

TESTEMUNHOS

Dr. Rui Marques*Vice-Presidente da Associação Nacional dos Municípios*

Queria agradecer a presença de todos e justificar a ausência do Dr. Manuel Machado, Sr. Presidente da Câmara de Coimbra, que por afazeres de última hora está impedido de estar aqui presente e que me pediu para o substituir. E dou já início aos trabalhos, com a Dr. Ana Luísa Beirão sobre um tema que é muito actual e sempre interessante, que é o da educação pré-escolar.

“Educação pré-escolar”**Ana Luísa Beirão***Educadora de Infância no Jardim de Infância da Junqueira - Vila do Conde*

Espero corresponder às expectativas do C.N.E aquando me foi formulado o convite para hoje estar aqui presente e dar-vos o meu testemunho, espero também que a minha intervenção possa estar à altura de dignificar a classe profissional a que tanto me orgulho de pertencer.

Antes da apresentação em concreto de um projecto que foi desenvolvido no meu Jardim de Infância no ano lectivo anterior, não posso deixar de tecer algumas considerações que acho fundamentais e apropriadas ao momento.

A grande maioria dos Educadores de Infância da rede pública estão actualmente numa situação particularmente desconfortável, não se lhes reconhece a maioria das vezes, nem uma especificidade da

pedagogia, nem a posse de outro saber específico. Situados em baixo na escala da função docente estão em posição de fraqueza em relação aos outros professores e até mesmo em relação aos pais dos alunos. São mantidos à distância por uma administração longínqua e autoritária. Ignorado e desconhecido pelo grande público, o Educador de Infância necessita urgentemente de ocupar na nossa sociedade um lugar bem mais confortável.

Sou portuguesa, trabalho em Portugal. Ao pensar em elaborar um esquema de trabalho para este Seminário, poderia ter optado por dar uma panorâmica, fazer um paralelismo entre Portugal e os vários países da Comunidade Europeia, onde a experiência do J. I. junto da comunidade é bem diferente da nossa realidade. Mas porque é a nossa realidade que me diz respeito, me preocupa e me empenha e muitas vezes me coloca em questão, optei por não o fazer.

Várias questões quero aqui deixar colocadas, um grau de ensino com uma existência tão jovem, uma vida ainda tão curta, porque está já tão mal em várias regiões do nosso país?

Quem o poderá fazer crescer?

Quem o poderá manter saudável?

Em resumo, quem o poderá manter vivo e bem activo?

A minha grande preocupação, desde o início da minha carreira, que aliás, como vos disse no início coincide com a abertura dos J. I. da rede pública é sempre a de não me esquecer que os principais objectivos do J. I. são proporcionar à criança a descoberta das coisas, senti-las, desenvolver a capacidade para descobrir sentimentos, pensar, sonhar, em suma, é uma fase importantíssima para a construção do futuro adulto.

Preocupa-me diariamente em tentar conjugar antigos saberes com o progresso; este é o grande problema de construir o futuro sem deixar morrer as tradições.

Toda esta experiência da educação pré-escolar em Portugal, terá como melhor garantia o dinamismo dos Educadores de Infância que nela intervierem; claro está que alicerçado numa sólida cultura psico-pedagógica, isto com a compreensão e o empenhamento dos pais e da comunidade em geral, como forma de estar numa sociedade democrática. Tenho plena convicção que um dos mais importantes resultados do movimento actual da reforma educativa a que todos nós assistimos e nela participamos é o aumento do envolvimento dos pais e de toda a comunidade na vida das nossas escolas.

E que se deixe de vez de encarar os pais dos nossos alunos como os eternos ausentes que entregam os seus filhos ao cuidado de profissionais, ficando a partir daí inteiramente despojados de qualquer poder de intervenção escolar.

Muitas vezes, em alguns casos Educadores de Infância e professores duvidam das vantagens da participação das famílias na vida da escola, têm medo que esse envolvimento lhes retire poder e seja uma forma de haver controle de haver fiscalização, isto não são receios totalmente infundados, pois a participação directa dos pais e da comunidade vai fomentar a partilha de poder para que assim sejam tomadas decisões que por vezes não interessam por igual a todas as partes. Claro que isto à partida coloca uma questão: será que nós educadores e professores temos o poder real e efectivo das nossas escolas? Mas duma coisa eu tenho a certeza: quando as famílias e a comunidade participam na vida das escolas, os seus filhos têm melhores resultados, o produto final de cada actividade, de cada projecto tem outro sabor.

No J. I. devem constar todos estes elementos, o J. I. deve dar nas vistas, deve transmitir a alegria, colorido de viver, incutir diariamente o gosto pela descoberta, pela aprendizagem. Tem sido este o grau de ensino que até hoje, e na minha opinião, que mais tem privilegiado o envolvimento com a família e com a comunidade. O meu interesse pela participação dos pais, da população envolvente ao J. I. surge sempre associado a um tópico que considero de maior importância, direi mesmo a chave para toda esta problemática entre a comunidade e a escola: é o aumento da qualidade de ensino que a escola possa transmitir, possa ministrar. Quando isto não acontece, os pais e a comunidade demitem-se do exercício de poder para influenciar a tomada de decisões.

Na minha opinião e pelos resultados que tenho obtido ao longo destes 16 anos, posso afirmar que é muito urgente o envolvimento dos pais e da comunidade para que não falte a comunicação entre as várias instâncias do sistema e não se provoquem roturas em todas as outras.

É com tristeza, muita mesmo, que poderei chegar à conclusão de que muitas experiências positivas ao nível da educação pré-escolar com a comunidade irão morrer por falta de apoios para serem continuadas. Este é o que considero ser o grande drama do nosso país a nível da educação pré-escolar.

Temos gente de “GARRA”, capaz de realizar trabalho muito positivo, mas depois a inovação e a experiência vão-se perder por não serem prosseguidas e divulgadas, e aí o desencanto será muito maior do que se não se tivesse começado o trabalho.

É ESTE O GRANDE DESAFIO.

Estávamos a dar início a mais um ano escolar, ano lectivo de 93-94, o Ano Europeu da Família iria ser comemorado, achei e acho que se fazem muitas comemorações, assinam-se muitos dias mundiais com a devida pompa e circunstância, mas depois são banalizadas e não

continuadas, acho que são efémeras. Só que esta comemoração tocou-me de perto por um motivo, achei que poderia aproveitar essa comemoração para fazer uma avaliação do trabalho que o meu J. I. tem feito a nível da comunidade. Achei que era uma prova oral em grande, que poderia testar a população que sempre aderiu ao trabalho do J. I.

Com este projecto pretendeu-se ...

- comemorar o Ano Europeu da Família
- reforçar a acção na cooperação entre o jardim de infância e a comunidade envolvente
- dar a conhecer o trabalho dos pais deste jardim de infância ao longo dos 15 anos da sua existência

Lançadas as linhas de orientação de trabalho, as acções foram surgindo, sempre norteadas pelo seguinte princípio: abrir as portas do J.I. e fazer chegar as mensagens às famílias, a outros agentes de educação e à população em geral, sempre a par evidentemente das vivências do grupo no J.I., isto porque estou convicta que um projecto deste tipo só pode resultar positivamente se as crianças forem os veículos activos no processo que é lento, sem dúvida, mas que acredito produzirá os seus efeitos no futuro.

**PROJECTO - “NÓS SOMOS UMA FAMÍLIA”
ANO LECTIVO DE 1993/94**

Pretende-se:

- **CELEBRAR O ANO EUROPEU DA FAMÍLIA**
- **REFORÇAR A ACÇÃO NA COOPERAÇÃO ENTRE O JARDIM DE INFÂNCIA E A COMUNIDADE ENVOLVENTE**
- **DAR A CONHECER O TRABALHO DOS PAIS DESTE JARDIM DE INFÂNCIA AO LONGO DOS 15 ANOS DA SUA EXISTÊNCIA**

JARDIM DE INFÂNCIA DA JUNQUEIRA - VILA DO CONDE

ACÇÕES

1. Jornadas “A família que temos”

Intenções pedagógicas

- Desenvolver nas crianças que frequentavam o J. I. que estavam na primária e nos jovens que tenham passado pelo J.I. a consciência do papel importante que a família representa na sociedade.
- Implicar os pais nos projectos pedagógicos desenvolvidos ao longo do ano (ex.: contribuição com a resposta a vários inquéritos sobre a família e a sua infância).
- Realizar uma sessão aberta a toda a população em geral, a toda a comunidade.
- Convidar a D. G. F. para participar nesta acção e a sua consequente tomada de conhecimento de todo o trabalho desenvolvido.
- Incentivar e colaborar em acções de carácter educativo e formativo com os órgãos de poder local e instituições locais de saúde.

Conteúdo da acção pedagógica

- Realização de cartazes, autocolantes, convites a partir de trabalhos das crianças.
- Montagem de stands com toda a documentação fornecida pela D.G.F. e conclusões dos inquéritos feitos aos Pais e comunidade.

- Palestra com técnicos especializados e assuntos abordados: por Ed. Inf.: “Importância da existência do J.I. na vida da família”. - “O que é o médico de família?” - O médico do C.S. da Junqueira. “O que aconteceu à família portuguesa nos últimos 30 anos, o que se perdeu e o que se ganhou” - Sociologia. “Será que o adolescente incomoda a família” - Médico.

Avaliações (positivas)

- Empenho e cooperação de todos os intervenientes na organização e concretização das jornadas.
- Disponibilidade da parte dos técnicos de Saúde e da D.G.F..

Avaliações (negativas)

- Pouco à vontade por parte dos Pais em presença dos filhos para colocarem questões.
- Má divulgação pelos órgãos de informação competentes em relação à comemoração.

2. “A televisão na família e nós na televisão”

Intenções pedagógicas

- Proporcionar uma experiência nova.
- Vivência em comum entre crianças que estavam no J.I. e antigos alunos (3 anos/19 anos).
- Tentativa de interiorização por parte das crianças e jovens da importância que a televisão adquire na vida da família, tentando definir os seus aspectos positivos, negativos e seus limites.
- Favorecer a convivência entre todos os elementos do grupo.
- Desenvolvimento do espírito de observação dos grupos no contacto directo com as diferentes etapas que antecedem as imagens que vemos no écran e consequentes experiências com diferentes espaços, luzes, sons, cores, máquinas e pessoas.

Conteúdo da acção pedagógica

- Visitas aos estúdios da R.T.P. Porto.
- Confeção de material para decoração do espaço (estúdio) e de todos os adereços para a intervenção.
- Criação de música e letra para apresentação no programa de televisão.

Avaliações (positivas)

- Colaboração directa das famílias.

- Possibilidade de pôr em comum o trabalho dos actuais e antigos alunos do J.I..
- Trabalho facilitado pela divisão de tarefas.
- Colaboração directa da C.M. Vila do Conde.

Avaliações(negativas)

- Um trabalho preparativo longo e o produto final com pouco tempo de duração.
- Pouco apoio humano por parte da R.T.P.

3. Festa final “Nós somos uma família”

Intenções pedagógicas

- Proporcionar um convívio final de todo este projecto.

