

EDUCAÇÃO E COMUNIDADE LOCAL

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Como está anunciado no programa temos o Dr. Joaquim Azevedo, que fará a comunicação inicial sobre a Educação e Comunidade Local, e depois o comentário do Prof. Vítor Crespo. O Dr. Agostinho Fernandes enviou-nos um comentário escrito, lamentando não poder estar aqui, que depois será lido pela Sr^a. Secretária-Geral. Dr. Joaquim Azevedo, faz favor.

“Educação e Comunidade Local”

Dr. Joaquim Azevedo

Comissão de Coordenação da Região Norte

Eu decidi mudar ligeiramente o título desta comunicação e chamei-lhe Educação e Desenvolvimento Local, mais do que especificamente a questão da comunidade local, a do desenvolvimento local, e com um subtítulo, o Romântico Poder das Escolas Fecharem as Aldeias. E já irão perceber porquê.

Muito recentemente, um Semanário português de grande expansão intitulava em letras ousadas e negras, **“Escolas fecham aldeias”**. Em caracteres mais retraídos sublinhava ainda “uma investigadora afirma que ficam desertos os lugares sem escola primária”.

Confesso que fiquei um tanto atarantado, como diz o Pe Amadeu Pinto e pensei cá para comigo: devo ter andado durante anos a ver este filme ao contrário. Após ter repetido para mim próprio vezes sem

conta que a Educação **não** é o motor do desenvolvimento, confronto-me com esta pesada sentença: as escolas fecham as aldeias.

Creio que estamos apenas perante um dos muitos fins que podem ser construídos para o filme “Educação e Desenvolvimento Local”, aliás o que nos traz aqui hoje.

Este é um filme longo e de complexos enredos cheio de memórias, sucessos e insucessos, enganos e desenganos. Envolve muitas centenas de actores e muitas dezenas de milhar de figurantes. Com o passar dos anos o produtor teve que ser substituído, o cenário foi sendo ligeiramente retocado e alterado, a fotografia ganhou mais brilho, expressão e profundidade e o filme continua sem realizador porque todos os que para tal foram convidados lhe queriam impor um dado fim com um toque muito pessoal. Ora este é um filme especial, social, eclético, pluridimensional, que não se projecta apenas em um mas em vários écrans, colocados entre os limites do ângulo humano de visão.

Do meu estreito ângulo de visão, consigo vislumbrar vários fins em simultâneo, apesar de um tanto difusos. Ora são crianças cansadas de esperar professores e alegrias, que fecham a escola, ora são populações cansadas de abandono e de rugas que mudam de aldeia e deixam a escola aberta, ora são crianças felizes que encontram um professor residente e abrem a escola e a aldeia.

Além de querer prender a vossa atenção, quis com esta introdução destacar a actualidade e a complexidade do tema que o Conselho Nacional de Educação me propôs abordar.

Na verdade a equação “educação/desenvolvimento local” dificilmente terá duas representações iguais entre os presentes neste auditório. Elas são plurifacetadas, cruzam-se com experiências pessoais e profissionais, com os locais de trabalho e de vida de cada

um, são animadas por diferentes ideologias e por variados conceitos implícitos de educação, de desenvolvimento e de local.

Hesitei bastante, por isso, em escolher um caminho para fazer esta reflexão e decidi, entretanto, partir de duas situações concretas vividas por duas escolas da Região do Norte na sua relação com o seu próprio meio envolvente e com o seu desenvolvimento.

De seguida, numa segunda parte, proponho três chaves de leitura desta problemática muito vasta: Uma primeira que conjuga escola **enclave** com escola **charneira**, uma segunda que percorre o caminho da hegemonia até à parceria e uma outra que procura situar-nos algures entre o central e o local, conceitos recorrentes no nosso quotidiano.

Por fim, sugiro um conjunto de princípios que, com base na minha própria experiência, se têm revelado úteis para situar uma estética da acção de cada um no seu próprio contexto de educação e desenvolvimento local.

Dois olhares como pano de fundo

Bom, e é em função deste plano que passarei a abordar então os dois olhares de duas escolas concretas sobre o seu meio.

As escolas detêm um olhar concreto sobre o meio que as envolve. Não há presenças escolares neutras. Tendo por base os contactos desenvolvidos com muitas escolas, guardo na minha memória vários desses olhares, alguns deles bastante diferentes entre si. Antes de propor uma análise crítica da problemática da educação e do desenvolvimento quero reter aqui dois olhares concretos de duas escolas da Região do Norte.

O primeiro é o que se situa num contraforte da Serra da Padrela, quase a 800 metros de altitude. É deste modo que a Escola José dos Anjos, de Carrazedo de Montenegro, qualifica, no Projecto Educativo de Escola, o seu meio envolvente.

“A igreja matriz, ex-libris da vila, comanda do alto das suas torres esta terra que outrora fora sede de Concelho.

A excelente posição estratégica e a fertilidade do solo, fazem de Carrazedo de Montenegro um centro agrícola importante.

O castanheiro é por excelência a riqueza desta terra. Carrazedo é hoje um importante exportador deste fruto seco.

Os espaços e os momentos de lazer circunscrevem-se às festas religiosas no espaço da igreja ou da praça pública ou ainda o futebol e a malha jogados por carolice ao domingo. Qualquer outra actividade cultural ainda é considerada um luxo ou uma “perda de tempo”.

A emigração foi para os mais aventureiros como uma luz no fundo do túnel. As portas da civilização abriram-se, mas o ar fresco da cultura apenas se diluiu em “maisons” francesas, em “and”, em turbos, em “empregadas de hotéis suíços”, na esperança de ser um dia na terra natal proprietário e patrão de si próprio, esquecendo os filhos que se debatem com problemas de identificação e se tornam cidadãos de terra nenhuma e de uma cultura indefinida.

No aspecto cultural o meio envolvente é deficitário na promoção e divulgação da riqueza etnográfica existente, que cada vez mais se vai diluindo, bem como em organizações recreativas e culturais. A este nível é de realçar o empenhamento de todos quantos, com esforço e dedicação, mantêm a Filarmónica, o Grupo de Escuteiros, o Grupo Desportivo, em activa acção. É todavia a escola uma fonte cultural potencial que promove para além dos saberes curriculares, variadas manifestações de carácter cívico-cultural, multifacetadas e faz “mexer” as populações”.

Esta visão da Escola Básica José dos Anjos não deixa de lado as mais antigas tradições da cultura local e afirma:

”Os Carrazedenses são por tradição um povo de crenças e de atitudes religiosas. É já desde o séc. XI que temos notícia de uma fundação paroquial ligada à Igreja Matriz. (...)

A Igreja chama as almas, às vezes tão cansadas, da nossa gente, escuta as alegrias e as tristezas daqueles que cantam e choram a rudeza amiga dos montes que os cercam. (...)

Carrazedo de Montenegro é uma região de muitas canções do povo, de um povo que sabe o que diz e que aqui mostra que sabe o papel que a casa tem no quotidiano dos homens. A “casa”, é não só a expressão arquitectónica ou artística, mas o lugar cúmplice de emoções, sonhos, ternuras e desesperos... de tudo o que faz a VIDA”.

E para terminar esta breve referência à cor dos olhos desta Escola, não posso deixar de trazer ao branco deste papel a ternura do seu olhar sobre o meio envolvente, terra rica em castanha, em pleno Outono transmontano.

“O Outono estendeu a mesa, a mesa grande, aquela que cobre a terra com a sua toalha de mil cores. São muitos os manjares que aliciam os olhos e satisfazem o espírito. Nos olhos espraia-se os vermelhos fogo que aquecem a alma neste infinitos fins de tarde.

Sente-se no ar o cheiro colorido dos frutos bem maduros e saboreia-se cada minuto num misto de contentamento e saudade.

Que lindo ver o céu recortado em cada monte como de um bordado se tratasse! O horizonte é cor. Destaca-se na vila o castanheiro, o castanheiro da minha terra que nesta altura se reproduz no milagre dos frutos. E as castanhas caem numa chuva miudinha, que cada um aceita como benção. O chão oferece-nos agora o banquete que depois oferecemos ao mundo.

Se mais não tivéssemos, tínhamos o afago da terra nas mãos que se estendem, quando, de souto em souto, a minha aldeia recolhe o pão que renasce de cada ouriço que sorri. E a vida cumpre-se neste fazer das coisas pequenas”.

Um segundo olhar é o de uma escola da planície litoral, no coração do Minho. Na introdução ao seu Projecto Educativo de Escola, os professores da Escola Primária da Boavista, expressam sobre a rubrica “Fundamentos”, o seguinte olhar:

“Trabalhamos com uma comunidade rural com um índice de analfabetismo de 50%, com casos de alcoolismo, de abandono e de trabalho infantil, com uma sociedade machista com hábitos tradicionais de cura e tratamento de doenças, (pois recorrem a endireitas, bruxas e curandeiros);

Concluindo: estamos perante uma sociedade com uma cultura própria e fechada.

Não conhecem as noções básicas de alimentação racional. A alimentação da população é feita à base de batata, farináceos, carne gorda e de porco e vinho.

Não recorrem a consultas de planeamento familiar, não levam as crianças ao médico (nem mesmo quando contactadas pelo professor).

Não têm adquiridas as noções básicas de higiene:- as pulgas e os piolhos são parasitas frequentes nas crianças (apesar de já há três anos nos debatermos com a mentalização da população).

Têm hábitos de higiene elementares, para um País Europeu. A aldeia não tem água canalizada e a maior parte das casas ou não têm casa de banho, ou esta é incompleta, ou ainda, se a têm, não a usam para a não sujarem. Não lavam os dentes, não cuidam das unhas e das mudas de roupa interior.

As crianças são utilizadas para o trabalho infantil e sujeitas a vários tipos de violência.

O sexo continua TABU e os métodos contraceptivos são desconhecidos, bem como os de prevenção contra a SIDA.

A igreja tem um papel preponderante na mentalização da população, quer na aceitação da mudança de hábitos, quer na abertura de espírito”.

Mais adiante os professores da escola perguntam-se: “O que fazer?” e respondem: “*Repensar a escola. Nós, professores..., artesãos da mudança, já o fizemos*”.

Este é o pano de fundo que resolvi estender, para que possamos empreender de modo concreto e talvez mais eficaz, a nossa reflexão sobre a educação e o desenvolvimento local. São dois exemplos talvez extremos. Não é oportuno nesta intervenção analisar em pormenor ambas as introduções aos Projectos Educativos de Escola, que constituem duas futuras institucionais de organizações escolares, mas, como situações limite, ser-nos-ão certamente úteis na nossa reflexão.

Partamos por isso, e de imediato, à procura de conceitos que nos permitem repensar a problemática da educação e do desenvolvimento local e, como eu disse inicialmente, proponho três chaves de leitura.

De enclave a charneira

Na Comissão de Coordenação da Região do Norte, nos início dos anos 80, socorriamo-nos de um conceito muito operacional de escola-enclave e de escola-charneira para pensar e actuar sobre esta problemática da educação e do desenvolvimento local.

A escola-enclave é uma instituição fechada sobre si mesma, sobre um território com fronteiras muito vincadas entre o “de dentro” e o “de fora”. É uma organização auto-centrada e auto-regulada, aberta quase exclusivamente ao que vem de cima, às normas internas, às orientações superiores. É uma organização que dispensa o meio envolvente, as suas culturas, os seus protagonistas e se contenta com a imposição do prescrito. É uma organização separada e auto-isolada.

A escola-charneira é a escola que se abre, que procura o encontro entre o “de dentro” e o “de fora”. Que aceita correr riscos de diálogo

com as culturas locais, que vai de encontro à realidade e que envolve os seus alunos do ponto de vista familiar, sócio-cultural e economicamente. É uma escola que se envolve na construção de pontes com o meio envolvente e as suas populações.

E podemos pormenorizar mais; uma escola que segue o modelo de escola-enclave é uma organização social que opta por perder o sentido da realidade envolvente e que na prática reduz o seu campo de acção social à emissão de diplomas e credenciais. Ao actuar deste modo, está igualmente a restringir o campo da sua relevância social e a abrir brechas para uma crescente procura desencantada da Educação. Pais, alunos, autarcas, empresários, agentes locais significativos, são deste modo habituados a manter com esta instituição social estranha uma relação de mero consumo de títulos.

Uma escola assim não proporciona aos alunos o fortalecimento crítico do seu sentimento de pertença, optando por lhes impor uma justaposição de conhecimentos e competências, que tende, a prazo, não só a apagar lentamente os traços característicos das heranças locais, naturalmente diversas, como a desincentivar os cidadãos a serem parte activa na construção social a partir da sua própria realidade.

Uma escola-enclave é assim uma organização social que tem muitas dificuldades em se interessar pelo processo de inserção sócio-profissional dos jovens. A escola-enclave desresponsabiliza-se pelo que acontece aos seus educandos à saída da escola e é alheia ao seu cada vez mais adverso e complexo processo de inserção sócio-profissional. A escola-enclave é como que uma instituição social que se apresenta como um produtor independente de qualificações, que lava as mãos no processo de inserção.

Esta postura social é altamente contrária à humanidade dos alunos, que são pessoas em processo de desenvolvimento, um

processo longo e contínuo e é passível de uma acusação pública de falta de responsabilidade social e de falta de cooperação inter-institucional.

A escola-enclave tende a ser a escola centrada sobre os professores enquanto transmissores funcionalizados dos saberes prescritos. Uma organização social gerida exclusivamente por professores (por mais que diga que desenvolve processos de consulta aos outros parceiros sociais da educação).

A escola-enclave posiciona-se, recorrendo a um termo vanguardista, como uma espécie de escola de chave-na-mão, completamente pronta a vestir, autista face ao seu próprio mundo envolvente, às paisagens, às pessoas, aos sonhos que as povoam, aos seus limites a às suas potencialidades.

Em contraste, desenvolvemos o conceito de escola-charneira, que é uma organização social que arrisca estabelecer pontes entre o “de dentro” e o “de fora”, como disse, entre a educação escolar e a educação familiar e mediática, entre o tempo da aprendizagem e o tempo do trabalho, entre a instituição escolar e as outras instituições sociais envolventes.

A escola-charneira é uma escola interdependente e mais humilde, que faz radicar a sua força no entrelaçar das solidariedades territoriais locais, talvez mais inseguras, mas motivadoras dos que as cultivem e dos que cultivam relações verticais e cultivam a tradicional dependência das orientações superiores.

Da hegemonia à parceria

O segundo conceito seria o da hegemonia à parceria - uma segunda chave de leitura da equação educação e desenvolvimento

local, é a que confronta as posturas sociais adoptadas pelos sistemas educativos, face à sociedade, que ora são de hegemonia ora de parceria.

Todos já ouvimos dizer, e muitos de nós até já se socorreram do conceito, que *a educação é o motor do desenvolvimento*. É difícil encontrar uma expressão tão adequada para qualificar a tradicional e dominante postura da escola face ao meio envolvente. A posição de hegemonia.

Compreende-se que assim seja e por variadas razões. Por um lado, a escola é herdeira e integra uma administração centralista e ela mesma é considerada, com um conceito que já foi ventilado hoje, um “serviço local do Estado” (Formosinho, J. 1989). Não admira que faça repousar parte do seu valor social e do seu poder nesta poderosa cadeia hierárquica e administrativa

Por outro lado, ela desempenha uma função social de relevância indiscutível, ao ser responsabilizada quase em exclusivo pela emissão de títulos e credenciais, cuja repercussão na organização social é de todos conhecida, nomeadamente na estruturação da diferenciação social.

Pode ainda trazer-se ao esclarecimento desta atitude hegemónica da escola o facto da “forma escolar de socialização” ser hoje em dia dominante. Ela parece chegar a todo o lado e ser por todos reproduzida (Charlot, B., 1994). O modelo escolar impregna profundamente os actos de “transmitir” e de “aprender” onde quer que estes se desenvolvam, dentro ou fora da sala de aula. Estão a prová-lo, por exemplo, o recurso aos exercícios, à repetição, à progressão, à avaliação, ...

O aumento constante da procura social de educação e o ininterrupto crescimento do número de anos de escolaridade, representa por sua vez um elemento adicional de quase veneração e

dependência social face à escola. De tal modo este fenómeno é visível, que os diversos grupos sociais tendem a transferir para o sistema de educação escolar, hoje como nunca, a resolução dos mais variados problemas sociais - o emprego, a qualificação, a inserção sócio-profissional, a orientação, o apoio social, o apoio psicológico a crianças e jovens, a preservação do ambiente, a prevenção da delinquência, a integração multicultural, a educação dos valores, e podíamos continuar.

