em termos da conjuntura (pensemos na primacialidade da escola básica e secundária do ponto de vista do refazer da coesão das cidades) não nos deve impedir, evidentemente, de ter em conta a potencialidade do ponto de vista designadamente do ordenamento urbanístico, da revitalização dos centros históricos, da reocupação do espaço público das cidades, contida nas universidades. É uma precisão que eu agradeço.

Em segundo lugar, não estou em condições de responder à questão sobre a relação entre o ensino especial e a urbanização. Tudo o que pu-

desse dizer a esse propósito não passaria de senso comum de ignorante. Agradeço, evidentemente, a chamada de atenção para esse ponto.

Em relação a questões como escola como lugar de relação, cidade educativa ou sociedade educativa, cidade qualificante, territorialização, etc., penso que valeria a pena ter em conta que, em primeiro lugar, insisto, precisamos de palavras, de lemas, de coisas que formulem horizontes, etc., e precisamos, em segundo lugar, de não cair no risco nominalista de pensar que por inventar palavras inventamos as realidades. Portanto, o que mais importa notar é ver como depois estas coisas se materializam e se concretizam.

Portanto, quando falamos em territorialização estamos a falar, sobretudo, em territorialização das políticas educativas e estamos a pensar sobretudo no que é que podemos fazer em termos de horizontalização, para usar os termos do Joaquim Azevedo.