Conteúdo da acção pedagógica

- Recolha de material antigo por diferentes quintas para a montagem da exposição “a casa da família no ano 1900 e a casa da família 1994”.
- Montagem de painéis por parte das crianças e jovens com todo o material confeccionado ao longo do ano sobre a família (ex.: recolha de fotos familiares com 100 anos, textos elaborados pelos jovens, desenhos, pinturas...).
- Montagem de uma mostra - venda de trabalhos feitos pelos Pais e comunidade.
- Montagem de todo o espaço exterior para esta festa (palco, barracas, etc.)
- Jogo de futebol entre pais dos actuais e antigos alunos do J.I..
- Jogo de futebol entre pais dos actuais e antigos alunos do J.I..
- Confeccção do almoço típico.
- Jogos tradicionais.
- Festival da canção “15 anos do J.I.”.

Avaliações (positivas)

- Os vários encontros informais com os jovens, onde puderam exprimir o que sentiam sobre as suas famílias, os seus anseios, as suas frustrações e perspectivas sobre o futuro.
- Os vários ensaios nocturnos por parte dos Pais, a sua disponibilidade e empenhamento no projecto.
- Apoio da C.M. VC.
- Apoio da J.F.J.
- Apoio da D.G.F.
- Apoio do C.S.J.
- Apoio da F.P.P.
- Intercâmbio com a escola primária.
- Apoio do comércio e indústria local.

Avaliações (negativas)

- Falta de tempo para ser feita uma avaliação final com todo o grupo que esteve directamente ligado a este trabalho.

Valeu a pena, e para encerrar posso dizer-vos que ser Educadora de Infância é uma experiência única na vida, mesmo quando o Educador é colocado no cimo de um monte, longe da sua família, percorrendo caminhos onde a palavra “recta” é desconhecida, onde o telhado do J.I. toca as nuvens, onde a população se vai habituando a conhecer anualmente 2, 3, 4 Educadores; a mensagem transmitida, a troca de afectos, deixam marcas profundas em muitos de nós que passam, como dizem os políticos, pelo país real.

E faço minhas as palavras de uma grande amiga e Educadora de Infância:

“...deixo Outeiro-Sobreira-Celorico de Basto mas regresso diferente, toda aquela pureza de sentimentos que encontrei me tocou, apesar de todo o sofrimento que envolveu a minha deslocação ficou lá um pedaço de mim”.

VALEU A PENA...

“Políticas de desenvolvimento local: o papel da educação”

Eng.º. António Sousa Matos

Vereador da Câmara Municipal de Almada

Almada é um concelho que apresenta um grande crescimento nos anos 60 e 70, aparecendo hoje, com perto de 200 000 habitantes, com uma taxa de crescimento moderado e relativamente contido. É um concelho jovem, mas com diminuição acentuada dos valores percentuais nos escalões mais jovens, o que faz deslocar a pressão na procura de equipamento escolar para os últimos anos de escolaridade e para os níveis complementar, médio e superior.

Regista-se a fixação na zona de populações com níveis de instrução mais elevados e pertencentes a grupos sócio-profissionais mais qualificados, características a que se associam ainda hábitos de consumo materiais, culturais e lúdicos de carácter mais urbano.

As transformações que se têm registado ao nível do tecido económico concelhio, caracterizam-se, no início dos anos 80 por:

- uma grande importância da actividade industrial, designadamente das indústrias transformadoras e em particular da indústria naval.
- peso significativo dos Serviços Pessoais e Sociais, designadamente da Administração Pública.
- grande presença do sector terciário.

No princípio da presente década, assiste-se a:

- uma desindustrialização da economia concelhia, (38,7% dos postos de trabalho em 1981 e 30% dos postos de trabalho estimados em 1991).
- reforço do sector terciário.
- expressivo acréscimo dos sectores de actividade ligados à Administração Pública.

Estas transformações aliadas a um novo padrão de localização industrial da Península de Setúbal nos concelhos de Palmela, Seixal e Setúbal, são factores a ter em conta no estabelecimento de um quadro de conceitos que formatam o modelo de desenvolvimento para o concelho.

Assinalarei alguns desses factores, aqueles que têm mais evidente ligação com o papel da educação e da formação profissional nas políticas de desenvolvimento local.

Objectivos estratégicos de desenvolvimento - referência parcial:

O modelo de desenvolvimento definido para o Concelho visa:

- o reforço do papel de Almada na Península de Setúbal e na área Metropolitana de Lisboa, através do acentuar da identidade urbana e do desenvolvimento de uma rede de actividades de comércio, de serviços, de actividades culturais e desportivas e de uma ampla e diversificada rede de serviços educativos.
- o apoio e incentivo à criação de pequenas e médias empresas no âmbito de uma estratégia global de diversificação e desenvolvimento da base económico-produtiva.

- a criação e qualificação de áreas de recreio, incentivo às indústrias de lazer e requalificação da oferta turística disponível e desenvolvimento de actividades de lazer e turismo de alto standard.
- o incentivo à formação e reciclagem de agentes sócio-culturais e desportivos como contributo para a elevação geral dos níveis de produção e fruição culturais e das práticas desportivas.
- uma atenção especial à área da acção educativa em geral, desde a escolaridade básica ao ensino superior, multiplicando iniciativas em regime de parceria, no plano da formação profissional e na articulação da investigação científica com as actividades produtivas - Centros de Formação, Escolas Profissionais, Universidades e Ensino Politécnico, empresas e Administração Pública, que actuam na área.
- uma política de incentivo à fixação no concelho de estabelecimentos de ensino superior e politécnico e dos centros de excelência e de investigação associados.
- o incentivo e apoio a projectos que se apoiam na “fertilização cruzada” investigação/indústria, como importante forma de contribuição para a renovação e modernização do tecido económico-produtivo.

Decorrendo destes objectivos gerais de desenvolvimento do concelho, estabelecem-se objectivos específicos a pautar a intervenção municipal na área do ensino.

Assumimos como locais, objectivos nacionais que aqui se recordam:

- a promoção do acesso generalizado à educação (democratização do acesso).

- a criação de condições que propiciem a progressiva generalização do sucesso, sobretudo ao nível da escolaridade básica.
- o desenvolvimento e diversificação do ensino técnico profissional.
- a expansão da rede do ensino superior.
- a melhoria da qualidade geral da educação.
- a criação de condições para uma escolarização total, prolongada e qualificante, combatendo e prevenindo o abandono escolar precoce.
- um sistema de incentivos ao aprofundamento da ligação da escola à comunidade, de forma a promover a adequação do ensino à realidade social, económica, cultural e ambiental envolvente.

Como traduz a Câmara esses objectivos em acções práticas?

A legislação portuguesa restringe a intervenção municipal a duas áreas restritas de acção no âmbito do ensino básico:

- no plano de Recursos Materiais do sistema: construção e manutenção das instalações escolares.
- nos programas de acção social escolar (apoio alimentar e em material escolar a alunos carenciados) e transportes escolares.

Almada assume essas atribuições e competências com dificuldades semelhantes a quase todos os municípios do país, que dizem e provam que o elenco de competências de que legalmente são já portadores, é manifestamente desajustado em face dos recursos financeiros que lhe são atribuídos, ou possibilitados.

A construção de novas escolas do 1º ciclo básico, com o desenvolvimento de novas tipologias construtivas, com áreas para o ensino pré-primário e para as actividades curriculares das expressões:

- a expressão física e motora, plástica, dramática, a participação na construção de E.B. Integradas, a definição, a colocação nas escolas do 1º ciclo do ensino básico de novas grelhas de material didáctico específico são aspectos que caracterizam a postura da Câmara na área da escolaridade obrigatória, embora se deva registar um nível de desempenho ainda aquém das necessidades reais de modernização das condições físicas e materiais do sistema educativo. Mas aqui fica também o registo desta intenção e prática de investimento, porque ela afinal representa um contributo local para o objectivo geral de modernização escolar e qualificação do acto de ensino.

Mas é sobretudo num plano de intervenção que ultrapassa o âmbito das competências legais que gostaria de relevar uma acção municipal com incidência visível na qualidade do ensino ministrada nas escolas do ensino básico do concelho.

- O apoio ao desenvolvimento das áreas curriculares ligadas às expressões físicas, motoras, plásticas, dramáticas e musicais - para que a escola não seja apenas o local onde se aprende a “ler, escrever e contar” - a ligação de escola à comunidade e a criação de serviços municipais específicos para responder às necessidades escolares sobre temáticas locais, o apoio aos professores designadamente nas áreas do meio físico social, ciências da vida, história local e ligação ao meio em geral, são traços caracterizadores da postura da Câmara na área do ensino e acção educativa básica.

É elaborado anualmente pela Câmara um Plano de Acção Pedagógica Cultural com programas de que poderia destacar:

- alfabetização musical, programa de formação de professores e de apoio ao desenvolvimento da área de expressão musical nas escolas do 1º ciclo.
- educação física e expressão motora, idem para esta área curricular.
- animações escolares e inter-escolares de animação lúdica-desportiva.
- acções de ligação e de trabalho educativo conjunto entre a escola e outras instituições locais.
- programas de história ao vivo em núcleos antigos.
- festival anual da árvore, com a participação de estudantes em acções de plantação, colóquios, exposições e sessões didácticas.
- semana do ambiente, idem.
- projectos de sensibilização e de educação ambiental em torno da problemática da água.
- projectos de “Educação Intercultural”, partindo das realidades e valores próprios das diversidades étnicas existentes em vários estabelecimentos de ensino.
- apoio a clubes de: teatro, folclore, ciência.
- apoio a intercâmbios pedagógicos, dentro do País e com o estrangeiro.

Embora, também aqui, se fique aquém das necessidades -pelas mesmas razões de insuficiência de disponibilidades orçamentais - existe uma linha de apoio especial a escolas básicas localizadas em

zonas em que predominam estratos sociais mais baixos, com grandes carências económicas e baixo nível de satisfação de necessidades básicas - bolsas de pobreza.

A intervenção municipal articula-se com as instituições de segurança social, de saúde pública, com o centro de emprego, no sentido de suprir carências mais graves e de possibilitar o acesso à escola e ao sucesso educativo, sectores em processo de exclusão e em complexa situação de uma “multidimensional pobreza”.

Esta intervenção articulada da Segurança Social, Câmara, Ministério da Educação e outras instituições locais estende-se da escola à comunidade actuando junto das crianças e nas famílias, opera no espaço comunitário como um todo.

O apoio alimentar reforçado e a ajuda em material escolar, a organização de tempos livres, a formação profissional em 2ª oportunidade para jovens que abandonaram precocemente o sistema regular de ensino, o trabalho social com as famílias, a valorização dos universos culturais próprios com o apoio à constituição de grupos artísticos das várias etnias, são traços que genericamente configuram uma tentativa de implementação de programas locais de discriminação positiva, de elevação da auto-estima de sectores sociais excluídos, com vista à sua integração plena na comunidade almadense.

A ajuda à auto-organização para a procura de soluções de formação e emprego de sectores tradicionalmente desguarnecidos de competências profissionais qualificadas constitui uma linha de trabalho que pode merecer referência.