A escola hegemónica é, em grande parte, uma organização social auto-justificada e largamente autocentrada. Ela apresenta-se como uma catedral de saberes eleitos, uma espécie de centro abastecedor da mais valiosa rede de estabelecimentos de “pronto a vestir” cognitivo. Ela pode impor facilmente os seus saberes e as suas metodologias, mantendo-se autista face às culturas e saberes existentes localmente.

Esta é necessariamente uma escola bastante diferente, indiferente a outras modalidades de educação, nomeadamente à educação familiar e mediática, por mais que afirme e reafirme que quer valorizá-las e articular-se com elas.

À escola da hegemonia podemos contrapor a escola das parcerias.

Uma organização escolar que opta pelas parcerias como postura social dominante, é uma organização aberta ao eco-sistema local, acolhedora e respeitadora da acção consequente de outros actores no interior do campo da educação escolar.

A escola das parcerias, é, podíamos repetir, uma escola parceira, que se coloca entre uma rede complexa de fluxos formativos e informativos, que não deixando de assumir o seu papel de elemento importante, uma espécie de nó, dessa rede de conhecimentos, não vive de ter nem o exclusivo do saber, nem as centralidades que se têm revelado perversas devido aos efeitos redutores.

A escola das parcerias é uma organização social responsável perante os cidadãos. Está ao seu serviço, recebe-os tais quais eles são, na sua diversidade, critica os seus saberes, enriquece-se com outros saberes locais, presta contas do trabalho desenvolvido, dialoga sobre os projectos futuros e preocupa-se com a inserção social dos jovens que dela vão saindo. Esta é uma escola menos fria e calculista, mais humana, mais atenta às pessoas dos alunos, acompanhando-os.

É uma instituição social que cria e desenvolve oportunidades de apropriação do seu próprio espaço e do seu poder, por parte de outros agentes locais, correndo o risco de fomentar o surgimento de perfis institucionais de escola próprios, incomuns, dessintonizados uns com os outros.

Confrontados com estas duas posturas sociais das organizações escolares, creio que se torna visível que a contribuição positiva da educação escolar para o desenvolvimento real e concreto das comunidades locais, das pessoas concretas, depende em larga medida da sua própria capacidade e determinação em descer do enorme pedestal elitista em que o colocamos ao longo deste século. Os seus saberes eleitos talvez não sejam sempre os únicos nem os melhores, nem os mais pertinentes para a vida das pessoas e das sociedades, as suas metodologias talvez não sejam as mais eficazes e adequadas, as suas instituições não são nem as únicas a promover a educação e a formação, nem as mais influentes, ou desejadas.

Os seus saberes, as suas metodologias, e as suas instituições, são e serão úteis e relevantes para o desenvolvimento local, sobretudo se entrelaçadas com outros saberes e instituições igualmente úteis e relevantes, se forem eficientes em cada contexto local na colaboração e na resolução de problemas concretos das populações locais; no impulso permanente para actualização de conhecimentos e de competências, que, como vimos, é cada vez mais uma necessidade dos

dias de hoje e do futuro; na cooperação, nos esforços concretos de desenvolvimento local.

Alguns entre o local e o central

A terceira chave de leitura tinha que ver com a reflexão sobre o local e o central.

O local é normalmente associado a uma certa parcela do território, geograficamente delimitado, e no qual estão implantadas escolas do ensino básico e secundário e outras instituições de educação e formação. Esta unidade territorial é relativamente difusa na sua demarcação. Ela tanto é autonomizada pela relevância de um “sistema ecológico” (Marques, R.) formado pela acção entre as escolas, as famílias dos alunos que as frequentam, a aldeia ou o bairro e as relações de vizinhança, as instituições locais com intervenção junto da escola, sobretudo as ligadas às crianças e aos jovens, como também é delimitada por aquilo que se chama o sentimento de pertença, (Medeiros, C. 1994), ou seja, pelo sentir e pelo estar, que levam o indivíduo a sentir o lugar como seu e a referenciar como vizinhos os que se identificam pela mesma pertença.

Em ambos os casos, aquilo que parece expressar melhor a ideia do local, é a existência num dado território, quer de relações e interações pessoais e institucionais entre os indivíduos e as organizações, quer de sentimentos e símbolos que exercem uma força agregadora de identificação comum, mais forte do que as forças que coexistem e agregam esses mesmos indivíduos e organizações a territórios exteriores.

Assim, o local além de ser construído com base na naturalidade ou na residência e na proximidade, é um espaço tecido de solidariedades e alimentado por relações de confiança.

Mas se nós alargarmos o campo de visão e produzirmos esta reflexão numa forma mais abrangente, contrapondo nomeadamente ao conceito de central, podemos descobrir outras vertentes de definição do local.

Por exemplo, o local é o terreno onde se movimentam os actores, as instituições, onde se passa à acção, onde se desenvolvem os conflitos inerentes à acção concreta e à realização dos empreendimentos. O local é o lugar da diversidade, da variedade, da diferença e da imprevisibilidade, dos “voos de borboleta”.

O local é o lugar onde se mobilizam os meios e os recursos disponíveis, realmente disponíveis, é a arena onde saltam à vista os constrangimentos, as incapacidades, as potencialidades que surgem associadas ao fazer das coisas grandes e das pequenas.

Para alguns o local é ainda, por natureza, o espaço dos equilíbrios, das “comunidades”, numa visão talvez idílica e um tanto romântica do jogo social.

Ao local costumamos contrapor o central. E este é o lugar onde operam os órgãos de soberania, nomeadamente o governo, e administração pública central, ou seja, onde se concentram as capacidades de decisão e de direcção de todos os *territórios* do País.

O plano central sobressai como o lugar da directividade e da imposição da norma, um terreno unidimensional onde tem pouca razão de ser a diversidade.

Este é o espaço privilegiado da formulação e da concepção, da visão do passado, presente e futuro. Onde se determinam as finalidades e se definem os objectivos a prosseguir a nível nacional.

O central é o lugar da afirmação de todas as estratégias, onde tudo tem de estar certo, onde o deve e o haver, os fins e os meios, e todas as variáveis em jogo, devem estar presentes, e bater certo.

O plano central é também comumente identificado com o espaço privilegiado do jogo de bastidores, da afirmação dos interesses mesquinhos, do poder na sua faceta mais negativa de corrupção e autocracia.

Conjugando estas leituras, que geralmente preenchem os nossos conceitos de local e de central, podemos sublinhar duas visões ou perspectivas bem diferentes que condicionam de modo decisivo a equação educação/desenvolvimento. E são elas:

A primeira é a que proclama: o local é que é. O espaço do local é o terreno do equilíbrio, o ambiente onde germinam as comunidades, um valor, eu diria, positivo em si mesmo. Esta é a visão romântica do local.

Nesta óptica o local deve ser protegido e assistido pelos de dentro e pelos de fora e pelo Estado. Independentemente das próprias dinâmicas locais, ao local seria necessário assegurar através de políticas de assistência social, promovidas pelo plano central, os equilíbrios estáveis, as evoluções desejáveis, as regulamentações mais adequadas.

A segunda visão - é a que afirma que o local é uma construção que se produz no desenrolar do próprio jogo dos actores e nos conflitos de interesse pela interacção entre os de dentro e os de fora. O local é o que puder ser, é essencialmente uma indeterminação; esta, diríamos, é uma visão liberal do local.

Nesta óptica, o local não deve ser protegido senão pelos próprios actores e forças em presença, deve ser um espaço de diálogo aberto e de conflito de interesses, reservando-se ao plano central o mero papel

de definição global de políticas genéricas para todos os territórios e de árbitro disponível para intervir, caso os conflitos assumam proporções indesejáveis.

Crítérios para uma estética de uma acção plural

Descritos estes três elementos-chave de leitura para o nosso problema e retendo-os como mero alargamento de horizontes da nossa reflexão, não queria deixar de referir um conjunto de aspectos que me parecem centrais para perspectivar política e socialmente esta questão da educação e do desenvolvimento local.

Não aponto por isso um caminho único, uma espécie de solução milagrosa, uma proposta mágica para se edificar uma relação esteticamente perfeita entre educação e desenvolvimento local; ela não existe. E além disso é mister que cada um e cada instituição no seu próprio contexto e com base na sua experiência e saber, em articulação com outros, descubra os caminhos mais pertinentes e oportunos que devem percorrer as relações entre a educação e o desenvolvimento.

E então, mais do que por uma estética rígida, uma espécie de prisão, opte por uma estética aberta cujos princípios gerais alinhem de seguida, cerca de sete:

- (i) Destacar a relevância política da participação social.** E passo a explicar - numa sociedade e num quadro de condução política da administração pública em que se desvalorize a participação dos parceiros sociais aos mais diversos níveis, será muito difícil e penoso desencadear e levar a bom termo as parcerias locais entre as escolas e outras instituições e actores.

É que estamos perante uma área da acção social onde não basta o voluntarismo local e a tolerância da administração central ou regional. Os obstáculos a vencer são muito grandes, a cultura dominante é a da dependência face ao Estado, um Estado omnipresente e uma administração hiperregulamentadora e, mais do que isso, a mesma cultura ainda domina as práticas quotidianas da nossa administração.

Ou a administração, que ainda concentra o verdadeiro “poder organizador” (Perrenoud, 1993), enceta e acompanha processos sérios e consequentes de redistribuição do poder entre os centros, (estejam eles em Lisboa ou nas “regiões”) e na periferia, e reestrutura os modelos de organização administrativa e adopta uma atitude de incentivo ao desenvolvimento dos processos de participação social, ou continuará a ser muito difícil e penoso, como disse, iniciar e sobretudo manter vivos e eficientes os processos autónomos de participação social.

Na verdade, a relevância do plano das escolhas políticas é decisiva. Segundo B. Charlot (1994 P.27), que estuda esta questão no caso francês, a territorialização das políticas educativas não tem sido reflexo duma conquista do nível local, mas o efeito de uma política nacional definida e organizada pelo Estado e pelo aparelho administrativo.

Porque será que, em geral, empresários, autarcas, associações de interesses e de agentes locais significativos, se não de aproximam mais da escola e esta dos seus interlocutores locais, se isso significa colocar-se a desempenhar um papel que não está previsto na peça que está em cena?

(ii) Valorizar o diálogo e a participação dos actores.

Difícilmente se poderão levar a cabo alterações reais e significativas no desempenho das escolas e na relação entre os vários actores locais, se os processos de mudança forem encetados de uma maneira unilateral.

Na educação escolar, a mudança decidida no centro e transferida à periferia, normativamente, que aliás é o modelo tradicional, nomeadamente entre nós, pode ficar drasticamente comprometida se se eliminarem ou então reduzirem ao mínimo, os espaços de negociação e de apropriação por parte dos actores.

E mudar a relação escola/desenvolvimento local passa por alterar lentamente mas progressivamente grande parte destas interações e do próprio funcionamento das organizações escolares.

É verdade que os processos de participação social e de gestão participativa, tornam mais lentos os processos de decisão, sabemos-lo bem, mas talvez os tornem mais eficientes e, a médio prazo, sobretudo a médio e longo prazo, mais eficientes e mais ricos.

E é caso para perguntar para onde é que vamos, e porquê com tanta pressa?

Continuam minoritários os sectores e os agentes da nossa administração pública que acreditam realmente nas virtualidades do exercício da liberdade e da democracia e que ousam apostar nos actores e nas organizações locais, na sua responsabilidade social, na sua criatividade, na sua capacidade de conceber, planear, executar e prestar contas.

Existe uma desconfiança crónica da administração face às organizações escolares e à sua autonomia, que quotidianamente as corrói e as vai exaurindo do seu esforço autónomo de acção pelo peso da rotina, pela dependência, ou até pelo desprezo.

Creio que falta o essencial, que todavia não é muito,- uma redistribuição de poderes e de recursos na administração e uma inequívoca valorização política desta postura social e culturalmente responsável nas organizações escolares.

- (iii) Sustar a retirada triunfante do Estado, ou seja:** após um período da tal onnipresença e hiperregulamentação, e face a estas críticas políticas e sociais, e de certo modo ao colapso de um modelo, que eu considero antidemocrático, de direcção e administração das escolas, como ele existe hoje, é necessário prevenir a retirada embandeirada do Estado, quaisquer que sejam as roupagens, ora progressistas ora conservadoras, de que se vista o discurso do momento.

O nosso sistema administrativo, bem como a nossa democracia, carecem da existência de corpos intermédios, e esta para mim é a questão nuclear que responde em parte àquela que o Prof. Marçal Grilo no fim da manhã levantava, que actuem como serviços públicos que sirvam real e efectivamente as pessoas e as instituições.

Certas obsessões, como a do “Estado mínimo”, mais não são, as mais das vezes, que tentativas de manutenção de um poder totalitário na sociedade portuguesa. A fragilidade de tantas centenas de organizações locais, criadas nos últimos vinte anos, alimentada por uma administração pública que teima em asfíxiar e pressupor a menoridade destas iniciativas locais, não

se compadece com esta retirada apressada advogada por alguns.

Será necessário continuar a desenvolver um novo ciclo de uma administração pública em que se redistribuam poderes aos vários níveis, em que se aposte na maioria e na responsabilização social das instituições, em que se institua nichos de incentivo e nichos de orientação e avaliação de dinâmicas sociais autónomas, livres e diversas.

(iv) Responsabilização social crescente das organizações escolares: as escolas são organizações sociais, preciosas e dispendiosas, suficientemente importantes para que permaneçam presas num ciclo de desresponsabilização social. Que é aquele em que elas se encontram.

Creio que a evolução da interacção educação/desenvolvimento local depende em grande parte da assunção por parte de cada escola de uma relação privilegiada de prestação de contas perante os seus utentes e os seus parceiros locais, embora não seja uma questão fácil.

Se nos deixarmos confrontar com o facto de que a legitimidade de uma organização escolar onde há território, não lhe advém em quase nada da sua relação com outros agentes e instituições que actuam nesse território, mas que a encontra quase automaticamente, *ab initio*, do Ministério da Educação, da hierarquia, da orientação normativa, então temos de reconhecer que é adversa e conflituosa e continuará a ser, uma postura de abertura sobre o meio envolvente.

Antes de mais o que está em questão é o modelo de administração geral do sistema educativo e o lugar que está

reservado aí na redefinição de funções às organizações escolares. E nós teimamos em manter uma arquitectura administrativa constantemente a aguardar orientações superiores, não a agir livre e responsabilmente, mas a actuar em conformidade.

Entretanto, as centenas de iniciativas existentes por todo o país, de articulação territorial das escolas com pais, com autarquias, com empresas, com associações e serviços públicos e a vontade de tantos em construir escolas com rosto próprio, esbarram com uma orientação política que as vai fazendo secar e definhando tornando inconstantes e inconsequentes muitos dos seus projectos.

- (v) **Promover a territorialização das escolas:** costume dizer que uma escola verdadeiramente comprometida num processo de parceria com outras instituições locais é uma escola que tem de nascer de novo.

Há muitas escolas implantadas no território, via carta escolar, todavia há muito menos escolas territorializadas, ou seja, escolas que criaram raízes locais, se articularam em parceria com o seu meio envolvente. Porque este é um processo lento, cheio de encontros e desencontros, repleto de ziguezagues, pleno de diálogos frutíferos, mas também de conflitos, de desentendimentos prolongados.

Uma escola territorializada, (voltando ao início da reflexão e a Trás-os-Montes), talvez seja uma escola que olha com ternura os soutos verdejantes que a envolvem, que corre o risco de ser melancólica como o Outono dos castanheiros, que sente no ar o cheiro colorido dos frutos maduros, que conhece o afago da

terra nas mãos, que se senta à mesa com os lavradores e ouve os seus sonhos de dias melhores.

Numa primeira criação, o papel central cabe à administração, numa segunda criação a escola refunda-se, tendo o tecido humano e social local por húmus, e estabelece relações preferenciais e contínuas com os actores locais e as entidades mais significativas.

Numa primeira postura, a escola surge como um elemento exterior, que vem trazer a instrução, o distanciamento, a reflexão crítica, o adquirido. Na segunda, este processo combina-se com a cultura e as actividades sócio-económicas locais transformando-se num processo de desenvolvimento mais próximo de *um modelo cultural de desenvolvimento*. (Silva, A.S. 1988).

- (vi) Construir uma escola parceira.** Uma escola apostada em descer do seu pedestal elitista; a organização escolar pode e deve desenvolver processos de articulação horizontal em cada território entre as várias instituições e agentes significativos.

Espera-se que ela actue como uma escola aberta e humilde adoptando uma postura mais de parceria do que de hegemonia, mais de charneira do que de enclave, apta a reconhecer as suas potencialidades e as suas limitações.

A cooperação entre a escola e outras redes de conhecimento locais, que, como sabemos, são cada vez mais multipolares, tornam a escola uma espécie (que há bocado eu definia como um nó) de redes de conhecimento, podemos dizê-la também como uma placa giratória onde se pode amassar no tempo, a escola hoje domina como ninguém em termos sociais o tempo

disponível das pessoas, e na fase mais disponível da vida das pessoas, amassar na memória, no “thesaurus” cultural, na análise, na crítica, na investigação, grande parte dos pequenos e grandes saberes e experiências humanas e, além disso, nas doses colossais de informação que as novas gerações hoje transportam para o terreno escolar.

E por isso a cooperação com os meios de comunicação social revela-se prioritária e um domínio onde o silêncio, ou melhor, como disse atrás, o autismo da educação escolar, mais não significa do que um sério travão a uma educação de melhor qualidade.

A escola não é de facto o motor do desenvolvimento, nem nunca o poderá ser, pela mesma simples razão de que ninguém ensina ninguém ou de que ninguém desenvolve ninguém e ainda porque o desenvolvimento é um processo de mudança social que implica a compatibilidade com o conjunto cultural das características de cada grupo, com a globalidade dos seus valores, os seus operadores e as suas práticas.

(vii) Atentar sempre que estamos perante um processo e não um produto. Como tenho vindo a defender, é impossível impor normativamente um mecanismo miraculoso que promova uma nova interação entre educação e desenvolvimento.

Trata-se de um processo social e de um processo lento. A autonomia é uma conquista, não é um produto que se adquire por benesse legal ou até por auto-proclamação. É uma postura socialmente responsável e essa constrói-se degrau a degrau durante décadas. Além disso é um processo social que ao implicar uma redistribuição de poderes gera necessariamente dinâmicas conflituosas.

Um processo que se desenrola em zonas de elevada turbulência e reconhecido ineditismo: é-o por exemplo, na definição dos interlocutores do diálogo institucional. Dialogar localmente sim, mas com quem? Quem são os interlocutores? E que competências têm? É-o na construção de instâncias de diálogo e de concertação. Em que instâncias, corpos intermédios, sim, mas em que instâncias? É-o ainda na elaboração de medidas que promovam o bem comum. É-o no processo moroso de “reinterpretação local, de negociação local e de reinterpretação dos normativos nacionais” (Charlot, B., 1994, p.211). É um processo mais lento. E é-o ainda, na redistribuição dos papéis e nas funções entre os vários actores.

A autonomia e a responsabilidade social de uma organização escolar não podem ser forçadas, como se consegue fazer culturas forçadas em estufa. Não podem senão ser incentivadas e acarinhadas ano após ano e década após década.

O nosso País carece deste carinho e deste incentivo como de pão para a boca. E o nosso sistema educativo só aí, a meu ver, poderá vir a assentar a via de uma regeneração profunda tão necessária e tão desejada por todos.

Creio que é no diálogo, no pilar do diálogo entre os vários actores e entidades que hão-de sustentar-se estas novas contribuições da Educação para o Desenvolvimento. E esta acção estratégica não é também demasiado utópica, ou até não é uma miragem, ela pode basear-se em pequenas redes de entre-ajuda e de solidariedade. Redes de recursos disponíveis, redes de projectos, de acções de ensino e de formação, seja nas escolas, nas empresas, nas autarquias ou nas associações.

Redes de projectos educativos de escola, porque não?, de projectos de autonomia e de responsabilização social; redes de

projectos de avaliação do desempenho social das escolas, também porque não, as escolas, em rede, cooperarem em processos de avaliação do seu desempenho social.

Redes de dinâmicas de apoio à inserção sócio-profissional de jovens, abarcando, por exemplo, escolas, centros de emprego, centros de juventude, empresas, centros de formação profissional, instituições de solidariedade social, jornais locais, não falta o que congregar.

- (viii) E finalmente incentivar os professores a actuar como cooperantes activos e animadores desta articulação entre Educação e Desenvolvimento Local.** No entanto, dificilmente se poderá pensar em desenvolver estas acções, para que elas tenham real impacto no que se ensina e no que se aprende, se o processo de aproximação e interacção não passar também pelos professores, ou melhor dito, pelos órgãos centrais da vida da escola, controlados por uma parte destacada de entre eles, (Conselhos Pedagógicos, Directivos, Directores de Turma, Delegados de Turma).

Ora não creio que se assista hoje a um forte incentivo aos professores em ordem a abrirem a escola ao meio envolvente seja pelos órgãos próprios de uma organização escolar, seja, por exemplo, pelos centros de formação de professores. Assim sendo, esta problemática continuará a fazer parte do discurso de muitos, ao nível central como ao nível local, mas continuará a fazer parte das práticas de poucos. E estes continuarão a sentir-se isolados e colocados ao contrário da corrente imposta, ou pelo menos induzida pela administração educacional.

Os professores são e continuarão a ser, neste quadro, agentes da administração pública central, predominantemente remetidos para a sua caixa negra, a sua sala de aula.

Em jeito de conclusão, que já vai sendo tempo, creio que estamos perante uma problemática cuja reflexão nos remete, sistemática e realisticamente, para o terreno político. Nomeadamente para o campo das escolhas políticas sobre os modelos de organização social e das práticas reais de redistribuição de poderes entre o centro e a periferia. A articulação mais estreita entre os esforços que se desenvolvem, tendo em vista melhorar o sistema educativo e os esforços em prol do desenvolvimento, contém um elevado grau de complexidade, que é alheio a qualquer linearismo do tipo “Educação é motor de desenvolvimento” ou “Escolas fecham aldeias”.

Se queremos reconstruir as bases da legitimidade da organização e acção das escolas, alargando os espaços de participação social, teremos de conferir de direito e de facto, estes papéis relevantes às escolas.

A actual configuração prática da administração do nosso sistema educativo continua a atribuir-lhes um papel de figurantes num filme a que não são chamados a ser nem realizadores, nem produtores, nem actores de corpo inteiro.

Entretanto, por todo o país vão nascendo e sobrevivendo e morrendo inúmeras iniciativas que prefiguram um quadro desejável de articulação entre a educação e o desenvolvimento. Talvez nos falte sobretudo uma persistente e negociada orientação política, de revalorização do modelo cultural de desenvolvimento, que empreenda uma ousada e sempre inadiável reorganização do Estado. Aqui chegados, confesso-me um tanto perplexo e apetece-me ausentar discretamente do branco deste papel.

Agradeço ao Conselho Nacional de Educação, na pessoa do seu presidente Prof. Eduardo Marçal Grilo, a oportunidade de reflexão que para mim constituiu este desafio que me foi lançado.

Creio, como diz um autor europeu, que estamos todos condenados à complexidade. Entretanto uns continuarão a fazer de conta que basta um bom discurso sobre o tema. Outros preferirão deixar correr as águas sob as pontes, até que venham melhores dias, outros ainda continuarão a ousar desencadear e alimentar novos processos, conspirando, talvez dessorosadamente por um futuro melhor, por o acordar de muitos sonhos, atitudes e projectos apenas e ainda dormentes na sociedade portuguesa. Eu procuro, passe a modéstia, ser um destes últimos, e isso já contém fascínio bastante, apesar dos limites e incertezas que contém.

O importante, para terminar, é reflectirmos sem medo e em conjunto, sobre estes e outros problemas mais ou menos graves da educação e da sociedade portuguesa. E é melhor fazê-lo, não vá o futuro desabar sobre as escolas e quem sabe, retirar-lhes a possibilidade de elas continuarem a desempenhar o heróico e romântico papel de fechar as nossas aldeias.

Muito obrigado.

Prof. Doutor Vítor Crespo

Sr. Prof. Eduardo Marçal Grilo, em primeiro lugar queria cumprimentá-lo por esta sua iniciativa e por outras iniciativas do Conselho Nacional de Educação, de reunir pessoas que têm reflectido sobre matérias tão importantes para o futuro do país e para a sociedade portuguesa.

O assunto que hoje aqui nos traz é um assunto deveras importante, como também foi dito, faz parte dos discursos de praticamente todos, embora não saiba se fará parte da prática de todos e, nalguns casos, julgo que se fala com alguma reserva mental. Mas é um facto que em Portugal e pelo mundo além, já hoje ninguém se atreve a esconder a dimensão cultural do desenvolvimento. Nem ninguém se atreve a ignorar a necessidade de descentralização e do envolvimento nas escolas das comunidades locais. O tema foi exaustivamente tratado já hoje aqui, quer pelo Prof. Eduardo Marçal Grilo, quer pelo Sr. Eng^o. Mário de Almeida, quer pelo Sr. Doutor Sousa Fernandes, Doutores Veiga Simão e Vieira de Carvalho e agora, nesta magnífica lição que nos deu o Dr Joaquim de Azevedo.

Previendo um pouco isso, eu quase me dispensava de dizer o inevitável. Que para o desenvolvimento do sistema educativo, é condição “sine qua non” para a sua qualidade e relevância, a sua descentralização. E nem só para o sistema educativo, diria. A própria evolução das sociedades, a destruturalização das sociedades, vai dar um novo papel, já está a dar um novo papel às escolas, queiramos ou não. A família tradicional do século passado e do princípio deste século, que era uma família complexa, que envolvia pais, filhos, avós, está hoje reduzida a uma família nuclear e, muitas vezes, com os filhos aqui e além; portanto aquele grupo de socialização praticamente desapareceu. As próprias igrejas estão a encontrar algumas dificuldades em fazer algumas das socializações tradicionais. Já não

funcionam esquemas que ainda encontrei na juventude, os quais estão praticamente a desaparecer, e curiosamente é o espaço cultural da escola que pode retomar algumas dessas dimensões que se encontram para além do curriculum lectivo. Podem minimizar efeitos negativos que se encontram, por exemplo, nas grandes metrópoles, como hoje já aqui foi dito, em que o pai e a mãe trabalham, chegam à noite a casa, porventura estão fatigados, vêem um pouco de televisão. Neste contexto a criança é deixada a si própria, muitas vezes sem possibilidade de encontrar companheiros do mesmo grupo etário; torna-se por vezes difícil que rapazes e raparigas se juntem, num convívio normal que no dia-a-dia se torna praticamente impossível. Muitas vezes esse abandono das crianças leva à criação de “gangs” e à droga, o que hoje também aqui foi falado. Por isso a escola tem também, ou pode ter, um papel extremamente positivo sob o ponto de vista de normalização social porque permite, além do mais, o enraizamento dos jovens nas comunidades locais e, assim, ajudar a evitar o seu desaparecimento. Mas, como dizia há pouco, talvez seja “chover no molhado”, estar a repetir aquilo que já foi melhor e mais abundantemente dito esta manhã e esta tarde. E por isso mesmo, nalgumas notas que tomei, para aqui glosar, orientei-me num sentido um pouco diverso. Qual seja o de verificar quais as dificuldades para a concretização do discurso que todos fazemos, estando de acordo em que não deve haver uma retirada apressada do Estado e que se tem que recriar um modelo de administração regional do sistema educativo para utilizar as palavras do Dr. Joaquim de Azevedo. Para essa correcta descentralização, nós temos que ter em conta algumas questões.

Em primeiro lugar, não existe em Portugal, e em vários países, uma cultura de descentralização, foi aqui dito. Os poderes centrais são avessos a ceder responsabilidades e a desapossar-se dos seus poderes e capacidades de influência, (muitas vezes, como o Prof. Veiga Simão hoje dizia, a influência da simples nomeação de um “contínuo”), embora por vezes no passado se tenham utilizado algumas “técnicas”

para os ministérios e o Estado se livrarem de certos problemas, mas nem sempre foram criadas as melhores condições para que as transferências se fizessem da maneira mais correcta. Estou a referir-me, entre outras, à transferência dos transportes escolares. Importa ainda acrescentar que também se não tem verificado em muitos casos a disponibilidade das entidades que recebem os poderes assumam com toda a facilidade as responsabilidades que lhes são conferidas. Os que têm experiência da administração central e, em particular, do sistema educativo, viram-se frequentemente confrontados com a devolução de tomadas de decisão, normalmente nos casos mais complexos que estavam na alçada das instituições e estruturas dependentes. Isto é frequente, quando o caso se torna “bicudo”, volta frequentemente à origem. Uma e outra situação, não fomenta os mecanismos de descentralização, com o espírito aberto e descomplexado. Estamos perante uma questão de cultura da responsabilidade que temos que ter presente para fazer uma correcta descentralização.

Embora sendo professor, não posso deixar de dizer que os diferentes componentes do sistema educativo e designadamente, os corpos docentes, são por natureza conservativos. Isso foi mais do que evidente, por exemplo, na discussão da Lei de Bases do Sistema Educativo, e nas opções de promover certas transferências do poder, nas organizações do sistema educativo. Há sempre uma tendência de perpetuar aquilo que se conhece, e um medo daquilo que está para vir. Ainda agora, na discussão da Lei de Avaliação das Universidades, manifestava-se muitas vezes uma confederação de medos, mais do que outra coisa, porque não se sabia se este ou aquele aspecto podia causar situações perversas, temores em vez de se olhar para o lado positivo. No âmbito do sistema educativo, importa ainda ter em conta um conjunto de outras características que, se forem ignoradas, podem afectar decisivamente uma descentralização eficiente e em condições de dar frutos. Contrário no que se afirma em muitos discursos, temos que reconhecer que Portugal não é um país homogéneo sob o ponto de

vista económico e de desenvolvimento, e que também o não é no plano cultural, embora esse facto nem sempre seja suficientemente evidenciado. Assiste-se por vezes a um discurso oposto. No entanto, o sucesso educativo é fortemente dependente do “background” cultural. Nem o próprio sistema educativo é em si homogéneo. Nas zonas menos favorecidas vamos encontrar, em regra, piores instalações, uma maior rotatividade dos corpos docentes e professores menos preparados. A igualdade de oportunidades de aprender não se distribui por igual. A simples análise dos resultados das provas específicas, hoje aqui focadas, distribuídos pelas diversas escolas, mostra isso mesmo. E ao dar este exemplo, não desejo entrar na controvérsia das provas específicas, utilizei-o por ser o melhor critério disponível de testagem do comportamento do sistema educativo. Quem como eu (só olhei para uma determinada disciplina) verificar que as médias de uma escola são umas, de outra escola são outras, (e eu não admito que o coeficiente de inteligência dos alunos e dos professores seja diferente duma escola para outra), percebe que há qualquer coisa no sistema que está a funcionar mal; efectivamente, nas áreas menos favorecidas, foi onde as médias foram mais baixas, o que significa, que o ensino é de pior qualidade. E também podemos chegar à mesma conclusão a partir de um dos documentos que nos foi distribuído, contendo as taxas líquidas de escolarização, a partir dos 12 anos de idade. Portugal não é homogéneo. Portanto, entendo que o reconhecimento deste facto, obriga a que a descentralização tenha de ser feita com compensações de discriminação positiva, uma espécie de fundo social educativo interno. Sei que não há aparelhos de medida para este desfavorecimento cultural, (ou como alguém disse algum dia com uma certa piada, “de chatíómetros”) - ou melhor de medidores de avaliar as chatices - vem das condições de vida e assim avaliar como podem ser atraídos os melhores docentes. Na minha experiência pessoal verifiquei que a disponibilização pelos municípios de alojamentos com renda simbólica, era um poderoso incentivo à fixação dos professores.