Os cursos de restauração deram origem à criação de um restaurante típico cabo-verdiano.

As acções de formação no âmbito de algumas modalidades de artesanato deram origem à criação de uma associação de Artes e Ofícios e à constituição de empresas em nome individual.

A aprendizagem da confecção e tratamento de roupas permitiram o aparecimento de diversas iniciativas de prestação de serviços.

O mesmo para os cursos de cabeleireira, de electricidade e outras.

A traduzir a importância conferida à formação profissional, a Câmara é promotora associada de duas Escolas Profissionais: a Escola Profissional de Música de Almada, que ministra os cursos de instrumentista e técnicos de audio, e a Escola Profissional de Educação para o Desenvolvimento, com a particularidade de ter também como promotoras a Câmara Municipal de Lisboa, o IPAMB e a UNINOVA, que ministra cursos técnicos de técnicos de Ambiente e Recursos Naturais.

Há ainda a referir no concelho uma 3ª Escola Profissional de Almada, que ministra 5 cursos ligados ao Planeamento e Gestão de Produção, Mecatrónica, Manutenção Industrial, Produção e Controlo de Qualidade e Segurança no Trabalho e Ambiente.

Esta rede de Ensino Profissional, aliado ao amplo espectro de oferta existente nas escolas secundárias do concelho ao nível dos Cursos Tecnológicos, constitui uma realidade interessante do ponto de vista da escolha disponível para os jovens e desempenha um papel que não se pode considerar irrelevante no mercado de emprego.

O Ensino Superior no Concelho de Almada

São 3 os estabelecimentos de ensino superior na área do concelho.

A Faculdade de Ciências e Tecnologia

Com 12 licenciaturas nas áreas do ambiente, física, materiais, informática, química, matemática e electrónica... e mais de 20 mestrados e cursos pós-graduação.

O Instituto Superior de Ciências da Saúde - Sul

Com 4 licenciaturas em Medicina Dentária, Nutrição e Engenharia Alimentar, Ciências Farmacêuticas, e Educação Física.

A Escola Superior de Educação Jean Piaget

Com 5 bacharelatos na área de formação de Educadores, Professores e Animadores Sócio-Culturais, 3 licenciaturas na área da formação de professores e 3 DESEs em áreas específicas de acção educativa.

Estas escolas fornecem uma ampla gama de formação e especializações disponíveis para o concelho e para a região, e configuram uma oferta de mão de obra especializada e de quadros técnicos que se caracteriza por:

- especial atenção ao ensino e educação.
- uma formação orientada para as indústrias de ponta.
- uma vocação particular para as novas tecnologias.
- uma orientação específica para as temáticas do ambiente, da qualidade e da excelência.
- uma preocupação clara de formatação dos cursos no sentido de os ajustar às necessidades do tecido económico-productivo da região.

O Centro de Diversificação Curricular da Faculdade de Ciências e Tecnologia veio responder a esta preocupação específica: a de fazer adequar as características de formação superior terminal e/ou respectivas especializações às necessidades do tecido científico e produtivo regional e nacional.

Pretende também estimular o avanço e a actualização de conhecimentos em áreas de ponta, prevendo-se cursos, seminários e acções de formação de acentuada especialização, contribuindo para a modernização das empresas e para o aumento da sua capacidade produtiva.

Sendo de grande interesse, do ponto de vista do desenvolvimento do concelho, a Câmara apoia este projecto associando-se, embora simbolicamente, à realização dos capitais próprios e intervem no desenvolvimento do P.C.T. de Almada/Setúbal, no qual tem a sua sede. Este P.C.T. avançou em 1989 com um protocolo assinado entre a C.M.A., F.C.T., UNINOVA, CEISET, NERSET, LNETI e desenvolve-se com um especial acompanhamento da Câmara ao nível dos solos necessários.

No concelho existe um outro Parque Tecnológico cujos promotores são a Lisnave, a Solisnor, Estaleiros Navais de Viana do Castelo, Câmara Municipal de Almada, a Associação das Indústrias Navais, o I.S. Técnico, o Instituto de Soldadura e Qualidade, o LNETI, a FCT, o UNINOVA e o ITEC e cuja direcção é assegurada pela Lisnave, Câmara Municipal de Almada e o ITEC. Trata-se do Parque Tecnológico para o Aperfeiçoamento do Processo Produtivo, em cuja realização de capitais a Câmara também participou, e o qual visava prosseguir os mesmos objectivos de procura da especialização e de excelência, de ligação da investigação ao tecido industrial, designadamente no campo das indústrias ligadas ao mundo marítimo, nas áreas de controle de qualidade, da energia mecânica da engenharia de manutenção.

Por razões conhecidas e que a Câmara não subscreve, os objectivos iniciais estão em processo de ajustamento à realidade da indústria naval definida para concelho, embora se mantenham os objectivos de excelência e de apoio à constituição de empresas de ponta.

A aproximação dos principais agentes de desenvolvimento científico, tecnológico, empresarial, social e cultural e a contribuição dada para reunir sinergias com poder de expressão e qualificação da actividade produtiva aumentando o emprego a nível local, são objectivos e possibilidades específicas destes projectos e constituem, afinal, as razões que justificam o envolvimento da Câmara.

E estas são, em síntese, as linhas mestras da intervenção municipal em matéria de educação e formação: promovendo a generalização do acesso à escola básica, fomentando a diversificação da oferta de formação profissional, e apoiando o desenvolvimento de uma rede de instituições do ensino superior e de centros de excelência associados, incentivando a ligação à actividade económico-produtiva.

Em nome do progresso e da modernização, em nome do desenvolvimento local e do desenvolvimento nacional.

“Experiências de trabalho de Bibliotecas Municipais com alunos das escolas”

Dr. José António Calixto

Biblioteca Pública Municipal de Setúbal

Introdução

A biblioteca pública é uma realidade relativamente recente no nosso país. Pode-se dizer sem exagero que só depois de 1987 começaram a surgir bibliotecas públicas em Portugal, e assim sendo, a temática que me foi proposta fica desde logo balizada cronologicamente.

As experiências de trabalho das bibliotecas municipais com alunos das escolas, para serem compreendidas, têm de ser enquadradas no desenvolvimento da Rede Nacional de Leitura Pública. Esta problemática deve também ser vista tendo em atenção um pano de fundo que pode ser caracterizado por duas graves lacunas no nosso Sistema Educativo: a falta de um currículo de habilidades de aprendizagem e a falta de uma Rede Nacional de Bibliotecas Escolares.

As realidades actuais destas experiências podem ser sumariadas da seguinte forma: uma grande adesão das crianças e jovens às bibliotecas municipais, que por seu lado lhes dedicam - e às escolas enquanto instituições - especial atenção; por outro lado, estas relações são dificultadas pelas lacunas que atrás referi.

São enormes as potencialidade de desenvolver e aprofundar estas experiências. Muito deste desenvolvimento passa pelo lançamento de uma Rede Nacional de Bibliotecas Escolares e pela criação de estruturas de apoio nas bibliotecas públicas, o Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares.

1. A Rede de Leitura Pública

Desde 1986 que está a decorrer no nosso país o que bem poderíamos chamar de uma "revolução silenciosa". Precisamente porque ela é silenciosa, não tem tido os favores da comunicação social e é desconhecida de muita gente. Porque é um dado fundamental para o tema que me foi proposto, não posso deixar de abordá-lo, ainda que de forma muito sumária.

Um pouco mais de uma centena de Câmaras Municipais assinaram com a Secretaria de Estado da Cultura, através do IPLL (Instituto Português do Livro e da Leitura), e depois do IBL (Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro), contratos-programa com o objectivo de criar de raiz ou de renovar bibliotecas já existentes.

Estes contratos-programa prevêm o financiamento pela Administração Central de 50% dos custos das obras de construção civil, da aquisição de mobiliário e equipamento, e da constituição de um fundo documental inicial. Terminada a obra - ao fim de um período máximo de quatro anos - a biblioteca é propriedade do Município, que fica responsável pela sua gestão e manutenção.

Estamos perante uma situação aparentemente contrária em relação ao que se passa com a Educação, pois aqui são fornecidos recursos financeiros apreciáveis e a propriedade e gestão são entregues às autarquias.

Existem três tipos de programas de acordo com o tamanho da população do Concelho: BM1 para populações até 20000 habitantes, BM2 para populações entre 20000 e 50000, e BM3 para populações superiores a 50000. Um outro tipo de programa, chamado Bibliopolis, tem estado a ser desenvolvido para ser aplicado em Lisboa, Porto, Coimbra e Braga, onde aliás está mais avançado e brevemente se

iniciarão importantes obras que darão a Braga uma nova biblioteca pública.

Estas bibliotecas, para poderem ser apresentadas a candidaturas e financiamento, deverão obedecer a um certo número de requisitos e oferecer serviços aos seus utilizadores. Nomeadamente deverão ter:

- um Sector Infantil e uma Hora do Conto;
- uma Sala de Adultos e Periódicos;
- um Sector Audiovisual;
- um Sector de Animação, com Auditório e Sala de Exposições.

Dos cerca de cem contratos-programa assinados, mais de quarenta bibliotecas abriram já as suas portas e calcula-se que mais um vintena se juntará a este número até ao final do próximo ano.

A partir precisamente deste ano de 1994 estamos a fazer uma avaliação sistemática destes serviços, e relatórios passarão a ser publicados com regularidade. Neste momento, tudo o que existe são dados parcelares e não normalizados, que, no entanto, poderão dar uma ideia do sucesso que estes equipamentos estão a ter junto das populações. Referirei alguns dos dados relativos às bibliotecas de Setúbal, Seixal e Beja.

Biblioteca Pública Municipal de Setúbal

	1991	1992	1993	1994*	Total
Leitores inscritos	1096	2187	1699	1516	6498
Empréstimo domiciliário	13480	13010	16178	19139	61807
Utilização local **	10285	30389	42151	50777	133602
Actividades de animação	2010	5303	6161	9948	23422

* Até ao mês de Outubro

** Estimativa

Biblioteca Municipal do Seixal
(Janeiro a Junho de 1994)

Utilizadores inscritos	6982
Número de utilizações	28608
Número de livros utilizados	42169
Ludoteca	3044
Sector de informática	773
Número de visitas	81
Número de visitantes	3101

Biblioteca Municipal de Beja
(Maio 1993 a Outubro 1994)

Leitores inscritos	7759
Livros requisitados	81704
Adultos	58549
Infantis	23155

2. O pano de fundo

A relação destas bibliotecas públicas com os alunos das escolas não pode ser abordada sem uma breve referência a duas questões, melhor dizendo a duas faltas, que marcam e distorcem inevitavelmente esta relação. Refiro-me à falta de um currículo de habilidades de informação e à falta de bibliotecas escolares.

2.1. A falta de um currículo de habilidades de informação

É certo que muitos dos documentos científicos ou normativos, publicados no nosso país, e muitas indicações programáticas aconselham um tipo de pedagogia centrada no aluno e nas suas especificidades, no sentido de desenvolver um espírito crítico e de os tornar cidadãos activos e intervenientes na nossa sociedade democrática.