Questões específicas dos diversos graus de ensino: Não me vou debruçar sobre o Ensino Superior, no que diz respeito ao Ensino Secundário não vejo grandes obstáculos à descentralização (o caso das Escolas Profissionais que não analisarei de perto é um exemplo paradigmático). O grande problema coloca-se efectivamente no Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar. Onde se torna necessário, urgente para não dizer urgentíssimo, tomar medidas de política educativa. Decorrem experiências pedagógicas que se fundamentam, num número excessivo de casos, em visões opostas. E, tratando-se do Ensino Geral e obrigatório, importa centrar aí uma particular atenção. Como aqueles que andaram pela preparação da actual da Lei de Bases muito bem sabem, a organização da escola básica ou da escola obrigatória, foi infelizmente um produto altamente influenciado pelas estruturas preexistentes. Sempre defendi outra coisa, estavam pela frente os interesses instituídos dos corpos docentes, alguns dos legisladores também eram corpos docentes com interesses directos nas soluções a adoptar; havia o medo das próprias estruturas, e regozijo-me por ver que há já quem ponha a hipótese de uma outra organização, designadamente do ensino básico embora, afirme muito peremptoriamente, que não vejo necessidade imediata de se recorrer a um debate e revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo; deve-se sim extrair, do que ela contém, todas as possibilidades e virtualidades lendo-as correctamente. Particularmente no Ensino Básico, ela é um tudo nada sinuosa, admito isso, mas pode-se fazer uma leitura coerente e correcta que permita dar um salto qualitativo não abrindo imediatamente o debate antes de termos dela extraído todas as potencialidades. A escola de ensino básico, (ministra-se a educação básica, não digo ensino), constitui, como não pode deixar de ser, uma unidade global. Nela se ministram os saberes ler, escrever e contar para os dias de hoje e uma formação que permita o desenvolvimento integral e harmonioso do educando indispensável a qualquer cidadão para se realizar e poder viver nas sociedades contemporâneas, altamente complexas. Por isso, entendo que não faz sentido cindir a escola básica no seu modelo organizacional. Se a Lei de Bases admite

várias hipóteses de organização física, que resultaram como já disse do empenhamento dos grupos docentes, não deixou de ser considerada a realidade no terreno, respeitante à rede escolar existente. Aponta no entanto para uma globalização da educação básica, que está patente nas escolas básicas integradas, embora eu pessoalmente entenda que a experiência carece de ser revista. Portanto, ao contrário, como surgiu aqui um pouco hoje de manhã, não entendo salutar que haja uma gestão diferente para aquilo que era o antigo ensino primário, e para o 2º e 3º ciclos de ensino básico. Se o fizermos vamos regredir um pouco. Porque quando tínhamos como ensino obrigatório, o ensino primário e o ensino preparatório, havia uma coerência maior que esta cisão entre o primário e o ex-preparatório, já no 2º ciclo, se separam mais claramente os objectivos. Como estamos aqui entre colegas, não posso deixar de ver, porque isso também é um problema que tem reflexos em outros aspectos, que provavelmente o que esteve na base dessa diferenciação nos métodos de gestão entre o 1º e o 2º ciclos, foi o problema das paridades; aliás, na Lei de Gestão, verifica-se que a paridade do corpo docente encolhe ou alarga, conforme as necessidades. Admito que tivesse havido uma natural relutância em colocar um criança de 6 anos, em altas responsabilidades no destino de uma escola. Só que, a democraticidade não tem de ser estereotipada, o que hoje se exige, mais do nunca, são lideranças capazes, conhecedoras e dinâmicas, obviamente sujeitas a julgamento e avaliação democráticos e escolhidas por critérios de competência. Esta situação que hoje se vive no ensino básico, está a causar danos na preparação inicial e na formação contínua dos docentes, na definição das Escolas Superiores de Educação e outros estabelecimentos de formação de docentes. Existem indefinições, nas Escolas Superiores de Educação e também um tanto no Politécnico, nas universidades e nos CIFOPS, no que respeita à formação de professores. Indefinições que devem ser pensadas e resolvidas, não digo já, porque deveria ser anteontem. Como devem ser pensadas as organizações curriculares do ensino básico e também das actividades extracurriculares. E ainda o próprio projecto da escola, a sua interacção com a comunidade e as

relações com o poder local. Porque conforme for o curriculum, conforme forem as actividades extracurriculares, chamemos-lhe assim, à falta de outro nome, assim se torna mais ou menos fácil o envolvimento das comunidades locais, e das estruturas económicas e sociais próximas, para já não falar num outro magno problema que é o da rede escolar. Por isso reafirmo que esta indefinição tem que ser esclarecida e rapidamente. Todos ganhariam. Nada obsta, no entanto, (tomo posição), trazer a educação pré-escolar para junto das escolas do ensino básico e particularmente as do 1º nível de ensino básico. Isto tudo tem vantagens óbvias e entre elas, permitiria transmitir um sentido da importância social dos corpos docentes e contribuir para a exigida dignificação social dos professores.

E, para terminar, uma vez que já ultrapassei o meu tempo, tudo isto pode ser conseguido através da cooperação e concessão de responsabilidades aos municípios. Não julgo, no entanto, que estejamos em condições de uma municipalização ou regionalização total do sistema escolar. O que não impede a transferência progressiva de funções, pessoal auxiliar, edifícios, a sua co-gestão, e alguns aspectos dos programas de actividades docentes que se encontram fora do núcleo curricular básico. Por enquanto, o patamar geral da formação, particularmente das escolas básicas e secundárias normais, tem de ser definido a nível central, para garantir as suas equivalências e não gerar discriminações, quer quanto ao emprego, quer ainda quanto à prossecução dos estudos. A situação actual dos corpos docentes ainda não permite que as contratações se façam pela própria escola. Se fosse desde já introduzido essa metodologia e não sei quando é que poderá ser introduzida, agravávamos as distorções que actualmente existem. Muito obrigado.

Dr. Agostinho Fernandes*Presidente da Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão**Comentário à comunicação apresentada pelo Dr. Joaquim de Azevedo
(Lido pela Secretária-Geral do CNE)*

Por motivos de força maior relacionados com a visita realizada hoje a Vila Nova de Famalicão, de várias personalidades e entidades responsáveis por projectos e acções de Luta Contra a Pobreza e de Solidariedade Social, torna-se-me impossível estar presente, como seria o meu interesse e agrado, neste Seminário promovido pelo Conselho Nacional de Educação.

Pela minha ausência forçada e sobre a hora, quero apresentar as minhas sinceras desculpas à Comissão Organizadora - Conselho Nacional de Educação - na pessoa do seu Presidente, Prof. Marçal Grilo, ao Dr. Joaquim de Azevedo, ao Prof. Doutor Vítor Crespo, bem como a todos os intervenientes e participantes.

Por gentileza do meu amigo Dr. Joaquim de Azevedo tive acesso ontem ao texto provisório sobre *Educação e Desenvolvimento Local*.

Dado que aí deveria estar como comentador à referida comunicação, juntamente com o Exmo. Sr. Prof. Doutor Vítor Crespo, gostaria que transmitissem, se possível, algumas notas e comentários sobre a mesma.

Este Seminário em geral e, em particular, esta comunicação, revestem-se de grande importância não só pela problemática abordada, como também pelo momento oportuno em que se realiza uma vez que tanto se tem falado em **Reforma e Mudança, Relação Escola/Meio, Área Escola e Projectos Educativos, Escola e Comunidade, Poder Local e Regionalização, Descentralização e Desenvolvimento**.

Ao mesmo tempo, estes impulsos de mudança são permanentemente contrariados por escolas sobrelotadas e à beira da rotura, por escolas que encerram nos meios rurais, pela falta de equipamentos educativos, por alguma desmotivação da classe docente e pela necessidade de um autêntico e condigno estatuto da carreira docente, assim como pelas contradições de vária ordem da tão apregoada Reforma do Sistema Educativo Nacional.

Nesta intervenção rica, descomplexada e até provocadora, o Dr. Joaquim de Azevedo, para além de uma análise rigorosa e sensata, revela também o seu feitio de certa irreverência e vanguardismo, coerência e humanismo que muito bem sabe traduzir no que escreve como técnico credenciado e no que fez enquanto responsável, em tempo, por um sector da educação neste País.

Como professor que fui e autarca que sou, o mundo da educação e das escolas têm estado sempre presentes como uma opção estratégica de desenvolvimento local e multidimensional para o meu Município e para as populações.

Como professor há 15/20 anos atrás, sempre desejei uma Escola Aberta que mais do que uma instituição privilegiada para educar e ensinar fosse acima de tudo, **um Centro de Recursos técnicos e humanos e um dos pólos de desenvolvimento e dinamismo da comunidade que deve servir**. Simplesmente naquela altura os condicionalismos eram muitos e as barreiras enormes. Não havia uma mentalidade e uma cultura para a mudança e para a inovação. Era o conceito de Escola Enclave e Hegemónica que imperava, fechada sobre si própria. **Os rasgos de mudança eram interpretados, como ainda hoje, como actos subversivos ao sistema que dominava.**

Como autarca tenho assumido a questão da educação como opção prioritária ao longo dos meus mandatos. Simplesmente, para que a escola caminhe para o conceito paradigma de Escola Charneira e

Escola Parceira tenho feito grandes esforços que têm passado por redimensionar a rede escolar do pré-primário ao secundário, construir novos equipamentos e infraestruturas, enfim dotar o Município com um Parque Escolar moderno e funcional. Esta batalha está praticamente ganha com a construção para breve de novos equipamentos no meu Município e na Região do Vale do Ave. Esta minha preocupação é aliás a preocupação de todos os autarcas deste País.

O documento suporte da política educativa do Município é a Carta Escolar, que após negociação com todos os estabelecimentos de ensino, estruturas e Ministério da Educação, autarcas e demais agentes de desenvolvimento local, dividiu o Município em 11 territórios educativos ou áreas educativas, numa perspectiva de potenciar a relação escola/meio e de rentabilizar os equipamentos educativos da pré-primária ao secundário. É um documento integrado e integrador dos vários recursos e das dinâmicas locais, que se souberam ao nível das Juntas de Freguesia, Associações Culturais e Recreativas e Instituições várias.

Juntamente com as dezenas de Escolas do 1º ciclo, Escolas C+S e Secundárias existentes, o funcionamento de três **Escolas Básicas Integradas**, a par de quatro **Escolas Profissionais**, são casos que apontam o caminho para a Escola *Parceira* Aberta e *centro*, por *excelência*, de **dinâmicas locais**.

As várias actividades, projectos e iniciativas desenvolvidas ao longo do ano dentro e fora da Escola, têm sido realizadas mobilizando todas as *Escolas, Autarquias, Associações e cidadãos*, tais como:

- Desfile de Carnaval
- Concurso Escolas Floridas
- Presépios nas Escolas
- Dia Mundial da Floresta

- Comemoração de efemérides
- Colónias de Férias
- Teatro Infantil nas Escolas
- Espantalhos no Jardim
- Feira das Escolas

Juntamente com projectos como:

- Aprender no Mar
- Aprender na Montanha
- Viver em Famalicão
- Dar a conhecer a terra que amamos, são iniciativas que no dia a dia fazem com que “as Escolas não fechem as aldeias”.

Para terminar e sobre a questão **central e local** para as autarquias - prevendo-se a transferência de competências no domínio da educação da Administração Central para o Poder Local - a Educação continuará a ser um sector fundamental para o desenvolvimento das Comunidades Locais. Para tal, torna-se necessário que juntamente com as competências, venham os meios e recursos que tornem viáveis a operacionalização do processo educativo para que as escolas sejam, cada vez mais, parceiros e agentes de desenvolvimento das comunidades.

Até tal acontecer e parafraseando o Dr. Manuel Simões, Director da Casa-Museu de Camilo Castelo Branco, “**é preciso transgredir para progredir**”, na Educação como em outros sectores da vida das populações.

Muito obrigado.

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

O meu primeiro comentário incide sobre a riqueza das comunicações que aqui foram feitas, estas seis comunicações de hoje, para além dos dois discursos da manhã, do Eng^o. Mário de Almeida e do Ministro do Planeamento. Eu estava convencido que tinha organizado um Seminário, mas acho que temos aqui material para vários Seminários, vários Congressos, vários Simpósios, à volta desta matéria. Praticamente tocou-se aqui tudo o que tem a ver com a Educação, com a Administração da Educação, e enfim sobretudo com esta tónica do Poder Local. E não resisto aqui a fazer uma pequena nota relativamente à forma como foi abordado o problema do país, o que é o país e que país temos. O Prof. Vítor Crespo falou do “background” cultural, que me parece ser um aspecto muito importante, o Dr. Joaquim Azevedo deu-nos alguns exemplos extremamente interessantes, que mostram que o país é um país extremamente heterogéneo, que o sistema é muito assimétrico, que há experiências muito interessantes no sistema, o que se cruza muito com o que o Prof. Veiga Simão disse de manhã, relativamente aos Centros de Excelência, que só têm interesse como tal, se se transformarem em Centros de Referência, isto é, que sejam capazes de serem modelos, paradigmas que, quando introduzidos no sistema, são capazes de levar a que o restante sistema se adapte e adopte esses centros de referência como modelos.

Enquanto estou nestes colóquios, que são sempre muito interessantes, porque nos permitem o agitar das ideias e a criatividade das pessoas vem ao de cima, parece-me que há, e hoje aqui foram tocados vários níveis e várias perspectivas, por um lado um país real, que nós não somos capazes verdadeiramente de descrever; o país real é o que é, não o da imagem, mas o do objecto concreto. Mas depois, em Portugal há uma série de países: há o país da televisão, que é uma certa parte do país real, há o país de Bruxelas, que é o país visto da

Comunidade e a forma como Portugal se coloca perante a própria Comunidade, a que eu chamaria o país de Bruxelas, há o país do Diário da República, que é aquele que corresponde ao enquadramento jurídico em que está tudo certo, está tudo feito, está tudo resolvido; se nós pegarmos nos decretos-lei sobre as várias áreas não só do sector educativo, mas de todos os sectores da vida do país, verificamos que tudo está feito, e muitas vezes os responsáveis políticos quando saíem, ou já tinham resolvido, ou já tinham os despachos para resolver; portanto há ainda que acrescentar aqueles despachos que estavam para sair e que também resolveriam os problemas; há o país do governo, qualquer que ele seja, em que se podem distinguir duas fases - a 1ª fase, em que está tudo mal, que é o país que se herdou, e a 2ª fase, em que está tudo certo, mesmo aquilo que os anteriores fizeram. Há o país das oposições e há o país dos colóquios. E o país dos colóquios é um pouco um país em que nós nos pomos todos de acordo. Normalmente estamos todos de acordo, e o Prof. Vítor Crespo, era aqui que eu queria chegar, colocou uma questão que é a da reserva mental. É que nesta questão da descentralização e da regionalização, o Sr. Prof. Vítor Crespo disse concretamente, há escondido no país, algures, uma certa reserva mental quanto a esta matéria. Porque se nos colóquios estamos todos de acordo, porque é que não nos pomos de acordo no país real? Porque é que não é possível transportar este aspecto amável, simpático, cordial, consensual relativamente a estas matérias, tal como no ano passado foi o da Comunicação Social, e depois passar isto para o país do Diário da República, o país da televisão, o país de Bruxelas, o país das oposições? Eu hoje de manhã quando fiz aqui este apelo relativo aos protagonistas do processo educativo, tinha em mente uma coisa simples que tenho procurado, eu como muitas outras pessoas, não é apenas apanágio meu, nem exemplo meu, este apelo, é que estou convencido que na área da Educação vale a pena fazer um esforço para nos pormos de acordo sobre alguns pontos essenciais, que certamente não serão muitos. Porque se forem muitos, somos capazes de não ser capazes de nos pormos de acordo nos aspectos concretos. E aqui, para nos pormos de acordo, eu acho que poderíamos procurar perceber

onde é que vale a pena que as coisas funcionem bem. É que eu, com todo o respeito que tenho pela Administração Central, pelo Governo, pelas Direcções Gerais, julgo que o mais importante é o funcionamento da escola. Eu estou muito mais preocupado que funcione bem a escola, do que funcione bem a Direcção Geral. E para funcionar bem a escola, é necessário que nós sejamos capazes de encontrar os mecanismos que constróiem uma escola melhor. É preciso partir do princípio de que as escolas são todas diferentes e normalmente, e nomeadamente as legislações, consideram que as escolas são todas iguais. E há aqui uma alteração de paradigma, há aqui um rodar ao contrário que me parece que é importante e que eu ponho à vossa consideração. É a minha primeira nota.