Teoricamente **aprender a aprender** é valorizado em relação à aprendizagem e memorização de conteúdos, e ainda ontem esta ideia foi aqui brilhantemente defendida pelo Sr. Ministro Valente de Oliveira.

Sabemos, no entanto, que na prática prevalece na maior parte dos casos uma pedagogia onde o professor desempenha o papel central, e o manual escolar é muitas vezes reconhecido como o recurso essencial e muitas vezes o único. É que **aprender a aprender** dá mais resultados, mas sai mais caro. Exige recursos e uma política séria de formação de professores.

Aprender a aprender significa que o aluno deve aprender a "localizar, seleccionar, interrogar, interpretar e comunicar conhecimento e compreensão. As habilidades progressivamente mais complexas e sofisticadas necessárias aos alunos para concluir estas tarefas constituem o currículo das habilidades de aprendizagem".⁽¹⁾

Estas habilidades são as seguintes:

- Planeamento;
- Localização e recolha;

(1) **LEARNING RESOURCES IN SCHOOLS: LIBRARY ASSOCIATION GUIDELINES FOR SCHOOL LIBRARIES.** London : Library Association, 1992

- Selecção e avaliação;
- Organização e registo;
- Comunicação e concepção;
- Avaliação.

Estas habilidades não são inatas, devem ser adquiridas e é necessário que sejam introduzidas transversalmente ao currículo para podermos ter os alunos de facto a aprender a aprender. ⁽²⁾

2.2. A falta de uma rede de bibliotecas escolares

Se o conjunto das bibliotecas de um país pode ser considerado como um sistema, então a falta de um sub-sistema põe em causa todo o sistema.

Esta falta tem sido muitas vezes referida e por isso não insistirei muito no assunto. Referirei apenas alguns elementos que dão uma ideia da situação das bibliotecas escolares em Portugal, quando comparadas com recomendações emanadas da UNESCO. ⁽³⁾

As *Guidelines* da UNESCO para as bibliotecas escolares recomendam para escolas com mais de 500 alunos uma área de 574 m² afecta à biblioteca escolar; em termos de recursos humanos, são recomendados 6 técnicos, sendo 2 bibliotecários; em termos de documentação, é recomendado um fundo de 26 250 unidades.

(2) HERRING, James E. - **School librarianship**. 2nd. ed. London : Library Association, 1988

(3) CARROL, Frances Laverne; BEILKE, Patricia F. - **Guidelines for the planning and organization of school library resource centres**. Paris : UNESCO, 1979 (PGI 79/WS/17)

A maior parte das bibliotecas das nossas escolas - quando as há ou não estão ocupadas com aulas - não chegam aos 100 m² e muitas ficam-se pelo tamanho de uma sala de aula. Não há bibliotecários escolares e a responsabilidade pela biblioteca é quase sempre atribuída a um professor sem formação em biblioteconomia - por vezes para completar horários de professores com dificuldades de ordem vária - a troco de uma redução de 2 horas semanais. A documentação ainda constituída quase exclusivamente por livros está reduzida a números absolutamente ridículos de 1, 2, ou na melhor das hipóteses 3 livros por aluno. E que livros? Manuais escolares nas mais das vezes.

É importante referir estas duras realidades pois elas marcam inevitavelmente toda a relação dos alunos das escolas com a biblioteca pública. Estes alunos:

- a) Não sabem consultar um catálogo (não foram para isso treinados), seja ele manual ou informatizado;
- b) Frequentemente nunca viram uma bibliografia, nem sabem elaborá-la, e nem os professores lhes fornecem indicações bibliográficas;
- c) Não sabem consultar o índice de uma obra, nem os catálogos de assuntos e muitas vezes nem uma enciclopédia ou um dicionário;
- d) Não têm conhecimentos essenciais sobre a documentação e os serviços que podem encontrar numa biblioteca pública, nem sobre a forma como ela está organizada, nem o que é e para que serve a Classificação Decimal Universal;
- e) Não sabem seleccionar a informação que lhes interessa e tirar os apontamentos adequados, pelo que fazem fotocópias exageradas e à toa, a partir das quais fazem paráfrases que,

qual trabalho de "patchwork", apresentam depois como "investigação";

- f) Finalmente, não sabem elaborar e apresentar os seus trabalhos, não têm ideia sobre a estrutura de uma dissertação, como se comunica oralmente ou por escrito os resultados da investigação.

Estes estudantes sentem obviamente muitas dificuldades em utilizar as bibliotecas universitárias uma vez chegados ao Ensino Superior. Sentem enormes dificuldades para realizar as mais elementares actividades para pesquisa bibliográfica e demonstram muitas vezes total ignorância em relação a realidades tão comezinhas como são a pesquisa em catálogos informatizados, ou em CD-ROM, ou qualquer tipo de pesquisa *on-line*. Estes estudantes não estão obviamente em condições de tirar total proveito das bibliotecas universitárias, e o prosseguimento dos seus estudos é lento e pouco produtivo.

3. Realidades actuais

Considerados estes condicionalismos, traçarei de seguida uma panorâmica das actuais relações das bibliotecas públicas com as escolas.

Em primeiro lugar, a biblioteca pública assume-se como um **recurso de informação** precioso para os alunos das escolas, por vezes, o único recurso.

Neste sentido procura estimular a sua utilização por parte dos alunos mantendo um contacto muito directo com os professores. As aquisições são feitas tendo em atenção as sugestões do público em geral, e particularmente as de professores e alunos. A biblioteca

pública faz formação de utilizadores direccionada para os estudantes, organizando visitas e pequenos cursos sobre como utilizar a biblioteca eficazmente. Outro elemento desta colaboração é o empréstimo colectivo a turmas ou grupos, ou à própria biblioteca escolar de um conjunto de obras por um determinado período de tempo. Um programa de cooperação pode também ser estabelecido visando a partilha de actividades de animação.

O facto de a biblioteca pública se assumir como um recurso de informação para as escolas não deixa de representar algum perigo para ela própria. Esta tem sido uma questão ultimamente muito debatida entre os bibliotecários de leitura pública, que vêm manifestando crescentes receios de que a biblioteca pública acabe por se transformar em biblioteca escolar.

Outro aspecto relevante da colaboração das bibliotecas públicas com as escolas é a existência mais ou menos estruturada de um **Programa de Apoio às Bibliotecas Escolares**. Temos neste campo desenvolvido algum trabalho na Câmara Municipal de Setúbal, mas outras bibliotecas do país desenvolvem actividades idênticas.

Este programa prevê situações diferenciadas para as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e os outros níveis de escolaridade, na medida em que os municípios têm para com aquelas escolas obrigações especiais que não têm com as outras.

Nestes casos é assinado um protocolo de colaboração que estabelece os compromissos assumidos por cada uma das partes.

A escola compromete-se a afectar uma determinada sala ao serviço da biblioteca e a mantê-la aberta pelo menos 4 horas por dia, a adquirir anualmente pelo menos 50 mil escudos em livros, a cumprir determinadas regras de funcionamento, nomeadamente o livre acesso às estantes e o empréstimo domiciliário, a desenvolver um programa mínimo de animação em articulação com Biblioteca Municipal.

A Câmara Municipal compromete-se a fornecer anualmente à escola dois corpos de estantes com determinadas dimensões, a compartilhar as aquisições em 50%, a apoiar tecnicamente as aquisições e a organização da biblioteca, a fornecer as fichas catalográficas das obras adquiridas neste esquema, a fornecer às bibliotecas escolares etiquetas autocolantes coloridas seguindo o mesmo código cromático utilizado na biblioteca pública. Colaboramos ainda na formação contínua de professores através dos centros de formação das Associações de Escolas.

O esquema para as outras escolas é idêntico, com excepção do fornecimento de estantes e da participação nas aquisições, mas com outras componentes, como sejam a deslocação frequente à escola de um técnico da biblioteca pública para dar o apoio, ou a realização daquilo a que chamamos de "estágios informais" de funcionários das escolas na Biblioteca Pública nos períodos de interrupção nas actividades lectivas. Algumas bibliotecas escolares que já dispõem de computadores e do mesmo "software" da Biblioteca Pública (Mini-micro CDS/ISIS) beneficiam do fornecimento do catálogo informatizado da Biblioteca Pública.

Todo este processo é regularmente acompanhado através de reuniões mensais, no âmbito de um Grupo de Trabalho que inclusivamente já organizou um Encontro de Bibliotecas Escolares, que teve muito sucesso.

4. Possibilidades futuras

O futuro destas relações passa necessariamente pelo desenvolvimento nas bibliotecas públicas de um novo **serviço de**

apoio às bibliotecas escolares, que aliás já existe em outros países como o Reino Unido, a França ou os países escandinavos. ⁽⁴⁾

Este Serviço tem de ser devidamente planeado e financiado para que possa resultar e ser eficaz. Significa haver nas bibliotecas públicas **espaço, documentação e recursos humanos** destinados a este Serviço; nomeadamente é preciso que haja um bibliotecário que seja por ele responsável.

Este Serviço terá como fins fornecer um conjunto de serviços e apoio profissional tanto às escolas como aos Serviços de Educação das autarquias. ⁽⁵⁾

Os serviços podem incluir o fornecimento de determinadas quantidades de documentação, o empréstimo temporário (mas relativamente prolongado) de documentação escrita, audiovisual ou informática (em quantidades razoáveis), acesso a informação bibliográfica, bases de dados e tecnologia da informação, apoio em actividades de animação e promoção e também na selecção de documentação a adquirir pelas próprias escolas.

O apoio profissional pode ser muito variado e inclui genericamente actividades de aconselhamento de professores e dos órgãos de gestão das escolas, sobre o planeamento, organização e avaliação dos serviços das bibliotecas escolares. Particular ênfase deverá ser dado aos recursos humanos, tanto na sua selecção como na formação contínua.

(4) KINNEL, Margaret (ed.) - **Learning resources in schools: Library Association guidelines for school libraries**. London : Library Association, 1992

(5) RAY, Sheila G. - **Library services to schools**. 3rd. ed. London : Library Association, 1982

Não está no âmbito desta comunicação a referência pormenorizada à necessidade de o Ministério da Educação lançar mãos à criação de uma Rede Nacional de Bibliotecas Escolares. É, no entanto, assumido que nenhuma das ideias aqui desenvolvidas pode ser eficazmente levada à prática se o Ministério da Educação não entender este como um Projecto Nacional, de forma idêntica à que a Secretaria de Estado da Cultura fez em relação às bibliotecas públicas.

As possibilidades futuras de colaboração das bibliotecas públicas com as escolas, para além do que referi em relação à criação do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares passa pelo desenvolvimento e aprofundamento das relações atrás referidas, surgindo no futuro a biblioteca pública como **complemento** e não como **substituto** das bibliotecas escolares. Não é razoável uma duplicação dos fundos documentais, e assim a biblioteca pública terá obras **em maior número e mais especializadas**, terá assinaturas de periódicos que não há na biblioteca escolar, tecnologias mais avançadas e que a curto prazo se afiguram demasiado caras para se poder razoavelmente esperar que muitas das nossas bibliotecas escolares as possam adquirir. Refiro-me, por exemplo, ao CD-ROM, ao CD-I, ao acesso a bases de dados *on-line*, à utilização da INTERNET.