A segunda nota, tem a ver com a estabilidade das escolas. É que para além de se considerar que a escola é o objectivo essencial, é necessário que se procure a estabilização do sistema, que é a estabilização das escolas e do funcionamento das escolas. Aqui há variadíssimos factores que contribuem para a estabilização, ou que contribuem para a desestabilização, ponho isto muito à vossa consideração; para além daquilo que foi dito, e muito do que aqui foi dito, muito do que estou aqui a dizer, está contido no que foi dito desde hoje de manhã. Eu julgo que vale a pena fazer alguma reflexão sobre um aspecto que o Joaquim Azevedo aqui levantou, que é este das redes, do autismo, da autonomia e da responsabilidade social, do gradualismo, da necessidade de se não forçarem as soluções. Porque tenho algum receio de que mesmo nesta área da descentralização, da desconcentração ou da regionalização, (retirar estes poderes ao Poder Central e colocá-los a outros níveis, quaisquer que eles sejam), corramos o risco de vir a ter um enquadramento jurídico muito correcto, muito certo, muito adequado, isto é, que tudo bata certo no país do Diário da República, mas depois no concreto, as coisas não ocorrem. A propósito desta experiência das coisas que não ocorrem: aqui há relativamente pouco tempo, quando houve este problema da colocação do pessoal não docente nas escolas, a certa altura o

problema parecia estar e estava solucionado, em termos de decisão política, mas (embora não seja um grande consumidor de televisão), num programa de televisão apareceu uma escola, não me recordo onde, onde uns pais tinham tomado conta da administração, por alguns dias certamente, duma cantina. E foi entrevistado um pai ou uma mãe, já não me recordo quem era, a quem perguntaram “mas isto já foi tudo resolvido, os despachos estão feitos, está tudo feito” e o pai respondeu duma forma muito simples “aqui na escola ainda não aconteceu nada”. Ou seja, este “ghetto” que existe entre o tal país do Diário da República e o país real, é uma preocupação que o Conselho tem, porque é uma preocupação que aparece muito nos vários parceiros que estão em contacto e vivem os problemas do país real. Eu tenho algum receio de que se crie uma situação para esta descentralização, desconcentração, etc., que possa em certa medida ter um “out-come” destes, que é estar tudo certo e na realidade as coisas não se passarem como foi programado.

Vou abrir o debate a quem quiser, com muito gosto e com grande interesse. Temos algum tempo para o debate, eu pedia também ao Prof. Sousa Fernandes e ao Prof. Veiga Simão que estivessem disponíveis para a continuação do debate, porque o faríamos não apenas em relação à parte da tarde, mas também em relação à parte da manhã. Faz favor, Sr^a. Doutora.

Dr^a. Lucília Salgado

Escola Superior de Educação de Coimbra

É sempre um bocado difícil ser a primeira pessoa a intervir num debate deste tipo, mas realmente eu não queria perder esta oportunidade de aceitar alguns dos desafios feitos pela Mesa e sobretudo, pelo Dr. Joaquim Azevedo, quando fala da importância de

passar do belo discurso sobre o tema para, como diz o Prof. Vítor Crespo - a procura de soluções ou identificação de alguns obstáculos que possam ajudar-nos a perceber o tal país real e a entender porque é que nalgumas escolas se consegue construir uma relação privilegiada com a comunidade e noutras não se consegue. Penso que este é capaz de ser o momento privilegiado para discutir alguns destes obstáculos porque o Conselho Nacional de Educação conseguiu realizar um encontro em que põe à volta de uma Mesa, - ou numa sala, - actores locais, juntando docentes e não docentes. Parece-me que é muito importante nestes debates sobre a Educação, termos não docentes, até para podermos identificar alguns problemas que o próprio Prof. Vítor Crespo referiu, ou sugeriu que eventualmente poderiam estar por detrás dalgumas decisões.

Estando de acordo com toda a intervenção do Dr. Joaquim Azevedo, a questão que eu queria colocar era: tentarmos ir um bocado mais longe, fazer um “zoom”, procurando perceber porque é que existem estas escolas-enclave e quais as responsabilidades do poder central nesse domínio. Poderíamos ver a outros níveis também, mas sobretudo neste nível. Disse que a escola-enclave é a escola que opta por perder o sentido da realidade envolvente, é a escola que lava as mãos dum processo de inserção e portanto a escola da desresponsabilização. E já agora, como não é só de facto uma escola, mas são muitas escolas neste país, - infelizmente, talvez a maioria das escolas - então teríamos que deslocar o olhar duma perspectiva tão sociológica, para o colocar numa perspectiva política. O que é que faz que a maioria das escolas opte por este fechamento, este tipo de escola-enclave, como lhe chamou? Não sei em relação à maioria das escolas, mas em relação a um número significativo delas, eu tenho a impressão que há uma questão que é tabu no meio dos professores, que é tabu no Ministério, - talvez porque muitos são docentes, (eu também sou docente), - que tem a ver precisamente com a instabilidade provocada pela mudança dos professores. Uma escola tem uma cara, para além de ser uma organização e um dos níveis de

análise da organização é precisamente o nível das pessoas. A perspectiva burocrática do Ministério é de que o que é preciso é estar o professor colocado num sítio. Isto é, todos os sítios terem um professor. Não é evidente que tenha o mesmo efeito se o professor for o mesmo dum ano para o outro. Eu tenho-me dedicado nos últimos anos a trabalhar sobre as escolas fora das grandes metrópoles urbanas, fora de Lisboa e do Porto, no resto do país, - onde nós sabemos que realmente a instabilidade do corpo docente é uma constante e é se calhar um dos factores que faz com que a escola não se relacione com o meio, ou se relacione duma maneira fechada. Gostava de referir que essa mudança de professores tem implicações, inclusive, nas próprias relações com os pais, num aspecto que também foi referido, na desresponsabilização da escola, que ao fim e ao cabo é a desresponsabilização de um corpo docente que sabe que vai estar 9-10 meses numa escola para logo a seguir passar para outra escola; não há possibilidade de haver “controle social”, o controle que faz com que uma relação se construa e que haja um empenhamento com os pais, com a comunidade, com o meio e que haja uma possibilidade, inclusive, de adaptação dos próprios currícula, das componentes curriculares regionais e locais. Eu gostava de referir 2 ou 3 exemplos:

Um em relação ao 2º e 3º ciclos, aonde a mudança quase total dos professores de uma escola - numa escola de 30 professores, ficam 5 ou 6 de um ano para o outro, - é prejudicial; a própria eleição do Conselho Directivo, como a maioria dos professores são, passe o termo, caixeiros-viajantes, se baseia no critério de que sejam professores que precisem de ficar ali. Não são os professores que fazem o melhor trabalho com o meio, mais envolvidos com a comunidade, mas o professor que tem que ficar. Isto deturpa completamente, desvirtua todo o trabalho da escola.

Outro, que é muito mais grave se calhar do que este, tem a ver com a desigualdade de oportunidades que a mudança de professores provoca, em relação ao 1º ciclo do ensino básico. Quando se procura

que um professor acompanhe as crianças durante 4 anos, em muitas zonas do nosso país, acontece o contrário: o aluno durante o ano tem 4 ou 5 professores. Realmente é impossível uma criança aprender a ler e escrever nestas condições.

Conheço Concelhos com 17 escolas, aonde mudaram em 16 escolas os professores, das 17 escolas do 1º ciclo, e deste modo não é possível nenhum trabalho com os professores. Em relação ao pré-escolar e ao problema que se põe, passa-se a mesma coisa. É um corpo de profissionais, relativamente novo; a maior parte dos efectivos estão destacados na administração na educação especial e noutros sítios e não se fixam nas comunidades. Eu conheço educadores que depois de 2 ou 3 anos terem conseguido ficar num sítio, fizeram um bom trabalho com as comunidades e modificaram inclusive horários e adaptaram-se às próprias comunidades. Digamos que há aqui um obstáculo profundo do próprio sistema e que penso que era altura de quem trabalha nas comunidades locais dizer como vive este problema, porque ele não se tem podido tocar em termos de Ministério.

Em relação ao próprio desenvolvimento local, é difícil quer em termos de poder local, quer dos projectos de desenvolvimento local, em muitos sítios, haver uma estratégia em que os professores e os educadores fossem embriões de desenvolvimento nas suas comunidades; transportá-lo, digamos, porque são eles que lá vão. Isto é extremamente difícil, quando se impossibilita o professor ou o educador que o desejam de poder continuar em lugares que já se sabe que ninguém quer.

Só queria ainda dizer que, se há razões de âmbito sócio-económico que levam à diminuição do número de alunos nas escolas, o facto de a escola fechar pode acelerar o processo de abandono da aldeia e ser um travão ao processo do repovoamento local para que apontam as estratégias de desenvolvimento local. Portanto não é a escola que é motor do desenvolvimento, mas o fecho

da escola aqui pode ser um travão aos processos de desenvolvimento. Obrigada.

Pe. Amadeu Pinto

Associação de Representantes de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo

Quero dizer que ouvi com muito agrado os testemunhos e o relato de todas estas experiências que se vão realizando neste país, apesar de tudo. Creio que são motivo de entusiasmo. Não vou referir-me a outras, mas tão só à última intervenção sobre a “gestão” que se quer experimentar nas escolas. Permitam-me que diga, já, imediatamente, que não acredito no modelo, de maneira nenhuma. E não acredito por uma razão muito simples: porque concretamente o governo - o que temos - não sabe nem quer dar responsabilidade às escolas! Creio que temos medo das palavras: é preciso dar **autoridade** a quem se possa pedir, depois, responsabilidades. Ora sabemos que, quando se dilui, completamente, essa autoridade, não há direito, sequer, a pedir responsabilidades a ninguém. E, então, o sistema não avança. Digo isto com toda a liberdade, porque tenho, na minha escola, no meu colégio, sem ser obrigado pelo modelo estatal, um conselho de escola. Mas em que está muito bem delimitada a responsabilidade de cada interventor: associações de pais, de antigos alunos, dos alunos actuais e uma comissão de trabalhadores. Mas cada entidade tem muito bem definido qual é o âmbito da sua participação. Porque há autoridade, há delimitação de competências, há regras de participação... E a participação, na gestão, ou gere ou boicota... Gera quando participa no âmbito da autoridade responsável, boicota quando falta (ou se rejeita) a responsabilização de quem manda... Creio que é preciso não ter repugnância de dizer estas coisas. Eu, de facto, não acredito neste

modelo, que é mais um entretenimento para não avançar com um sistema educativo que valha a pena para este país. É mais um perder tempo, no sentido de que o projecto educativo, - que, se calhar, nem há, - e continuando a ser dependente de muitas vontades que se vão sucedendo na governação, não se venha sequer a estabelecer. E isso dá-me pena, porque é o futuro do meu país que está a ser hipotecado.

Dr. Fernando Andrade

Presidente da Confederação Nacional de Associações de Pais

Antes de mais quero felicitar o CNE na pessoa do seu presidente, por esta iniciativa que penso que é a todos os títulos meritória. E para não entrar em novas comunicações, só uma pergunta, pegando até nas palavras do Sr. Prof. Marçal Grilo, “as coisas passam pelo Diário da República, mas depois não ocorrem”, e o que dizia aquele pai “aqui na escola ainda não aconteceu nada”: o que fazer para que as coisas passem a acontecer?

Fátima Felgueiras

Vereadora da Câmara Municipal de Felgueiras

Penso que era importante também, nesta fase de debate, quando estão presentes alguns autarcas, ouvir a sua posição e opinião em matéria de educação. Quero no entanto, e em primeiro lugar, felicitar o CNE pela organização deste Seminário, e ainda os conferencistas e os comentadores, pelas brilhantes intervenções que lhes ouvimos, numa matéria tão importante como é a educação. Colocava de imediato uma

questão, que considero fundamental - a meu ver, o que está hoje em causa, é a necessidade absoluta de uma mudança de atitude dos diferentes agentes em relação à educação. E essa mudança tem de implicar fundamentalmente uma atitude de confiança assente numa descentralização de poderes. O Ministério da Educação tem de saber aceitar os diferentes parceiros, desafiá-los e motivá-los a ocuparem os seus espaços e a saberem colaborar no processo educativo. Julgo que será aqui que reside a grande oportunidade dum resposta da escola, diferente. Afinal de contas, parece que todos estamos de acordo, mas nem por isso vemos as coisas alterarem-se nesse sentido.

Permita-me de seguida exprimir um lamento - todos dizemos que é absolutamente importante o papel da educação pré-escolar, em todo o processo educativo. Não se compreende nem aceita que, atribuindo-se-lhe uma importância tão grande, tenhamos taxas de escolaridade pré-escolar tão baixas no nosso país! Na verdade o que acontece, o que tem vindo a acontecer, é que, as Câmaras Municipais, dos seus poucos recursos financeiros, têm vindo a investir na construção de escolas pré-primárias; têm vindo efectivamente a dinamizar e a provocar algumas dinâmicas que permitam que a escola pré-primária se não desinsira da realidade social das famílias que a elas recorrem. Entretanto confrontam-se, todos os anos, com o adiar da publicação das portarias de criação das escolas pré-primárias, já aprovadas pelo Ministério da Educação. Posição inexplicável que faz com que, no início de cada ano, as nossas escolas não tenham professores nem pessoal auxiliar para poderem funcionar e abrir em tempo oportuno. E assim, enquanto não se clarificar e definir a criação das escolas pré-primárias, as Câmaras vêem injustificado e invalidado o seu investimento, desmotivando-se a priorizá-lo em detrimento de outros. Por outro lado, enquanto o Ministério da Educação e o da Segurança Social não perceberem que têm de se articular no que se refere ao funcionamento das escolas pré-primárias, continuaremos a ver inviabilizada a sua verdadeira implementação.

Gostaria de abordar ainda a questão do ensino para deficientes e que não ouvi ser aqui focado. É também uma problemática que não tem vindo a ter qualquer resposta. Os nossos alunos deficientes, quer pela falta de formação adequada dos professores, quer pela falta de adaptação e adequação das nossas escolas, quer pela falta de apoio devido no acesso à escola, quer por falta de clarificação de competências entre a administração central e local nesta matéria, andam perfeitamente abandonados.

Isabel Amaral

Professora do 1º ciclo do Ensino Básico

Indo de encontro ao que acabou de falar a vereadora da Cultura, eu gostava de ter a ousadia de levantar uma série de questões: Será que os municípios, ao investir milhares de contos na construção e equipamento de jardins de infância, estão a ser puramente utópicos ou estão a fazer um hobby, ou será que a reforma do sistema educativo se esqueceu de incluir na escolaridade obrigatória a educação pré-escolar? – esta é a 1ª pergunta.

Falou-se em actores aqui neste Seminário, cujo tema é a Educação, Comunidade e Poder Local. Relativamente à Educação eu levantava a questão de quantos representantes do 1º ciclo ou da educação pré-escolar estão aqui presentes. Quanto à comunidade, quantas comissões de pais ou encarregados de educação, ou mesmo representantes das colectividades, ou associações culturais, estão aqui presentes e relativamente ao poder local, quantos representantes de Juntas de Freguesia, estão aqui presentes?

Também queria levantar uma questão a propósito de uma frase que foi dita “ o mais importante é o funcionamento da escola”:

falou-se em escolas que estão a ser fechadas por terem menos de 10 alunos, não é verdade? Mas acho que se está a esquecer um problema muito grande que é a escola que tem mais de 10 alunos e menos de 24 alunos e que só tem, por legislação, direito a um docente e não tem direito a auxiliar de acção educativa, e que esse professor tem que ser polivalente em todas as áreas curriculares, para além de ter funções administrativas, de assistente social, de psicólogo, de orientador pedagógico e às vezes ter à frente a gestão duma cantina. Como será o funcionamento de uma escola deste tipo, com um professor que não é super-homem?

Eng^a. Dunia Rosale Viegas da Palma

Vereadora da Câmara Municipal de Santarém

Uma questão a propósito do recente lançamento da construção de cem pavilhões desportivos em Escolas de todo o País.

Eu queria partir de uma premissa, que não sei se é verdadeira - que o espaço desportivo de uma escola é condição necessária para o cumprimento de uma área curricular específica, pelo que sem ela a escola não está completa e não contribui para a formação global do aluno.

A Câmara de Santarém também foi contemplada com um pavilhão desportivo numa Escola Preparatória que funciona há 5 anos sem Ginásio e a surpresa foi ter a Câmara que compartilhar com 20%, numa altura em que o orçamento para o próximo ano já está feito.

Gostava de saber se o CNE acompanha esta problemática e se eventualmente tomou alguma posição.

Maria Natália Dias

Coordenadora Nacional da Fenprof da Educação Pré-Escolar

Queria, no que respeita à Educação Pré-Escolar, fazer uma observação: após publicação, pelo Conselho Nacional de Educação, de um parecer (crítico e a defender o alargamento do sector) sobre a Educação Pré-Escolar, o Governo aprovou um Orçamento de Estado onde o plano de investimento para o sector foi diminuído em 40%, relativamente ao ano transacto. O montante previsto para o investimento, neste deficitário sector da Educação Pré-escolar, é de apenas 30 mil contos.

Subscrevendo muito do que já foi dito sobre a necessidade do alargamento da rede de cobertura da Educação Pré-escolar em Portugal, pergunto a quem deve ser assacada a responsabilidade pela actual situação de asfixia que se vive na rede pública de jardins de infância, e, ainda, que caminhos devemos trilhar para superar esse défice?

Quanto á discussão do problema das transferências de competências para as autarquias, lembro que a legislação em vigor, que regula a criação e o funcionamento dos jardins de infância, atribui às câmaras municipais a responsabilidade de criar jardins e de os equipar, bem como responsabilidades, que as autarquias têm assumido, ao nível da gestão. O Ministério da Educação e o Governo é que não têm canalizado para as autarquias as verbas necessárias a tais competências. Sem verbas, elas pouco ou nada podem fazer, numa área que necessita de um grande investimento.

Assim, não tem sentido discutir a questão das tranferências de competências. As autarquias já as possuem, bem definidas, e estão a assumi-las. O verdadeiro problema é o da baixa taxa de cobertura da Educação Pré-Escolar.

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Eu faço só aqui um pequeno esclarecimento relativamente a algumas das questões que estão a ser colocadas, neste sentido:

O Seminário que nós organizamos tem um objectivo explícito, que está contido nos documentos produzidos, nós queremos sobretudo debater ideias e colocar aqui um conjunto de propostas, mas também de aspectos inovadores, de reflexão, que sejam considerações sobre o que se passa, sobre o que se devia passar, etc. Eu não vou impedir que se façam perguntas concretas sobre o Orçamento do Estado, se são 10 mil ou se são 30 milhões, não sou eu que vou dizer às pessoas que não coloquem essas questões aqui dentro. Não faço nenhum tipo de controle sobre as questões. Agora têm que aceitar que não é este verdadeiramente o local para alguém da Mesa (que eu saiba, aqui ninguém tem responsabilidades neste momento nessa matéria) responder a essas questões, eu pelo menos sinto-me completamente incapaz. É evidente que não vale a pena reforçar perante o CNE a importância do problema da educação pré-escolar, que o CNE tem vindo regularmente a atirar para o debate público, de há dois anos e meio a esta parte. E obviamente tudo o que possa ser dito e reflectido sobre a educação pré-escolar é para o CNE muito bem-vindo porque pensamos que é um grande movimento nacional de que nós necessitamos; e que é sobretudo uma actuação muito diversificada e muito pluri-institucional que permitirá resolver o problema da educação pré-escolar. Agora quanto às perguntas específicas que aqui colocam, eu vou ter, nomeadamente em relação à sua última questão, total incapacidade para responder.

Embora possa haver mais questões, eu abriria depois um outro período para tal, e teríamos agora duas intervenções breves, uma do Dr. Joaquim Azevedo e outra do Prof. Vítor Crespo, que penso que

estão com vontade de responder a algumas questões. Depois voltamos ao debate.

Dr. Joaquim Azevedo

Gostava apenas de comentar um aspecto e avançar um pouco mais no debate. Há aqui uma questão importante: porque é que as coisas parecendo ser tão consensuais, porque é que não passam à prática, porque é que a mudança não se opera, porque é que a realidade não acompanha essa reflexão? Nomeadamente nestas áreas da educação e do desenvolvimento que é a temática que aqui nos traz. Se isso acontece, é porque as coisas não serão certamente fáceis. Não me sinto capacitado para dizer: “eu posso pegar pela ponta do fio e sei onde é que a solução está e sei que é aquela e puxando-a, nós podemos desfazer este novelo”. Há no entanto, na linha da intervenção que eu fiz e da reflexão que propus, no plano da negociação política, alguma coisa que é possível “puxar”. O que está em jogo são os processos de mudança social, mais do que o enunciado das prioridades. O que está em causa são as condições concretas de acção e as práticas concretas dos actores sociais. Aliás, isso está patente muito claramente noutras áreas do sistema educativo, nomeadamente nesta que aqui se falou: a educação pré-escolar. Se são problemas centrais do país, têm que ser tratados como tais nas instâncias onde podem ser tratados como tais, nas instâncias de negociação, de regulação, de concertação e de decisão política, nomeadamente ao nível da Assembleia da República, das regiões e dos municípios e de outros espaços onde o próprio CNE pode ter um papel indutor.

Neste domínio da Educação, Desenvolvimento e Poder Local, eu sublinharia, em primeiro lugar, que é preciso investir na definição das competências aos vários níveis da administração e saber como é que se

poderia processar uma redistribuição dessas competências nos vários níveis e pelos vários interlocutores. Porque as práticas sociais dos interlocutores constituem um problema complexo que não está devidamente estudado. Não é por acaso que as inovações não entram em acção. Se quisermos, p. ex., passar competências, dentro de um mês ou um ano, para o plano das escolas, passamo-las para quem? Para os professores? Para os pais? Para os órgãos? Para que órgãos? Órgãos em que os professores são maioritários? Órgãos em que estão em igualdade com outros parceiros da comunidade educativa escolar? Estas questões e muitas outras que se encadeiam com estas, estão por resolver. Neste mesmo processo estamos prisioneiros da questão da regionalização. Portanto, avança-se ou não se avança? Se se definem níveis de exercício de competências, de que níveis falamos? Há um nível da escola, e há um nível central. Mas que outros níveis consideremos? Que papel o das Direcções Regionais de Educação? Deverá haver níveis inter-municipais? Se sim, são serviços que recebem competências por delegação do governo ou são serviços que constroem competências através de órgãos eleitos localmente ou regionalmente?

Estamos num novelo muito enredado e não é por acaso que as coisas não acontecem. É que às vezes parece que as coisas são fáceis, mas não são realmente fáceis. E porque não são fáceis, têm que ser negociadas entre os actores e porque são negociadas, demoram tempo. Mas se já andamos há 15 anos a dizer isto, a obter consensos sobre as ideias gerais, se perdermos agora 2 ou 3 a negociar com os parceiros, isso é pouco, embora pareça muito.

Depois temos de dar um prazo para executar: esta questão do prazo é importante. Porquê? Porque é necessário investir muito na formação dos agentes e dos vários interlocutores: pais, professores, alunos, autarquias, empresários, interesses sócio-culturais; é preciso formação na acção, para que essas competências sejam exercidas com maior responsabilidade. E para isso é preciso dar um tempo, 2 ou 3

anos, para que esse processo se inicie e depois marchem os dois a par. Deixo esta ideia para se avançar um pouco mais na reflexão. E finalmente, será muito útil criar uma forte dinâmica de investigação científica sobre os vários domínios políticos mais sensíveis na área da educação.

Prof. Doutor Vítor Crespo

Estou de acordo que é absolutamente necessário estudar, investigar e discutir mais os problemas da educação. E é a resposta a uma pergunta que foi feita um pouco por todos, porque estamos de acordo quanto às dificuldades presentes. Mas qual a razão porque as coisas não passam para a opinião pública ou para o campo da decisão política? Devo dizer que, sem embargo dos seminários e reuniões em que participei, e que são de grande qualidade, não posso deixar de verificar que muitas vezes eles são incestuosos. Estão presentes as mesmas pessoas. Não se consegue, não sei bem porquê, passar para a opinião pública, uma das questões mais fundamentais da vida de um país, e em particularmente de Portugal: - os recursos humanos que é matéria extraordinariamente importante. Fazê-lo de uma forma aberta e descomplexada. Desde 1970 têm-se operado mudanças significativas no sistema educativo português. E o que passa muitas vezes resulta da insistência de um ministro, por insistência de uma pessoa entusiasmada, por insistências de uma ou outra pessoa, pelo CNE, pela Associação dos Pais. Apesar disso o público em geral não se preocupa muito com a questão educativa. Ao dizer isto, não quero deixar de frisar que há um pequeno número de jornalistas que tem feito com cuidado, discordemos ou não de uma posição ou outra, a análise dos problemas educativos. Mas a quantidade e a qualidade da apreciação em globo, de toda a problemática educativa, é extremamente

deficiente. Por isso mais uma vez felicito o CNE e espero que algumas das intervenções, obviamente não a minha, possam ter a difusão que merecem nos órgãos de comunicação social, para criar uma dinâmica e a compreensão do fenómeno educativo. Porque muitas vezes há o perigo de se adoptarem no sistema educativo raciocínios que são relativamente simplistas mas incorrectos. Em Educação tudo exige um tempo de 10 a 15 anos - para formar um docente, para formar um aluno, para modificar o sistema, tudo leva muito tempo e normalmente as críticas incidem sobre o imediato - neste ano surgiu este problema, este ano não tive aquele outro - e isso muitas vezes inquina até a capacidade dos próprios decisores de trabalhar com objectivos a médio e longo prazo. Julgo que não que nos devemos pôr de acordo sobre a separação de duas coisas - as questões fundamentais, básicas, em que praticamente todos podemos estar de acordo e depois discutir os problemas do dia-a-dia, sobre se a escola funciona ou não funciona. Se conseguíssemos fazer essa separação, julgo que dávamos um grande salto.

Todos o disseram, uma das razões porque certas escolas têm dificuldades, (e umas são apontadas como exemplos e conseguem apesar das dificuldades legislativas serem escolas modelo e exemplo, outras não tanto), está também relacionada com a mobilidade dos professores. Só que a mobilidade dos professores tem a ver com muitas outras questões: um sistema que ainda está em expansão brutal, pelo menos a parte terminal do ensino secundário, em que há carência de professores qualificados, onde há algumas dúvidas sobre esquemas de formação de professores, quando os próprios professores querem, obviamente, aproximar-se de um local de residência mais apetrechado e mais cómodo, o que é humano; o que leva a que certas zonas que já estejam cheias, e outras que com rotatividade tremenda o que sucederá até ao momento em que tenhamos uma bolsa suficiente de professores. Não são essas as únicas dificuldades, as escolas, não são todas periféricas em relação ao país, algumas também são periféricas por causa da falta de condições de um trabalho de qualidade. A

mobilidade de professores, todos os anos ainda se movimentam largos milhares, (hoje não sei o número, mas houve uma altura em que eram centenas de milhar, 140 000 ou perto disso) o que faz que haja escolas que em cada ano chegam a romper completamente com o seu corpo docente, não há continuidade nenhuma; daí advém muitos dos problemas – as pessoas do local não conhecem o professor, já estavam habituados a outro, etc. Também há crianças na escola primária que chegam a ter 4 ou 5 professores. Neste caso as razões são outras – são escolas periféricas, com falta de condições. Sem esquecer o número de professoras no grupo etário de maternidade, que são uns milhares e tem de ser temporariamente substituídas (a média etária do nosso corpo docente é variada). De tudo isto resulta que o problema fundamental da nossa escola é o problema dos professores.

Não vou entrar em pormenores sobre o pré-escolar, mas também queria deixar aqui só duas pequenas notas.

É um sistema relativamente recente, podia ter chegado mais cedo, admito isso perfeitamente, mas um facto que é relativamente recente entre nós. Está aqui o Prof. Veiga Simão, e se a minha memória me não falha, os primeiros educadores de infância no sistema educativo oficial foram mandados preparar por ele em 1970, na escola do Magistério Primário de Coimbra. Os jardins de infância foram criados, entre nós, em 1978 e começaram a funcionar, meia dúzia deles, em 1979, é certo que já se passaram 14 anos e podíamos ter progredido mais rapidamente. Não queria, no entanto deixar de pôr uma questão, está hoje em debate praticamente em todo o mundo. Se o jardim de infância, ou de educação pré-escolar, como se deve dizer, (nunca se deve dizer escola pré-primária, nunca), não tiver um horário de funcionamento que seja consentâneo com as condições sociais das famílias, não vale a pena estarmos a falar num sistema público de educação pré-escolar. Só dois jardins de infância no mundo funcionaram perfeitamente bem: nos kibutz e as comunas chinesas, porque aí era relativamente fácil. Sabem o que é que se deu há alguns

anos na Suécia? Por causa disso, dos horários? O Estado passou a pagar a algumas mães que tinham acabado de ter o filho, dava-lhes um pequeno curso. Era em casa dessa mãe que se agrupavam algumas crianças da aldeia que assim funcionava como jardim de infância. Se o jardim de infância começa das nove ao meio-dia, fecha do meio-dia às duas, e abre das duas às seis, estamos perante uma situação relativamente complicada. E sem entrar na controvérsia de andar mais depressa ou menos depressa, temos que olhar esta questão com atenção. O jardim de infância tem que encontrar método de funcionamento que permita dar também satisfação social aos pais. E por isso eu não sou de maneira nenhuma favorável à obrigatoriedade dos jardins de infância e entendo que nas autarquias, nas fábricas, nos agrupamentos sociais os jardins de infância podem-se desenvolver muitíssimo bem, evidentemente sob a tutela pedagógica do Ministério da Educação.

Privatizar todo o ensino e também o governo talvez não seja o mais acertado!.

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Gostava só de fazer duas notas - uma é relativamente às questões que foram postas sobre os participantes, concretamente, e sobre determinados tipos de participantes. O critério que nós adoptamos foi este: fizemos cerca de 400 convites e tivemos cerca de 240 ou 250 inscrições, que é o número que temos tido todos os anos e penso que é esta a dimensão que um Seminário do Conselho deve ter. Este é o terceiro e parece-me ser esta a dimensão apropriada. E fizemos os convites, partilhando-os com a Associação Nacional de Municípios. Isto é, a Associação Nacional de Municípios fez um conjunto de convites, nomeadamente a todos os autarcas, a todas as autarquias e

depois cada uma das autarquias optou por enviar a quem entendeu, enquanto que do lado do Conselho, nós fizemos convites sobretudo às escolas, universidades, politécnicos, escolas no seu conjunto, e a alguns responsáveis ao nível nacional, porque também não quisemos que o debate fosse exclusivamente sobre os aspectos desta região. Não cobrimos de facto as Juntas de Freguesia, mas seria um pouco difícil adoptar um critério para ter aqui uma representação significativa das Juntas de Freguesia.

Só uma pequena nota relativamente ao que foi dito sobre o pré-escolar, matéria sobre a qual o CNE aprovou recentemente, por unanimidade, um Parecer de que foi Relator o Prof. João Formosinho.

Na semana passada, numa reunião em que eu estive, num fórum de empresários em Bruxelas, numa Associação a que Portugal pertence, onde eu estive a apresentar um determinado trabalho, foi posta uma questão à delegação americana sobre qual era a estratégia relativamente ao apoio a crianças que tivessem idade abaixo da considerada para entrar no sistema escolar. E o americano respondeu, era um Prof. de Harvard, de uma forma muito interessante, sobretudo para alguém que vinha representar uma estrutura empresarial. Ele disse: “o apoio começa tão cedo quanto possível, nomeadamente nos cuidados pré-natais e nos cuidados aos recém-nascidos”. Isto é, colocou o problema ainda a montante daquilo que nós aqui estamos a discutir, dos 3 aos 5 anos, e depois disse uma coisa curiosa: “esta era uma indicação e era uma estratégia do lado da saúde, que ao longo do tempo se foi transformando também numa estratégia e num objectivo do lado dos educadores”. Portanto isto mostra realmente e bem, a importância enorme que tem o pré-escolar. Agora vamos ser modestos, eu não estou a pôr em causa o apoio que em Portugal, sobretudo as estruturas do Estado, dão em termos de pré-natal e dos cuidados ao recém-nascido, porque o esforço e sobretudo o progresso feito nos últimos 20 ou 30 anos em Portugal é enorme; basta olhar para as estatísticas e ver o que são as taxas de mortalidade infantil em

1960 e o que são em 90. Relativamente ao pré-escolar, eu acho que há um enorme esforço a fazer, o CNE já o disse variadíssimas vezes e acho que seria extremamente importante que a articulação entre os vários protagonistas se fizesse, em que cada um fosse capaz de assumir as suas responsabilidades, incluindo o Estado e a estrutura pública da Educação, que me parece extremamente importante.

Fernanda Rocha

Associação Nacional de Professores

Todos temos consciência de que cabe essencialmente aos pais, a difícil tarefa de educar, pelo que se lhes atribui o estatuto de principais agentes educativos na célebre obra da educação dos filhos, apesar de reconhecermos os importantes papéis que outras instituições (escola, grupo, media, comunidade, etc.) assumem no processo educativo do indivíduo.