As bibliotecas públicas em Portugal estão elas próprias a entrar agora na era da informática. Muitos de nós já adquiriram a PORBASE, ou utilizam programas domésticos, mas uma verdadeira informatização das bibliotecas públicas só agora está a arrancar. Já acontece agora em Setúbal que algumas escolas têm a PORBASE e podem nas suas próprias bibliotecas consultar o catálogo da Biblioteca Pública, para além de utilizarem os nossos registos para a constituição da sua própria base de dados.

No futuro, e com a informatização integral das bibliotecas públicas, a tendência será seguramente para a constituição de redes informáticas concelhias que permitirão às bibliotecas das escolas a

organização dos seus catálogos, o acesso ao catálogo da biblioteca pública, das outras bibliotecas públicas da região e do país, da Biblioteca Nacional, e virtualmente a toda a informação do mundo.

5. Resumo

Traçámos em linhas gerais a realidade da Rede de Leitura Pública, hoje uma força fundamental na constituição da infraestrutura cultural e educativa do país. Desenvolvimentos infelizmente ainda não muito visíveis em termos de opinião pública nacional ocorreram nos últimos anos, e o objectivo é obviamente uma cobertura nacional.

Procurámos demonstrar a dificuldades causadas ao próprio funcionamento desta Rede pela inexistência no nosso Sistema Educativo de um currículo de habilidades de aprendizagem e de uma Rede Nacional de Bibliotecas Escolares.

Testemunhámos as relações que em face destes condicionalismos, são em todo o caso estabelecidas entre a biblioteca pública e os alunos das escolas. Muitas destas relações ocorrem através do apoio às bibliotecas escolares. As outras estabelecem-se directamente com professores e alunos, e visam genericamente estimular e educar os jovens na utilização das bibliotecas públicas.

Traçámos linhas de desenvolvimento que passam pela criação de uma Rede Nacional de Bibliotecas Escolares e de Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares nas próprias bibliotecas públicas. Outras perspectivas serão abertas certamente com a afirmação da biblioteca pública como complemento da biblioteca escolar, proporcionando recursos e serviços mais especializados e mais caros, nomeadamente os que implicam as tecnologias da informação.

6. Conclusão

As bibliotecas públicas são no nosso país ainda hoje uma realidade frágil e em fase de afirmação. Os nossos recursos, comparados com os dos nossos colegas europeus, são ainda muito reduzidos. Entretanto somos solicitados de muitos lados para colmatar lacunas que a outros competiria primeiramente cuidar.

Quero aproveitar a oportunidade privilegiada de ter uma audiência onde participam autarcas e responsáveis do Ministério da Educação, e do Conselho Nacional de Educação, para deixar um apelo veemente a uns e outros: olhem para as bibliotecas escolares, olhem para as bibliotecas públicas e dêem-lhes os recursos de que tanto necessitam. Por elas passa muito do futuro das nossas crianças e jovens, logo do nosso país.

“Experiências do novo modelo de direcção das escolas”

Dr^a. Ernestina de Sá

Directora Regional de Educação do Alentejo

Muito bom dia a todos os participantes. Ao iniciar esta intervenção breve gostaria de deixar algumas palavras em jeito de introdução.

A primeira para expressar o reconhecimento pela honra que o convite representou para a Direcção Regional de Educação do Alentejo. De facto, foi proporcionado a esta Direcção Regional o ensejo e o privilégio de poder divulgar o que vem fazendo sobre o tema do novo modelo de direcção, gestão e administração nas escolas do ensino público, o que muito nos sensibilizou. É no entanto grande a responsabilidade e esperamos não frustrar as expectativas através de um testemunho simples mas que queremos que possa reflectir o empenho de uma equipa, a persistência de um grupo grande de pessoas envolvidas num projecto educativo e a crença de que continua a valer a pena trabalharmos para a melhoria do funcionamento das escolas, tarefa em que assume um papel de relevo, a comunidade em geral e o poder local em particular. A segunda palavra é para realçar o grande interesse da iniciativa e felicitar na pessoa do Sr. Presidente do CNE e de todos os organizadores, a actualidade da temática e o conjunto de especialistas que conseguiu congrega. Por último, formular votos para que a reflexão e a discussão aqui iniciadas possam frutificar e ter continuidade noutros locais, nomeadamente nas autarquias, no seio de outras estruturas das comunidades locais, nas escolas e nas estruturas regionais e centrais do Ministério da Educação. Discutir para esclarecer, aprofundar e conhecer melhor, é o desafio que este Seminário nos lançou e que nós aceitámos cientes que desse melhor conhecimento e compreensão resultarão benefícios para todos os agentes envolvidos no processo educativo, esperando que os

principais beneficiários, as crianças e os jovens, possam ser, em última instância, os mais atingidos com os resultados deste Seminário.

A intervenção que vou fazer pretende dar testemunho daquilo que a Direcção Regional tem vindo a fazer não só no enquadramento do novo modelo da direcção, gestão e administração, mas também nas margens de liberdade de que a Direcção Regional dispõe para poder desenvolver outras experiências, nomeadamente a das escolas básicas integradas e a de um projecto próprio de criação de uma rede de associação de escolas.

É dito no preâmbulo do decreto-lei 172/91, que “a gestão democrática dos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário, tal como foi instituída em diplomas anteriores, nomeadamente no decreto-lei 769 A/86, constituiu uma referência importante para a escola portuguesa”. Quem como nós, esteve desde a primeira hora envolvido nas profundas alterações do nosso sistema educativo pós 25 de Abril, não pode deixar de reconhecer como os princípios de democraticidade e de participação que a inspiraram, contribuíram para alterar profundamente as relações no interior da escola e desta com a comunidade, favorecendo a sua abertura à mudança e despertando nos docentes novas atitudes de envolvimento e responsabilidade. O professor passou, de facto, a partir deste momento, a ser essencialmente um interventor social. Entretanto, 15 anos volvidos e tendo agora por referência a Lei de Bases do Sistema Educativo, importava criar um novo modelo de direcção e gestão, que alargasse aos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico e institucionalizasse formas de participação de todos os interessados no processo educativo. Tratava-se de dar corpo a um imperativo constitucional preconizado na Constituição de 1976, e mantido nas revisões de 1982 e 1986. É um modelo de democracia descentralizada, que aponta no sentido de dar um papel de maior relevo à sociedade civil, de aproximação dos serviços aos utentes e de progressiva desburocratização. Não sendo possível concretizar tais

princípios e exigências no contexto do modelo criado pelo decreto-lei 769A/86, impunha-se a sua substituição por outro modelo que correspondesse ao quadro que atrás foi descrito. Paralelamente as alterações preconizadas pela Lei de Bases para administração educacional, obrigaram à transferência de algumas competências para instâncias regionais e locais. É nesta linha de exigências que já, em anos anteriores, tinha sido publicado o decreto-lei 43/89, o decreto lei da autonomia das escolas, que viera conferir de facto às escolas um amplo espectro de autonomia, quer na vertente cultural, quer na pedagógica, na administrativa e na financeira. Importava, portanto, estabelecer um ordenamento jurídico dos órgãos de direcção, gestão e administração dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Tal veio a ser feito através da publicação do decreto-lei 172/91 que procurou fazer a conciliação dos requisitos de democraticidade com exigências de estabilidade, eficácia, eficiência e responsabilidade, consagrando paralelamente princípios de representatividade e de integração comunitária. Não estavam em jogo apenas novas formas de dirigir e simultaneamente de gerir a escola. Era muito mais: a criação de uma nova cultura organizacional que tem subjacente um novo conceito de escola: a escola como comunidade educativa.

Como principais órgãos e serviços deste novo quadro de direcção, gestão e administração, surgem os conselhos de escola ou área escolar; como órgão de administração e gestão o director executivo, o conselho administrativo e, nas áreas escolares, ainda o coordenador de núcleo; e como estruturas de orientação educativa, o conselho pedagógico e os respectivos órgãos de apoio.

Vou centrar-me essencialmente no primeiro órgão, portanto no conselho de escola ou área escolar, que é aquele órgão de direcção e participação dos diferentes sectores da comunidade, responsáveis perante a administração educativa pela orientação das actividades da escola ou área escolar, com vista a um desenvolvimento global e

equilibrado do aluno, no respeito pelos princípios constitucionais e pelos princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Há um amplo leque de competências que lhe foram conferidas e, por outro lado, a sua composição é caracterizada por princípios de paridade entre representantes dos docentes e não docentes, incluindo-se nos não docentes, os representantes dos funcionários das escolas, dos pais e encarregados de educação dos alunos, só no ensino secundário, e ainda dos representantes da câmara municipal e dos interesses sócio-económicos e culturais, sofrendo o número dos seus representantes ligeiras alterações conforme se trate de escolas secundárias ou de áreas escolares e estabelecimentos onde não é ministrado o ensino secundário. Tendo por base este referencial normativo, a Direcção Regional de Educação do Alentejo, desencadeou de imediato todo um conjunto de actividades tendo em vista o carácter experimental que era necessário imprimir ao desenvolvimento do modelo. Assim, penso que foi o conjunto das actividades e a maneira como a Direcção Regional de Educação as promoveu, que levou a um relativo êxito que foi obtido posteriormente e do qual devo ressaltar alguns aspectos.

O primeiro aspecto foi que a Direcção Regional preocupou-se de imediato com a discussão e a interpretação, a análise e o estudo dos diplomas ao nível dos serviços da própria Direcção Regional, procurando fazer com que houvesse uma aferição de toda a legislação, não só em termos do conhecimento imediato daqueles diplomas, mas também do seu enquadramento num aspecto mais amplo que era a reforma do sistema educativo. Desta maneira criou-se um grupo de pessoas que conseguiram aferir o seu pensamento e a sua linguagem relativamente aos diplomas que iriam ser implementados. A seguir procedeu-se ao levantamento das escolas e delegações escolares que estavam nas condições que o próprio diploma definia. Importou apurar especialmente aquelas escolas que tinham associações de pais e encarregados de educação legalmente constituídas; eram poucas à altura, havia que incrementar o seu aparecimento. Com os serviços

identificados com a letra e o espírito do diploma, por outro lado com o levantamento feito das escolas que reuniam as condições para desenvolver a experiência, procurou-se que a amostra de rede experimental a definir, incluísse uma escola/área escolar por cento de área educativa se possível (a Região do Alentejo está dividida em três centros de área educativa, o Alto Alentejo, o Alentejo Central e o Baixo Alentejo e Alentejo Litoral). Procurou-se que, nesta primeira amostra, houvesse uma escola do Alto Alentejo, outra do Alentejo Central e outra do Baixo Alentejo. Por outro lado, procurou-se também que a experiência abrangesse escolas, se possível de níveis de ensino diferentes, com localizações geográficas distintas e pertencentes a diversos contextos sócio-económicos e culturais. É assim que surgem escolas de meios urbanos, escolas de meios semi-urbanos e escolas de meios rurais, nesta primeira rede: a Escola Secundária de Ponte de Sôr, Escola Secundária Severim de Faria, em Évora, Escola Básica dos 2º e 3º ciclos com ensino secundário em Arraiolos, Escola Básica 2-3 de Santiago Maior em Beja e a Área Escolar de Portel. Devo referir que a escola dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário de Arraiolos foi seleccionada porque nela também estava já a decorrer a experiência da reforma curricular, visando-se assim fazer o cruzamento da reforma da administração com a reforma curricular. Por outro lado, tivemos também uma certa preocupação em seleccionar escolas/áreas escolares que tivessem já algum dinamismo pedagógico e o tivessem evidenciado nos últimos anos, que tivessem ao mesmo tempo um desempenho satisfatório e um bom relacionamento com a comunidade envolvente. Nas áreas escolares, para além dos critérios que já enunciei, houve também uma preocupação que foi encontrar uma área escolar onde, à partida, não se reunissem condições para desenvolver a curto prazo, a experiência das escolas básicas integradas. Por outro lado, acreditávamos que o modelo de direcção e gestão tinha virtualidades e potencialidades ao nível da educação pré-escolar e do 1º. ciclo do ensino básico. Era necessário incentivá-lo, era necessário incrementá-lo, tanto mais que permitiria o

aparecimento do conselho administrativo e consequente autonomia administrativo-financeira ao 1º ciclo e à educação pré-escolar.