Perante tantas valências educativas, que protagonismo para a escola?

Centra-se aqui o grande obstáculo da concepção e desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola, com vista à educação para o desenvolvimento harmonioso da pessoa, da comunidade, da região e dos países, como resposta às reais necessidades educativas locais e da sociedade em geral. É então necessário criar cenários de interacção entre as várias instituições educativas e muito especialmente entre a escola e a família, já que esta representa a célula vital da sociedade e com sérias responsabilidades no processo educativo dos filhos.

O acompanhamento de projectos educativos em contextos específicos, tem-nos facilitado análises que nos ajudam a concluir que os pais mais ausentes da escola, apesar de subtilmente solicitados, são os que mais directamente se deviam envolver no projecto educativo da mesma.

A última reunião para a qual foram convidadas 270 famílias, apenas contou com a presença de 18 delas, apesar da convocatória explicitar, com clareza, os objectivos da mesma. Esta reunião realizou-se no presente mês na cidade de Braga, cujo principal objectivo era o envolvimento dos pais no Projecto de Área - Escola, desenhado para resolver os problemas de agressividade que é uma constante, na relação aluno-aluno, aluno-professor e comunidade - escola. Tais comportamentos são provenientes de problemas sócio-económicos e culturais que urge investigar no seio da comunidade, no sentido de encontrar possíveis soluções, com vista a melhorar o ambiente da comunidade educativa que acaba por se traduzir em sucesso escolar e educativo.

Esta realidade permite-nos propor que se organizem actividades educativas no âmbito da educação de adultos de forma a facilitar maior mobilização e envolvimento dos pais nas questões escolares.

Um projecto educativo para adultos, integrado no Projecto Educativo de Escola, com a filosofia subjacente da educação permanente, concebido especialmente para os pais que menos participam na vida da escola, iria possibilitar através da dialéctica formador/formando, maior consciência individual e colectiva, para a necessidade de uma intervenção conjunta *escola-família*, no processo educativo dos alunos e ainda para a formação de *verdadeiros agentes de desenvolvimento local* em constante adaptação e adequação às transformações tecnológicas e sociais que, no quotidiano do adulto, se vão operando.

Uma outra questão que nos parece merecer grande acuidade e em muito contribuir para o desenvolvimento local, é a activação dos edifícios escolares que vão ficando libertos de actividades educativas devido ao despovoamento, à organização da rede escolar, etc. Existe actualmente um significativo número de professores com cursos de especialização em Administração Escolar, Animação Sócio-Cultural, Educação de Adultos, Educação Comunitária, Supervisão Educativa e outros, que por razões não justificadas, se encontram subaproveitados. Urge devolver a gestão das escolas aos especialistas para que se rentabilizem os recursos, se repensem e redefinem estratégias para a resolução dos reais problemas da comunidade onde a escola se insere, através do desenvolvimento de projectos educativos extensivos aos grupos etários e profissionais do contexto local, tendo em conta as suas necessidades de formação integral, assente na dialéctica do *ser* e do *saber-fazer*. Perante uma nova sociedade é urgente uma nova concepção de escola que só é possível por via da mudança de mentalidades, da renovação de práticas, dos principais actores do palco educativo e do envolvimento de todos os que têm responsabilidades nas questões sociais, a nível local e nacional.

Será que existe algum plano concertado entre ME, autarquias, universidades e outras valências sociais, com vista a essa nova concepção de escola, no âmbito do paradigma educação para todos/educação para o desenvolvimento, rentabilizando para tal os espaços físicos comunitários, agentes educativos especialistas e outros recursos possíveis? Obrigada.

Dr^a. Lisete Matos

Programa Educação Para Todos

O Programa Educação Para Todos é um Programa Interministerial que visa o combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce. Eu queria voltar à questão da mobilidade dos professores. Parece-me que também neste aspecto há consenso de que se trata de um problema que condiciona largamente o sucesso das crianças e jovens, não só na escola, como futuramente na vida. É portanto um problema que esta assembleia não se pode limitar a constatar, que foi um pouco o que fizemos até ao momento, mas há que fazer alguma coisa no sentido da resolução do mesmo. Concordo com o Sr. Professor Vítor Crespo, que não é um problema de resolução fácil, pelas razões a que aludiu; mas também é verdade que há professores que, uma vez colocados não importa em que vila ou aldeia recôndita deste país, até fariam a opção de ficar; no entanto, neste momento, isso nem sempre é fácil. Esta mesma movimentação acontece também na educação de adultos, com consequências igualmente graves, na medida em que a mobilidade dos professores, conjugada com outros factores, pode fazer a educação de adultos correr o risco de se transformar numa segunda ou terceira situação de insucesso para aqueles que já fizemos insucessos na escola. O que eu quero dizer é que a questão da mobilidade dos professores é tão grave e tão importante para o sucesso, que eu penso que a temos de encarar de frente, fazendo propostas concretas, discutindo-as com os órgãos representativos dos professores e tentando que, pelo menos os professores que querem permanecer num determinado local, o possam fazer em igualdade de circunstâncias de exercício, profissionalização, habitação condigna, etc. Passamos a vida a pedir coisas às autarquias, mas o que é que podem fazer para ajudar à fixação de um professor? As empresas, se é que de empresas se pode falar, sobretudo nos meios rurais, podem dar emprego a alguém da família, contribuindo para a fixação das pessoas? Segundo percebi, há tempos, os médicos de família, quando foram por esse país adiante,

tiveram um subsídio de fixação. Não é possível atribuir um subsídio de fixação também aos professores? O que eu quero dizer é que nesta questão como em outras, não podemos continuar, apenas, a constatar a situação. Há que procurar soluções. Terminei este ponto.

Eu estou há muito tempo ligada ao Programa Educação Para Todos e, nessa medida, ao ensino regular. Mas já encontrei escolas “fechadas” e escolas charneira e escolas “fechadas” onde há professores que se esforçam. Eu penso que temos que prestar aqui homenagem ao esforço de inovação que as escolas e professores estão a fazer. Porque a escola e o ensino não mudam, só porque se faz ou se muda a Reforma em Lisboa. As coisas mudam quando os professores, quando a comunidade educativa, se apropria do sentido da mudança e a constrói um pouco como a mistura do que vem de cima com aquilo que as pessoas concebem, face à sua comunidade e ao que é preciso fazer ali. Portanto, a esses professores e a essas escolas eu penso que convém prestarmos homenagem, incentivá-los e partir da sua experiência, não para a reproduzir, porque as experiências não são reproduzíveis, mas para motivar aqueles que estão menos mobilizados.

À última pergunta que foi feita lá atrás - o que é feito da educação de base de adultos - está presente uma professora de Vila Nova de Poiares, que pode, se o quiser fazer, referir a experiência que está a desenvolver no quadro do Programa Educação Para Todos, em articulação com a autarquia e com segurança social, etc., de trabalho com as mães de crianças que frequentam a escola. É uma experiência muito interessante, se houver tempo, seria enriquecedor ouvi-la. Muito obrigada.

Um participante

Desculpe, eu não sou um bom orador, venho de Trás-os-Montes, de trás das montanhas, tive muito gosto em vir aqui à CNE e louvo a acção que estão a desenvolver.

Convido também a CNE na próxima reunião que tenham, que vão a Trás-os-Montes, porque me parece que de Trás-os-Montes vão trazer alguma coisa que talvez sirva de lição para muita gente.

Fazem-se aqui belos discursos, mas parece que estamos a discutir a década de 70, quando estamos em 1990.

A Lei de Bases saiu em 86, parece-me que ainda ninguém referiu aqui o que estava mal e o que estava bem. É importante referir aqui o que está bom; a lei tem, se não me engano 46 artigos, dos 46 há alguns que se podem aproveitar. É óbvio que alguns se podem remediar para que o insucesso seja menor. Mas o que é importante é discutir aquilo que está mal e aquilo que está bem e tentar remediar com alternativas aqui neste Seminário; não vale a pena vir fazer queixas, porque daqui não levamos nada com as queixinhas. É necessário que saiam factos concretos, apostas, que se diga aquilo que se fez nas escolas, e por isso eu desafio a CNE para que vá a Trás-os-Montes e que pense nisso.

O Dr. Azevedo disse-me que iria falar de Carrazede, que é um exemplo, e como estas há muitas mais escolas, talvez porque há mais sacerdócio, talvez porque haja trabalho paralelo ao ensino oficial, em instituições particulares. É preciso é dedicar-se à escola em si como um sacerdócio, não pondo em causa o vencimento em si, porque é óbvio que o vencimento faz falta, mas tanto se faz ganhando 500 como ganhando 100, desde que se seja um bom profissional, faz-se o mesmo, porque o sacerdócio é o mesmo. Não vamos dizer que se ganha mal, ou que se ganha pouco, é óbvio que se ganha pouco, mas penso que o brio profissional está acima de tudo, e as pessoas que

estão entranhadas neste sistema, aplicam o sacerdócio quanto o têm no sangue e não pelo facto de os normativos estarem ou não bem. Porque os normativos somos nós que os fazemos, nós que os aplicamos, falamos na autonomia, na lei 43, se não temos autonomia reivindicamos a autonomia, se temos autonomia não a utilizamos.

Afinal o que é que nós queremos? Afinal não queremos nada. Queremos é normativos de orientação, que seja o Ministério a dizer “É assim que se faz”. A inspecção é apenas um órgão que ajuda obviamente as instituições das escolas e não vão como papões dizer que “fazem e que cortam e que põem processos disciplinares”. Eles têm um sentido orientador e penso que é esse o objectivo da inspecção. É orientar quando as coisas estão mal.

Penso que o que é necessário é que nós façamos uma reflexão sobre aquilo que está mal; não sei se toda a gente leu, desculpem este meu pequeno reparo, com perfeita disponibilidade, a Lei de Bases, e é preciso reflecti-la, lê-la de trás para a frente e da frente para trás, para ver o que está mal, para pôr em execução aquilo que está bem, e o que está mal, rectificá-lo se for necessário, e acho que é de caminhar nesse sentido. Obrigado.

Maria Madalena Carrito

Directora Executiva da Escola Dr. Daniel de Matos de Vila Nova de Poiares

Foi-me lançado aqui há pouco um repto e eu queria dizer apenas que tenho a sorte de trabalhar num Concelho onde a autarquia tem, como uma das suas prioridades, as questões da educação e portanto isso facilita todo o trabalho que as escolas têm que desenvolver. Efectivamente a Câmara Municipal tem-se assumido desde há muito

como parceiro privilegiado das escolas aos vários níveis, desde o 1º ciclo ao ensino secundário, e existem vários protocolos de cooperação e de colaboração que permitem um trabalho que se tem vindo a fortalecer e que alguns responsáveis aqui presentes conhecem. Devo dizer que nós, além do mais, estamos inseridos na experimentação do novo modelo de Direcção e Gestão e que, seja com este modelo ou com outro, com mais ou menos alterações que venham a ser impostas, há uma certeza que é inquestionável, que é a necessidade de participação dos actores locais em todo o processo de desenvolvimento. Por isso eu queria deixar um alerta, porque nas reuniões que temos tido e que são frequentes, tem existido algum mal-estar pelo facto de muitas autarquias ou muitos representantes locais não responderem ainda às necessidades, não estarem presentes nas reuniões que frequentemente se realizam. Para isso também será necessária uma preparação e uma sensibilização a nível local e uma vez que estamos num Seminário com esta temática, seria importante deixar aqui esse sentimento. Por outro lado, teria também que deixar um sentimento de esperança no trabalho dos professores, no trabalho das escolas e naquilo que se tem feito por esse mundo fora.

Dr. João Pinhal

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa

Apanho a boleia da colega que falou anteriormente a propósito da ideia de que a Câmara de Vila Nova de Poiares é uma Câmara que funciona bem com as escolas e com a educação. Não sei se temos todos um acordo pleno entre nós sobre o que é uma boa intervenção de uma Câmara em matéria educativa. Isto é, as Câmaras devem intervir como? A natureza da intervenção dos órgãos autárquicos, como a natureza das relações que essa intervenção estabelece com os outros

“partenaires” locais, pode ser um problema difícil na análise de como deve evoluir o sistema educativo. Não se trata somente, penso eu, de definir quais são as competências e as atribuições a transferir para as autarquias locais; trata-se também de saber que natureza é que terão as relações que as Câmaras e os órgãos autárquicos em geral estabelecem com as escolas e com os outros “partenaires” locais: são governos, não são governos, são governos em quê, têm uma posição hierarquicamente dominante em que aspectos, em que aspectos é que não têm. Há questões de poder que podem vir a colocar-se a nível local e que são muito difíceis.

Por outro lado, gostava ainda de sublinhar que a problemática das relações, é fundamental para a definição de uma política educativa local e do chamado território educativo na medida em que o sucesso das medidas de descentralização depende do sucesso dessas relações. Ainda há pouco se falava aqui sobre a dificuldade de estabelecer relações entre o corpo docente e o ambiente exterior à escola, com o meio, porque os professores não são colocados em escolas duma maneira permanente. Na realidade este problema da colocação dos professores, da instabilidade do corpo docente, implica dificuldades na criação de relações entre os professores e o meio. Não obstante, sabe-se que há muitos exemplos de escolas com excelentes relações com o meio. Contudo, há também alguns bloqueios na relação entre as escolas, umas com as outras. Num estudo que fiz o ano passado, tive ocasião de verificar que os maiores problemas de relação que existem, não são tanto da escola com o seu meio envolvente, mas mais das escolas umas com as outras; muitas vezes há mais bloqueios aí. Algumas pessoas disseram-me que era por causa da falta de tempo, da impossibilidade do desempenho de tantas tarefas; não sei se é exactamente só assim, se não é preciso ver melhor por que é que esses bloqueios se verificam.

Creio que para além do problema formal de se saber que competências passam ou não passam para o nível local e que desenho

têm as novas relações que se estabelecem, se torna necessário um cuidado extremo com os modos e os tempos que vão ser usados nestas transformações, porque se os modos e os tempos não forem adequados, pode, por essa via, como já se fez com outras coisas, provocar-se o insucesso das medidas que têm que ser tomadas, e deitar-se por água abaixo uma ideia excelente que é de facto a de fazer participar todos na construção do sistema educativo. Portanto há uma certa lentidão que é preciso reconhecer como necessária para as “démarches” que aí vêm, para evitar que se minem completamente os alicerces do que existe, já que não creio que seja possível construir nada de bom sobre uma hecatombe que ocorreu em relação àquilo que existe. Deve, pois, proceder-se lentamente mas coerente e decididamente. Às vezes não se percebe se se quer caminhar no sentido da descentralização ou se não se quer. Há a ideia de que sim, mas de repente aparecem situações, soluções, acções que tendem a colocar dúvidas sobre se sim ou não. Julgo que manter-se a dúvida sobre as vontades existentes, só pode ser mau para todos e desmotivador. Creio que deve agir-se com cuidado, mas coerente e decididamente. E deve investir-se fortemente em formação e promover-se a mudança das lógicas das escolas, através da divulgação de exemplos; se fosse divulgado, todo o manancial de histórias que há para contar sobre o que funciona bem, quem sabe se noutros sítios onde tais coisas não se passam, seria possível que as pessoas se entusiasmassem a fazê-las.

Dr.^a Lucília Salgado

Escola Superior de Educação de Coimbra

Porque é que o que se escreve, no sistema educativo não acontece na realidade? Penso que há ainda uma grande reestruturação a fazer a

nível Central para que a nível Local o funcionamento vá no sentido que tem aqui sido dito. Uma das coisas que seria interessante, seria ter em conta alguns trabalhos de investigação, como foi referido há pouco, e vão elucidando sobre o real de 93 e 94, e que talvez seja uma realidade diferente do que era há 10 anos. Este curto prazo tem significado. E queria referir duas ou três questões. Uma delas tem a ver com a gestão - a importância do saber técnico para uma gestão local do ensino, da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Perguntava-se o que é que uma Câmara pode fazer. Não é evidente à partida o que é que possa fazer para melhorar a qualidade educativa. Não é só abrir escolas, nem jardins de infância; Há de facto a possibilidade, segundo o parecer que o CNE produziu a partir dos trabalhos do Dr. João Formosinho, de as modalidades de resposta em termos de pré-escolar serem diferentes. Isto é um exemplo de uma situação que era importante passar para as autarquias. A existência de um técnico (ou mesmo dois) local a nível de um Concelho, seria muito importante; nós temos muitos educadores de infância, muitos professores do primeiro ciclo com formações superiores especializadas e que poderiam desempenhar bons papéis a nível local com esta função técnica; refiro o exemplo dos coordenadores que durante algum tempo houve, da Extensão Educativa, que funcionavam junto das Câmaras (parece que ainda existem alguns) e que permitiam a transferência de um certo saber, localmente, e de acordo com a autarquia, permitiam organizar a Educação de Adultos.