Após a selecção das escolas e áreas escolares e tendo sempre presente o princípio da auscultação, foram os respectivos delegados escolares e os directores e encarregados de direcção dos jardins de infância e das escolas do 1º ciclo bem como os presidentes dos conselhos directivos das escolas do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, convocados para reuniões onde lhes foi formulado o convite para participarem na experiência, sendo-lhes então solicitado que a resposta só fosse transmitida à Direcção Regional após auscultação tão alargada quanto possível, das respectivas comunidades educativas. Tais reuniões serviram ainda para prestar aos presentes todas as informações disponíveis e distribuir uma colectânea de legislação. Registámos então com alguma satisfação que nenhuma das escolas ou área escolar que tinha sido convidada, recusou o desafio que lhe tinha sido lançado. Isto numa primeira fase da rede; numa segunda fase da rede, em 1993, o testemunho das escolas e das áreas escolares já envolvidas na experiência foi fundamental para o desenvolvimento da segunda fase da rede. Tivemos então a ideia de geminar, por assim dizer, as escolas que já estavam na rede de 92-93, com escolas que iriam entrar na rede de 93/94. Não era um serviço de tutoria, não era um serviço de patrono, mas cada uma das escolas da rede de 92/93 teve a seu cargo uma ou duas ou três escolas, com as quais se ligou mais intensamente, às quais deu apoio e transmitiu os resultados da sua experiência já de um ano, do novo modelo de direcção, gestão e administração. Houve uma preocupação que foi determinante em todo este processo, que foi a de informar e envolver antes de lançar as escolas na experimentação e de se concretizar o desafio que lhes era lançado. Simultaneamente, mesmo antes de saírem os despachos que criaram as redes e que determinaram que houvesse uma monitorização constante do processo, entendida como acompanhamento e apoio, a Direcção Regional criou logo internamente uma equipa pluridisciplinar constituída por 5 elementos:

um elemento do sector de gestão dos recursos humanos, três elementos do sector técnico-pedagógico de formações profissionais distintas (um educador de infância, um professor do 1º ciclo, e um professor do 3º ciclo do ensino secundário) e ainda um técnico superior jurista. Com o respeito e a salvaguarda pela autonomia das escolas, esta equipa tem vindo a fazer um trabalho de apoio e acompanhamento desde a primeira hora junto das escolas que têm estado envolvidas na experimentação. Este apoio, pensamos ser uma das vertentes positivas do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela Direcção Regional para o relativo êxito que a experiência tem tido. Acompanhámos de perto os processos de eleição e designação dos vários elementos, este acompanhamento garantiu uma certa celeridade, procedimentos adequados face à realidade, tentando adequar a lei à realidade local, mas sempre no espírito dos sucessivos diplomas que foram publicados.

Como primeiras constatações do que foi feito, o que é que podemos desde já salientar? Que a experiência despertou nas comunidades educativas um vivo interesse, mobilizando-as para uma participação que excedeu largamente as nossas expectativas. Não nos podemos esquecer que se trata de uma região em que a taxa de analfabetismo ainda é muito elevada. Portanto, levar à participação intensa, como ocorreu nalgumas situações (no caso da área escolar de Portel), onde não havia associação de pais, onde os pais nunca tinham sido envolvidos em processos desta natureza, foi de facto um êxito. Todos os órgãos viram eleitos ou designados os elementos representativos dos vários parceiros, (os docentes, os não docentes, os alunos, os encarregados de educação, a Câmara Municipal e os interesses sócio-económicos e culturais).

Os contactos que mantivemos com as escolas e áreas escolares no âmbito do acompanhamento e apoio que foi desenvolvido e que incluiu sessões de trabalho com feições diferentes, objectivos diferenciados e com a audição de todos os elementos das comunidades

educativas, permitiu-nos também constatar o quê? Que é grande e unânime o interesse dos vários parceiros na experiência do novo modelo que consideram possuídas de virtualidades e potencialidades apesar de também já terem identificado algumas lacunas e insuficiências. Que é grande e significativa a assiduidade dos vários elementos, quer nas reuniões ordinárias, quer nas múltiplas reuniões extraordinárias que houve necessidade de realizar. De referir que os parceiros do conselho de escola que não são docentes, têm tido desde o início uma postura crítica quanto à gestão do tempo das reuniões. Aham que os professores perdem imenso tempo, discutem assuntos de menor importância, perdem-se em especulações, o que prejudica a eficácia e a eficiência do tempo despendido, que é necessário e importante. E isso tem tido alguma influência na mudança de atitude dos professores enquanto membros do conselho de escola. É estimulante o grande empenho e a gradual participação de todos os elementos na discussão e tomadas de decisão de especial significado para a vida da escola ou áreas escolares, nomeadamente na elaboração e implementação do projecto educativo. De referir que se inicialmente a assiduidade era grande, a participação dos membros não docentes era, no entanto, passiva e fraca. Tem-se verificado que a participação dos outros parceiros é cada vez mais activa, contribuindo para que se estabeleça um equilíbrio que tem sido importante na aprovação dos projectos educativos e complementarmente na aprovação de outros documentos importantes como os regimentos e regulamentos. Uma referência especial à importância que têm os diversos regimentos e regulamentos no novo modelo de direcção, gestão e administração de escolas. É através destes regimentos e regulamentos que a autonomia da escola se afirma e que a responsabilização também se confirma. Tem sido preocupação da Direcção Regional de Educação apoiar as escolas na elaboração dos regimentos, mas apoiar do ponto de vista da forma, não do ponto de vista de conteúdo. Esse é de facto deixado ao órgão de direcção da escola, ao conselho de escola. E temos feito circular os regimentos porque pensamos que aí pode estar a resposta a algumas daquelas questões que têm vindo a ser apresentadas como

negativas no processo: quem é que manda na escola, quem é que representa a escola?

Por professores, alunos e funcionários das escolas, o modelo foi aguardado como um desafio, (mas também com alguma reserva) e com algumas preocupações de não descuidar defesas. Os alunos estavam um pouco preocupados com a intervenção dos pais e o papel dos pais na escola, especialmente com o seu assento no conselho de escola. Podemos afirmar hoje, sem hesitação, decorridos já três anos sobre o início da experiência, que estão completamente esbatidas as reservas iniciais, e docentes e restantes parceiros cooperam em ambiente de completa vivência democrática com as divergências a serem entendidas como ponto de partida das discussões, numa gestão de conflitos que se tem revelado progressivamente de interesse para as escolas e sobretudo para os alunos. Apesar de num primeiro momento se ter verificado algum desencanto e desmotivação dos docentes do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, em virtude da falta de compensações pelo seu desempenho no conselho de escola, assistimos hoje a um envolvimento muito apreciável por parte dos docentes, que evidenciando um grande profissionalismo, não regateiam esforços mesmo quando é necessária a sua participação em múltiplas actividades.

Quanto aos representantes dos alunos nas escolas secundárias, é com pesar que vemos que nem sempre participam como seria desejável. Penso que há aqui um problema de prática de educação cívica, de formação pessoal e social, que terá que ser objecto de reflexão. A participação dos alunos no conselho de escola poderá ser um contributo valioso. Para esta desmotivação ou falta de participação dos alunos, talvez se possa também encontrar explicação na inexistência de estruturas associativas sólidas que enquadrem a participação dos alunos no conselho de escola. No entanto, há algumas experiências interessantes: há uma escola que constituiu um “parlamento” de alunos, “parlamento” esse que é ouvido pelos alunos

que têm assento no conselho de escola antes das reuniões e, por sua vez, reúne também para receber toda a informação na sequência das reuniões do conselho de escola. Esta experiência desenvolvida numa escola tem sido dada a conhecer a outras escolas que também já a implementaram com algum êxito. É, no entanto, um campo em que pensamos que ainda há alguma coisa a fazer e é preciso aprofundar esta questão da prática e da participação dos alunos no conselho de escola. Os representantes do pessoal não docente têm pautado a sua colaboração por uma assiduidade exemplar, com uma participação pouco expressiva, esperemos que a tendência seja para evoluir com o avançar da experiência.

Quanto aos contextos sócio-económicos e culturais que influenciaram nalguns casos o nível e a qualidade de participações dos outros elementos da comunidade com reflexos no funcionamento do órgão, com algumas interessantes projecções, referir-me-ei mais adiante.

No que respeita a representação das Câmaras Municipais tem sido esta entendida, nalguns casos, com a presença e participação efectiva dos seus presidentes, noutros casos com a participação de vereadores e noutros com a participação de técnicos. O que é que a Direcção Regional pode testemunhar? Nos casos em que o presidente da câmara tem assento no conselho de escola, é um dos conselheiros, isso tem dignificado o órgão, tem sido sentido com motivos de orgulho para os restantes elementos e um prestígio para o órgão de direcção da escola. Permite abordagens e decisões mais proveitosas e eficazes do que quando a representação é feita por vereadores ou por técnicos. Nos outros casos é evidente que a capacidade de decisão está mais condicionada e como tal a sua participação não é tão eficaz nem tão eficiente. No caso particular das áreas escolares revelou-se como condicionante de um relacionamento e participação mais aberta e profunda, a falta de regulamentação do nº 2 do artigo 63 da Lei de Bases do Sistema Educativo (que já ontem aqui foi referido), em que

se prevê que lei especial determinará as funções de administração e apoio educativos que cabem aos municípios. Esta é de facto uma lacuna. É urgente que a lei especial venha a determinar quais são as funções de administração e de apoios educativos que cabem aos municípios.

Quanto ao envolvimento dos pais, podemos constatar que o alargamento da experiência, por um lado, e a perspectiva da sua progressiva generalização, têm suscitado um vivo interesse e estimulado o aparecimento de um número cada vez maior de associações de pais. Mesmo ao nível dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo, onde não era tradicional haver constituição de associações de pais na região do Alentejo, começam a surgir as primeiras associações de pais. Esta constatação é motivo de satisfação, já que acreditamos ser decisiva a participação dos pais no processo educativo.

No que respeita à sua participação nos vários órgãos e especialmente no conselho de escola/área e escolar, tem-se caracterizado por um grande interesse, uma assiduidade assinalável e um empenho prometedor, apesar dos pais não terem qualquer redução em termos da sua actividade profissional, nem compensação pela participação neste órgão de direcção.

Numa região com algumas assinaláveis tradições culturais, não houve grande dificuldade por parte das escolas em obter a colaboração dos agentes locais. Todos os conselhos de escola e área escolar têm podido contar com a presença e a progressiva participação dos representantes dos interesses culturais. Após uma primeira fase de adaptação tem sido visível um esforço considerável de muitos destes representantes; paralelamente à colaboração que acham possível dar à escola, têm estimulado os seus pares (e os alunos) a visitarem as suas instalações e doutros agrupamentos congéneres, onde lhes são apresentadas sessões de música, teatro, poesia, etc. Paralelamente à

demonstração do que vêm fazendo essas prestimosas agremiações, são também objectivos dos seus dirigentes atrair novos associados. Portanto a sua participação no conselho de escola tem tido também esta vantagem: agremiações e associações antigas, que contavam já com associados duma certa idade, têm vindo a renovar os seus associados e os seus praticantes. Participando no conselho de escola, fazendo a sua divulgação, têm vindo a atrair novos associados e novos praticantes com o objectivo de se revitalizarem e tem-se de facto assistido à revitalização dessas associações e dessas agremiações, cuja sobrevivência estava em certa medida posta em causa porque os seus associados já eram de idade avançada. Esta ligação à escola aparece então como extremamente interessante e proveitosa para ambas as partes, já que proporciona o ensejo de uma colaboração privilegiada de docentes e discentes no âmbito do plano das actividades e do projecto educativo e garante uma lufada de ar fresco, uma esperança de um futuro mais rico e participado para a associação.

Realidade diferente constatarem as escolas quando tiveram necessidade de obter a designação dos representantes dos interesses sócio-económicos. Isto tem uma explicação sócio-económica regional. Numa região com um tecido empresarial muito fraco, muito débil, pouco numeroso, com pouca tradição de aproximação às escolas, não foi fácil a designação, sobretudo nos meios mais rurais, dos seus representantes ao conselho de escola. Nalguns casos limites a representação dos interesses sócio-económicos faz-se pela Misericórdia local, é o caso do conselho escolar do Alvito, do hospital de Elvas no caso da escola secundária D. Sancho II em Elvas, e duma organização não governamental, a organização Ecológica Lontra no caso da escola secundária de Sto. André. No entanto todas elas têm representantes dos interesses sócio-económicos, num conceito mais alargado, no conselho de escola e a sua participação tem sido indispensável para o desenvolvimento deste órgão de direcção.

Como os outros parceiros da comunidade, a sua assiduidade tem sido digna de realce e a sua participação tem vindo a afirmar-se progressivamente como determinante na criação de dinâmicas novas de funcionamento do conselho de escola/área escolar. Têm tido um papel fundamental no diagnóstico indispensável à elaboração dos projectos educativos e pontualmente na consecução do plano de actividades das escolas.

Outras vertentes, como a abertura das empresas para visitas de estudo, sessões práticas de trabalho ou de criação de programas de estágios profissionais, só agora é que começam a ser equacionadas, mostrando-se difícil uma alteração significativa a curto prazo.

De quanto se deixa dito poderá deduzir-se que o processo de participação da comunidade na vida da escola, em geral, e no conselho de escola/área escolar em particular, decorre com alguma normalidade, sem constrangimentos notórios.

Gostaria no entanto de referir alguns aspectos que são de facto constrangimentos. Como todos os representantes das câmaras municipais, dos pais e dos interesses sócio-económicos e culturais desempenham as suas funções de conselheiros em acumulação com a sua actividade principal, tem sido extremamente difícil a determinação dum espaço temporal comum a todos. Em muitos casos a solução tem sido a realização de reuniões ao fim da tarde, após um dia de trabalho, o que não proporciona as melhores condições para a realização de sessões de trabalho, que em muitos casos são prolongadas e exigentes; apesar desta limitação, tem sido o esquema mais utilizado e que melhores resultados tem proporcionado. Noutros casos, felizmente em número reduzido, as escolas não conseguiram a anuência dos docentes para a realização de reuniões para além de certa hora. O que tem levado os presidentes dos conselhos de escola a convocar as reuniões para o período da manhã ou início da tarde, o que impede muitas vezes a participação dos outros parceiros sociais. Se a assiduidade no

primeiro caso já é afectada por imperativos profissionais ou pessoais, neste último é preocupante a situação, com o modelo a tornar-se tendencialmente corporativo, contando as reuniões com a presença de docentes e pouco mais; são excepções, que deixam alguma preocupação.

Um outro problema que se tem procurado ultrapassar é o que decorre da constatação que alguns conselheiros denotam desinteresse e desmotivação, argumentando que a sua atitude radica no reconhecimento de que não dispõem de informação e formação suficiente e profunda e que, por outro lado, entendem ter pouco peso a sua participação. Solução para obviar a tal constrangimento tem sido tentado nalgumas escolas, nomeadamente envolvendo os parceiros não docentes em grupos de trabalho e iniciativas diversificadas como complemento da sua participação nas reuniões, de forma a que eles conheçam melhor o funcionamento da escola e as preocupações com a aquisição de conhecimentos e de saberes que para a escola é considerada como função essencial. Uma outra preocupação que tem sido evidenciada e para a qual importa também encontrar solução, em cada comunidade, partimos sempre do princípio que cada solução tem que ser encontrada em cada comunidade, é a questão da representatividade dos vários parceiros face aos interesses que representam. Sem pôr em causa a legitimidade no órgão, têm sido vários os conselheiros que têm manifestado a sua preocupação quanto à circulação da informação entre a comunidade e a escola e vice-versa.

Queria acentuar ainda o seguinte, que o modelo que temos vindo procurando instituir e implementar, pretende assegurar à escola condições de melhor integração no meio em que se insere, o que implica necessariamente o apoio e a participação da comunidade na vida da escola. Este mesmo tipo de preocupação tem orientado a Direcção Regional de Educação no Alentejo, no acompanhamento e apoio ao desenvolvimento de outras experiências pedagógicas em curso, nomeadamente as escolas básicas integradas e o regime de

associação de escolas básicas. Na primeira, a preocupação da Direcção Regional tem sido a de chamar a colaborar no conselho directivo das escolas básicas integradas, (uma vez que não estão institucionalizadas as escolas básicas integradas, não há ordenamento jurídico, por outro lado não está ainda regulamentado o nº 2 do artigo 1º do decreto-lei 172/91 que prevê modelo de gestão especial para as escolas que abrangem 1º, 2º e 3º ciclos). Um conjunto de 18 escolas básicas integradas a serem desenvolvidas em regime de experiência pedagógica, em que temos procurado que o conselho directivo dessas escolas possa contar com o apoio efectivo da autarquia e dos pais. Nessa perspectiva, o conselho directivo tem vindo a ser alargado com a participação nas suas sessões de trabalho de representantes da autarquia e de representantes de associações de pais e devo dizer que a essa participação se tem mostrado fundamental para o desenvolvimento da experiência das escolas básicas integradas. Há uma actuação concertada entre docentes, pais e autarquias, que tem permitido levar ao sucesso relativo da experiência das escolas básicas integradas e já pudemos constatar nos últimos levantamentos e estudos que foram feitos que é visível nessas escolas básicas integradas uma sensível diminuição do insucesso escolar e redução dos abandonos dos alunos.

Na experiência já referida de associações de escolas básicas, procuramos criar uma rede de escolas que trabalham em associação e temos incentivado as escolas a fazerem acordos de colaboração em que professores do 2º e 3º ciclo, cooperam com escolas do 1º ciclo e professores do 1º ciclo ou do pré-escolar desenvolvem trabalho interactivo com escolas do 2º e 3º ciclos e em que os planos de actividades e projectos educativos têm pontos comuns, procurando fazer-se a optimização de recursos físicos, materiais e humanos.

O objectivo da Direcção Regional tem sido o de procurar dar um papel de relevo à comunidade no desenvolvimento de todas estas experiências, fazendo-a compreender que é através da discussão e da

intervenção dos vários parceiros que se pode dimensionar uma nova escola, uma escola com dimensão de liberdade e de responsabilidade, condição indispensável ao êxito da reforma educativa em curso. Impõe-se a concertação de esforços dos profissionais da educação da comunidade e do poder local.

Termino com uma ressalva: algumas das abordagens foram feitas de forma quase telegráfica, penso que ao longo do debate se poderão desenvolver algumas das questões que aqui foram apresentadas.

Queria mais uma vez referir que todo o trabalho que a Direcção Regional tem vindo a desenvolver resulta de um trabalho de equipa, equipa essa que tenho tido o privilégio de conduzir e de orientar no último ano, mas que anteriormente contou também com a participação do Sr. Dr. Cruz Pereira, actualmente Director Regional de Educação de Lisboa. Muito obrigada.

Pe. Amadeu Pinto*Associação de Representantes dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo*

Sou Director do Colégio de S. João de Brito, em Lisboa e sou, também, neste momento, Presidente da Associação de Representantes dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP).

Ia dispensar-me, Senhor Presidente, de me “regozijar” com esta iniciativa. Porque acho que ela é óptima. Tanto quanto quero resistir a “bater mais no ceguinho”. E digo isto para não estar a dizer, mais, que este tema, tal e qual como está, como nós todos o vemos em **Seminários** e em **Colóquios**..., de facto já não leva a lado nenhum. O nosso sistema educativo é profundamente “megalóstomo”, come tudo quanto lhe derem: está a comer um bilião de contos, no parecer do Prof. Doutor Veiga Simão e, se lhe derem dois biliões, continuará a comê-los e a produzir, se calhar ainda menos. É assim.

Ora eu só gostava de, perante todos, e até mais do que dirigir-me individualmente às pessoas que falaram, levantar uma interrogação, que, essa sim, me ataranta. Deixa-me completamente atarantado a interrogação que me faço constantemente e que gostava de partilhar convosco. Porque é que nós, vendo que, de facto, está assim o nosso sistema educativo não fazemos mais do que Seminários... para “estourar” com isto? Não nos rebelamos. Lamuriamo-nos. Vamos dizendo que isto está mal, mas depois não fazemos nada, não somos capazes de nos indignar. E se tem culpas quem sustém o sistema, temos, se calhar, culpas tão graves, - a história o há-de dizer - nós também. Porque, perante um sistema que está a produzir, sistematicamente, insucesso, como é que nós ficamos gloriosamente tranquilos, depois, de termos feito um Seminário e de termos dito coisas tão bonitas? Além disso, gostava simplesmente de ampliar aquilo que já aqui foi dito: é evidente que acredito profundamente na

variação da expressão educativa e de ensino, já que, “cada um é como cada qual e deve ser tratado consoante”, diz o nosso povo, muito sabiamente. E nós ainda não percebemos bem o sentido deste ditado. É evidente que é perfeitamente impossível querermos aplicar a mesma cartilha do Norte ao Sul do país, quer em termos de ensino, quer em termos de educação. A educação pertence aos pais! As próprias escolas, mesmo as da iniciativa privada, oferecem um projecto educativo aos pais que queiram escolhê-lo para a formação de seus filhos. Por amor de Deus, vamos fazer tudo para acabar com o sistema imposto pelo Estado, que, ainda por cima, segundo a Constituição, não pode programar de maneira nenhuma, a Educação, sob quaisquer directrizes (Cfr. CRP, Artº 43º, nº 2).