Uma segunda questão era a própria Educação de Base de Adultos. O que é que lhe aconteceu? Se nós hoje dizemos que queremos o desenvolvimento local, queremos a participação das populações, não se pode perder o que em Portugal foi feito em termos de Educação de Base de Adultos e até ainda as necessidades que temos de alfabetização ou de aumento da literacia das comunidades, como hoje se diz. A OCDE produziu há pouco tempo um relatório sobre o impacto que tinha a literacia no desenvolvimento económico. Nós que tivemos um sistema tão avançado e tão organizado neste sentido,

escolarizando, transformando a educação recorrente e muita da actividade que existia na educação de adultos, que era feita em termos de desenvolvimento local, com as próprias câmaras, com as próprias comunidades, deixámos perder praticamente tudo nos últimos anos. Penso que são aquisições e um saber que nós temos que não se deveria deixar perder e que hoje tem que ser repensado, porque senão corremos mesmo o risco de estar a reproduzir o analfabetismo; há trabalhos feitos sobre os filhos do analfabetismo, que são muitas das crianças que têm insucesso escolar; é óbvio que as razões não são centradas nas famílias apenas, mas se fizéssemos também um trabalho com as famílias, estávamos a aumentar o nível de literacia do país e a qualidade educativa.

Só uma terceira coisa em termos de reorganização do sistema. A história da colocação dos professores; hoje a realidade também é diferente; houve autarquias que investiram na formação de professores e de educadores de infância, pagaram-lhes bolsas de estudo e eles foram formados pelas Escolas Superiores de Educação; essas autarquias gostavam de poder colocar os técnicos, os quadros em que investiram no campo da educação, nos seus territórios e não o podem fazer. Portanto digamos que alguns incentivos que poderiam ser criados, quer pelas próprias autarquias, quer até ao abrigo do artigo 63º do estatuto da carreira docente, que prevê incentivos à colocação de docentes nas zonas periféricas, não estão a ser respondidos e era importante de novo rever esse problema mais. Não é assente que os professores não queiram ir para essas zonas. Há também um outro problema que não tem a ver com a expansão do sistema educativo, tem a ver com uma outra coisa que é a falta de carreiras específicas no quadro do sistema educativo; por exemplo, deveriam haver as carreiras da Educação Especial, as carreiras da Educação de Adultos, e são esses professores e os que são destacados para os serviços administrativos, para as direcções regionais, etc., que deixam os seus lugares de efectivos, que são substituídos por provisórios e que depois mudam anualmente. Portanto, uma das questões de base é deixar que

fiquem nessas zonas as pessoas que aí querem ficar, não as impedir de dar continuidade a um trabalho pedagógico útil aos alunos.

Dr. Joaquim Azevedo

O debate foi enriquecendo a nossa reflexão. Não me vou alongar, vou só fazer 4 pequenos comentários:

1- A questão da articulação com os pais e a participação dos pais no processo educativo. Os pais participam obviamente no processo educativo através da educação familiar, antes de mais, e é esta articulação entre a educação familiar e a educação escolar que está em jogo. Sugeriria que, em termos de aprofundamento da reflexão, pudessemos avançar para o debate acerca dos espaços educativos e dos papéis. Quando os pais vão a uma escola, hoje em dia, e quando ousam intervir e participar mais activamente no plano de uma escola, as consequências dessa intervenção são completamente imprevisíveis. Portanto, penso que muitos pais, e os pais em geral, como corpo, deixam de participar, ou são, de certo modo, menos induzidos a uma maior participação, exactamente porque as consequências dessa participação dependem exclusivamente das vontades pessoais, locais, dos professores que exercem os diversos cargos e a direcção das escolas. Porque legalmente, não há nenhuma espécie de sistema instituído que passe para além de “ouvir os pais”; ora, se eles são os primeiros e principais educadores dos filhos, não é o Estado que os deve substituir; eles devem ter no espaço educativo escolar maiores competências e capacidade de tomar decisões e não, devem estar remetidos ao “serem ouvidos”, para depois se fazer o que muito bem se decidir no espaço escolar estrito autonomamente.

2 - A segunda questão é mais geral e tem que ver com a educação básica, a educação de adultos e a educação comunitária e com a importância de aproveitar as competências dos professores para a formação comunitária. Seria bom que se transferissem os orçamentos para as escolas, para os professores e os outros interlocutores que vierem a tomar lugar nas decisões da vida da escola (espero que não só os professores), os gerirem e administrarem. Só assim é possível que eles sejam orçamentos adequados e compatíveis; têm que ser geridos localmente. Porque esta questão tem de ser equacionada no contexto local; fora disso é muito difícil responder às necessidades locais concretas. Além disso, poder-se-ia capitalizar em muito a experiência das escolas básicas integradas, que foi aqui referida; é uma experiência que se pode dizer “made in Portugal”, desenvolveu-se e tem tido resultados muito positivos. Não temos tido a capacidade política aos diversos níveis para a institucionalizar, para a desenvolver, para a catapultar a outro plano dentro do sistema educativo português.

3 - A questão da qualidade das escolas. Há escolas de excelência, há escolas muito boas. Este discurso vago também é recorrente nas nossas reflexões sobre a educação em Portugal. Penso que é possível irmos um pouco mais longe, por exemplo, promovendo um estudo sobre as escolas que são realmente boas, consideradas muito boas, que têm um bom desempenho, em que a avaliação genérica dos vários interlocutores locais expressa essa qualidade. Porque não escolher umas 20 e estudá-las? Porque é que elas são boas? Quais são os factores que são geradores de mais qualidade? E depois tentar perceber dentro desses factores quais são as condições que são transmissíveis à generalidade das escolas. Porque há mecanismos de investigação destes processos que permitem a disseminação, mediante determinadas condições. Quem toma a iniciativa? E porque não a CONFAP? E porque não a Associação Nacional de Municípios Portugueses? E porque não alguma universidade ou alguma escola, e porque não o CNE, e porque é que se espera que tudo venha da iniciativa do Ministério da Educação? Porque é que estas instituições

não estudam esta problemática? Também podem bater à porta do Ministério da Educação para financiar o estudo, para participar activamente nas discussões dos resultados, mas porque é que estas instituições, autonomamente, não tomam a decisão de estudar isto? Não precisam do Ministério da Educação para isso.

4 - “A minha autarquia valoriza muito a minha escola”, dizia a Sr^a. Directora Executiva e isso facilitou muito a vida à escola. Acho que este testemunho, que aqui reproduzo, não sei se pelas mesmas palavras, traduz muito aquilo que é a base em que pode sustentar-se muito do ressurgimento educativo nacional. É neste esforço e nesta concertação. E, de facto, nós sabemos isso: autarquias que investem fortemente na educação, mudam realmente a vida interna das próprias escolas. E é aqui nestas sinergias locais que muito se pode jogar a qualidade do nosso sistema educativo.

Muito obrigado Sr. Presidente.

Prof. Doutor Vítor Crespo

De todos os sistemas educativos que conheço, os que funcionam melhor são aqueles em que há boas Associações de Pais e de professores. Portanto as escolas, - eu sei que isto não é pacífico de dizer em determinados sítios e momentos, - as escolas e os professores só têm vantagem em fomentar uma boa Associação de Pais, e uma boa relação com as autarquias, como aliás, aqui foi testemunhado.

Sobre a mobilidade dos professores. O problema é relativamente complexo; já agora revelo uma experiência pessoal, em determinada altura coloquei o problema de serem as escolas ou os sindicatos a contratarem directamente os professores. Tive o cuidado de lhes

explicar as consequências - não há garantia de emprego para todos, porque se todos quiserem colocar-se na escola X de Lisboa, ela fica com os quadros preenchidos. Para lá entrar quando muito, só no concurso para vagas ocasionais. Não quiseram. Então sugeri outra coisa - vamos dar um bônus aos indivíduos que ficam na mesma escola. Também não aceitaram. Isto foi há uns anos atrás. - (“porque eu se estiver em Bragança posso querer ir para o Porto e esse sistema dificulta a mudança”). Eu até compreendo um pouco isso, porque há o custo da educação dos filhos e outros problemas de bem estar. Razão porque eu insisto naquilo que disse, que a construção de habitação pelas autoridades locais era um dos incentivos para a fixação do corpo docente. Conheci duas autarquias, que numa mesma altura, construíram T1 ou T2, não sei qual é a nomenclatura, tinham apartamentos, a renda era simbólica, e por isso essas duas escolas tinham professores relativamente qualificados e até jovens; sendo difícil arranjar casa os docentes concorriam para ali de preferência em vez de concorrerem para onde quer que fosse...

Há na colocação de professores problemas psicológicos, sociais, etc.; há neste momento ainda um grande número de professores a concorrerem para todo o país, do que resulta por vezes a situação perfeitamente estúpida -um dado docente está em Vila Real, outro que está em Faro, concorrem e depois permutam, o de Faro vai para Vila Real e o de Vila Real vai para Faro, isto não faz nenhum sentido; mas estão em causa as leis dos grandes números, é o computador e o sistema cego que ditam as regras. Enquanto nós não tivermos um corpo relativamente estabilizado e termos condições para só olhar o remanescente, já não feito de grandes números, não há grande volta a dar. Devo dizer que o problema não é apenas nosso. Estava em 1984 a viver em Paris e vi um debate na TV francesa exactamente sobre o caso de um professor que tinha sido colocado em Lyon e tinha a mulher em Lille. Este também é o sistema francês, apesar de estarmos sempre a dizer que os franceses estão a descentralizar, mas não tanto como isso.

Enquanto as escolas não tiverem quadros relativamente estabilizados, enquanto não houver compensações culturais e outras, particularmente para a educação dos filhos, há certas escolas onde a mobilidade será excessiva, não há contacto com os alunos nem com as autarquias e vice-versa. Há evidentemente algumas escolas que já têm um corpo estabilizado e isto vai-se pouco a pouco estendendo ao longo do país, mas leva naturalmente algum tempo, porque como à pouco disse, a rede escolar em Portugal aumentou de uma maneira espantosa e não só. Precisa de ser redefinida, porque mesmo nas grandes cidades, por exemplo na baixa de Lisboa, há escolas em excesso, havendo carências na periferia de Lisboa resultante da mobilidade das pessoas - geralmente casais jovens. Conto-vos uma história que ocorreu em Maia; em determinada altura descobri que tinha sido criado um bairro social a meio do ano e que tinha sido habitado por casais relativamente jovens, cheios de filhos, e não havia escola; enquanto que a velha escola onde eles andavam estava a ficar deserta. As dificuldades de transportes e outras razões, levam a que as pessoas não quizessem mandar os filhos para as escolas onde tinham estado. Foi preciso construir uma escola à pressa e outras ficaram vazias.

Foi preciso mudar docentes.

Disseram o Dr. Veiga Simão e agora o Dr. Joaquim Azevedo, eu próprio não o disse hoje mas tenho-o dito noutras alturas: todos, somos pela qualidade das escolas - escolas excelentes, escolas que se auto-examinem, escolas que estudem os processos de ensino. Se me permitem só faria uma pequena reserva, mesmo que possa ser classificado de maldoso - nunca dizer explicitamente quais são as melhores escolas, porque o “ranking” das escolas cria problemas perversos pelo menos nos meios de menor dimensão. Importa sim apoiar as mais desfavorecidas. E já agora quero fazer uma crítica que também é autocrítica, têm-se feito em Portugal imensas experiências escolares pedagógicas, nem sempre analisadas. O decreto das

experiências pedagógicas tem sido uma maneira de permitir fazer certas coisas que a lei não deixa, mas também há várias experiências pedagógicas que têm sido realmente feitas com o intuito de serem experiências somente pedagógicas. Não sei se os dedos desta mão não sobejam para contar aquelas que foram realmente analisadas e completamente aprofundadas. E é importante que isso seja feito.

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Permitam-me que faça aqui um comentário. Amanhã vamos ter o que nós chamamos testemunhos e eu aproveitava porque houve aqui duas intervenções da Dr^a. Lisete Matos e da professora da escola de Vila Nova de Poiares, que me pareceram muito interessantes e que me levam mais uma vez a dizer o seguinte:

Eu julgo que o sistema educativo em Portugal, ou o que se chama impropriamente sistema educativo, ou seja o conjunto das escolas, é extremamente heterogéneo. Há escolas e experiências magníficas no sistema. No Conselho, nós organizamos no último ano dois debates - um sobre A Educação e o Ambiente e outro sobre A Educação, o Livro e a Leitura. São duas áreas em que se tem feito aparentemente pouco, no campo da educação, mas curiosamente foi possível, e o CNE fá-lo com muito gosto, e divulga-o, encontrar pelo país experiências interessantíssimas na área da Educação para o Ambiente e de incentivo à leitura, programas de leitura. E isto reforça a minha ideia de que nem tudo é mau, embora nem tudo seja bom. Eu acho que há aqui um equilíbrio, que quando devidamente doseado, melhora a visão que temos do sistema. O CNE não tem uma visão tremendista da realidade portuguesa. Nós temos a noção, e este Seminário reforça esta minha ideia, é de que há problemas reais nos sistemas educativos, e hoje o que aqui foi dito relativamente a algumas comparações

internacionais mostra que este problema da Educação, da Comunidade, e do Poder Local não é apenas um tema a ser debatido em Portugal, é um tema que nós partilhamos com muitos outros países. Em particular no caso português, eu acho que a questão tem maior acuidade, embora me pareça também que no sistema há enormes potencialidades. Cada Seminário a que nós assistimos, cada visita às escolas que nós fazemos, cada autarquia que visitamos, eu pelo menos pela minha parte, encontro enormes potencialidades, ao nível das pessoas, da capacidade das pessoas, do gosto que as pessoas têm, do interesse que as pessoas têm pelas coisas e sobretudo de alguns pequenos esquemas organizativos que se começam a verificar existir pelo país. Acho que há aqui uma necessidade grande de, com humildade e com saber, identificar estas experiências; o Ministério deu um contributo bom para isto com a publicação intitulada “A Outra Face da Escola”; tem um conjunto enorme de experiências de coisas feitas pelo país, que poderão ter maior ou menor excelência, Sr. Prof. Vítor Crespo, não vamos aqui dosear ou pôr estrelas como aos hotéis, 5 estrelas etc., não me parece que seja apropriado, mas há que divulgar esta experiência, porque a excelência também não tem interesse se não se transformar em referência, eu permito-me insistir nesta ideia; a excelência pela excelência acaba por ser uma coisa fechada, elitista e certamente fora daquilo que é o interesse de quem apelida excelente. Porque o que hoje é excelente, deve ser o normal no dia de amanhã, no meu ponto de vista. O interesse está em que a excelência seja divulgada e copiada, porque não copiada? Porque é que não é possível, ou porque é que nós não conseguimos fazer o alargamento das experiências boas que temos pelo sistema?

A sessão de amanhã de manhã tem como objectivo divulgar aqui 4 experiências. Com os seus aspectos positivos, certamente com os seus aspectos de dificuldade, não podíamos cobrir todas as áreas e todos os sectores, (o Seminário é limitado, felizmente, senão estávamos aqui toda a vida a discutir), haverá a apresentação de uma experiência do pré-escolar, que me parece muito importante que seja

aqui conhecida pela própria importância que o pré-escolar tem, haverá uma apresentação que é uma experiência da Câmara de Vila do Conde, há um segundo tema sobre as políticas de desenvolvimento local do Eng. Sousa Matos, que é da Câmara Municipal de Almada. Depois temos uma experiência sobre relação entre escola e bibliotecas municipais do Dr. José Calixto, do município de Setúbal, e finalmente, temos uma experiência apresentada pela equipa coordenada pela Dr. Ernestina de Sá sobre a experiência do novo modelo de direcção das escolas.

Foi o que nós conseguimos trazer aqui para discussão dentro dos temas que nos pareciam com maior interesse, e vem um pouco nesta lógica de alargamento do que são experiências que estão no terreno. Espero que seja do vosso agrado e do vosso interesse e que mereça o vosso envolvimento.