Nós tratamos o sistema educativo português, - já o tenho dito noutras circunstâncias, - do mesmo modo que tratámos a revolução que se fez. Fizemos uma revolução e, depois, embrulhámo-nos, completamente, a discutir os “miasmas” da involução: se é para a esquerda, se é para a direita, se não sei quê... Mas não atingimos o sintonizar do país, da Nação. Aí não tocamos. É como a Reforma: anda embrulhada nela própria. Um pouco (muito!) ao sabor das pessoas que se vão sucedendo na governação: um tem uma ideia e arruma para ali; outro vem com outra e arruma para acolá... Entretanto não se toca nos problemas gravíssimos que dizem respeito à educação das pessoas. Formar pessoas! Isso pertence aos cidadãos, isso pertence às pessoas. Não há nenhuma organização, nem a Igreja, - e eu sou padre e digo-o com toda a clareza, - nem a Igreja tem o direito de se impor às pessoas.

É nesse sentido que eu gostava de dizer que, para além de fazer descer o sistema às autarquias, às regiões..., entreguem-se as escolas, com a função que elas devem ter de formação de pessoas, às **comunidades educativas**. Entreguem-nas à iniciativa privada. Privatizem, se puderem, até o governo! Se conseguíssemos privatizar o governo, isto andaria bastante melhor! enquanto não..., o Estado, que

é uma entidade abstracta e, como disse há pouco, bastante megalóstoma, lá vai comendo, comendo... sem produzir o que devora... E se o Estado soubesse, depois, remeter-se às funções de dignidade de ser capaz de controlar e integrar a polivalência das diferenças, aí, sim, teríamos um Organismo a quem valeria a pena bater palmas. Doutra maneira, não vamos longe.

Margarida Brandão

Professora - Direcção Regional de Educação do Norte

A curta intervenção que desejo realizar é de carácter pessoal e, portanto, só a mim compromete. Ela diz respeito, antes de mais, à questão do novo modelo de gestão, uma vez que não partilho a opinião da última intervenção.

A meu ver, o modelo constitui um instrumento importante para o aprofundamento da relação escola comunidade e essa dimensão é a mais importante. O novo modelo potencia a abertura da escola à comunidade tanto quanto a abertura da comunidade à escola. O divórcio entre escola(s) e comunidade(s) tem dificultado a compreensão dos interesses, representações e constrangimentos por parte dos actores implicados no processo educativo - sejam membros da escola sejam seus clientes directos ou indirectos.

A escola tem vivido fechada sobre si própria, considerando-se como um espaço de acção pedagógica delimitado e protegido pelos muros do edifício e da instituição. Essa uma das razões que explicam o facto da escolarização não ser percebida nem como essencial, nem como primeira prioridade por largos sectores da sociedade. Largos sectores da sociedade portuguesa ainda olham para as escolas como qualquer coisa que está lá, com a qual nada têm a ver, sobre a qual não

têm qualquer responsabilidade. O conflito entre a representação da educação escolar como factor essencial para o progresso social e a percepção da escola como útil apenas para alguns, precisamente para a formação das elites, tem tido desenvolvimentos diversos e tem atravessado a orientação da política educativa.

Ao longo de todo o processo de implantação do sistema público de ensino, pelo menos a nível jurídico-formal, foram criados instrumentos de apoio à generalização da escolaridade, mas têm teimosamente persistido largos índices de abandono precoce da escola. Porquê? Dos muitos factores identificados como causa desta situação, ressalta o desconhecimento mútuo entre a escola enquanto organização prestadora de serviços e a comunidade em que se insere e que esta é, de facto, a sua cliente. Entre parêntesis, é realmente com prazer que vejo a preocupação do Conselho Nacional de Educação de provocar o olhar para a escola enquanto organização. Durante anos pensou-se sobretudo na reforma curricular, a grande Reforma, enquanto que à problemática da organização da escola não foi dado o mesmo relevo, o que teve e tem consequências. Uma delas é a reacção que as pessoas têm em relação ao novo modelo de gestão que implica outros graus de participação a nível de envolvimento e de corresponsabilização no processo educativo. Essa participação gera-se em reuniões que parecem muitas vezes pouco produtivas - as pessoas não estão muito preparadas, no sentido de habituadas a este tipo de debate e de corresponsabilização. Entende-se assim que se levantem questões como: qual é o papel dos actores na escola a quem se pede o esforço de definir uma política educativa para a escola, quando ela parece já estar pré-definida? Qual é a dimensão de autonomia de cada comunidade e de cada escola num projecto educativo que também é definido a nível nacional?

Na reforma curricular, e definidos os programas como estão definidos, a dimensão local do projecto educativo é sobretudo visível no desenho da área-escola, a componente curricular que visa a

integração do(s) conhecimento(s) e desenvolve competências de participação e planificação essenciais ao desempenho dos futuros papéis sociais dos jovens. Claro que o desenvolvimento pessoal e social dos alunos passa forçosamente pela adaptação do currículo ao contexto em que se insere e, nessa medida há sempre desvio do currículo único e uniforme...

A análise das dificuldades existentes torna perfeitamente clara a necessidade de formação no domínio da concepção e desenvolvimento de projectos e na organização e administração das escolas. As pessoas durante muitos anos foram habituadas a trabalhar sozinhas, não têm hábitos de reunião e de trabalho em equipa, de autonomia. E há tecnologia específica para isto que também é preciso ser transmitida. As pessoas não têm este *know how*, não sabem como fazer formalmente um projecto. Os professores foram durante anos reduzidos ao papel de consumidores de currículo... O fenómeno da superlotação das escolas e do seu funcionamento em turnos, acompanhado da restrição do número de reuniões ordinárias veio diminuir a capacidade de adesão às mudanças inerentes à adopção do novo modelo de gestão. A experimentação das mudanças propostas na reforma educativa e que a investigação aconselha, não passa pela definição de políticas pontuais mas implica a definição de uma estratégia de continuidade que dê tempo para a descoberta das suas potencialidades e para aquisição das competências geradoras de outras rotinas.

Um participante

Eu pretendo felicitar as apresentações extremamente activistas dos projectos apresentados que preconizam uma nova concepção de escola e são motores na concepção e desenvolvimento de projectos

educativos, confluyente à qualidade educativa que visa o verdadeiro desenvolvimento pessoal e profissional dos nossos cidadãos no sentido de lhes facilitar, através da educação, instrumentos que os capacitem para a vida, capazes de se adaptarem às invasões e mudanças e inovações que se vão operando ao longo dos tempos.

Subjaz uma ideia de que a formação de professores, indo ao encontro daquilo que a nossa colega disse, está a falhar em todo este processo. Recordo que com a apresentação feita, e muitíssimo bem, pela Professora Luísa Beirão, há uma parte em que ela refere que há professores que têm uma certa dificuldade e até receio em trabalhar com os pais, porque não estão preparados para esta inovação. É algo que surge, e é um papel em que, no fundo, o professor tem de se empenhar no processo educativo, e para o qual não está preparado.

Lembro-me perfeitamente da exposição que o Sr. Eng. António Sousa Matos fez, quando referia a ligação da escola à empresa, quando referia que o professor tem necessidade de articular a componente teórica à componente prática. Pergunto, quando é que, na formação inicial de professores, ou mesmo na formação contínua, o professor recebeu esta instrução, esta formação, para poder articular e planificar todas estas actividades de forma a que este processo seja eficaz no processo de aprendizagem com vista à preparação do cidadão para a vida e na vida. Por outro lado, o Sr. Dr. António Calixto, na apresentação que fez do funcionamento das bibliotecas e da sua importância no desenvolvimento das escolas referiu que, por exemplo, o professor não está preparado para orientar os seus formandos no âmbito da dinamização de uma biblioteca, da utilização do livro e em todo esse processo que implica formação específica.

Por outro lado a Sr. Dr^a. Ernestina chamou a atenção para um factor interessante, que parece pequenino, mas é muito importante, que é o de os professores não estarem preparados para liderar reuniões. Sempre tiveram uma familiaridade muito grande, trataram os assuntos

em família. Hoje, com a comunidade educativa, os professores têm que assumir outros papéis.

Por conseguinte penso que daremos muita força a esta citação da Dr.^a Ana Benavente *in* “Renunciar à escola” quando diz “Os professores sentem e afirmam a vontade de intervir, mas não são capazes de concretizar intervenções adequadas. As razões são múltiplas, dificuldades materiais e pedagógicas no quotidiano profissional e finalmente a ausência de práticas de formação que facilitem o saber e instrumentos”.

Portanto fica aqui o apelo para repensarmos a formação de professores, quer inicial quer contínua.

Um participante

Não quero colocar nenhuma questão, apenas uma apreciação às intervenções que foram feitas.

Penso que ao sistema educativo falta uma componente globalizante, um sentido globalizante da educação que tenha em conta a formação das crianças e dos jovens numa forma mais global, no sentido de formar cidadãos que se venham a tornar intervenientes, responsáveis para uma efectiva participação na vida activa. Isso nota-se particularmente na intervenção do Sr. Dr. António Calixto onde a questão das bibliotecas e da deficiência nos curricula relativamente ao apetrechamento dos alunos para saberem pesquisar, saberem documentar-se, é uma prova evidente da falha que existe numa concepção globalizante da educação dos nossos jovens.

Ou seja, a educação está muito compartimentada e perde de vista uma concepção mais global.

Aliás na intervenção do Sr. Eng. José Sousa Matos, esteve também presente esta questão que é - a Câmara Municipal está muito preocupada com o ensino básico mas, não teve uma única palavra para a educação pré-escolar, sobre as preocupações da câmara com este sector do ensino.

Falta ao sistema, (por parte do Ministério da Educação isso nota-se em vários domínios, mas também nas políticas locais) esta preocupação globalizante da educação e de apetrechamento dos nossos jovens nos diversos domínios, neste sentido que acabei de referir. É só a minha opinião.

Dr.^a. Maria Isabel do Monte

Presidente do Conselho de Escola da Escola de 1º ciclo do Ensino Básico de Caxinas

Queria dizer que a nossa escola é a maior escola do país, estamos a experimentar há três anos o novo modelo de gestão e creio que estamos a experimentá-lo com bastante êxito. A autarquia representada é a Câmara Municipal de Vila do Conde e o seu representante é o Sr. Engº. Mário de Almeida, que mostra o seu apreço por esta medida e o valor que dá à educação no Concelho. Era só isto.

Dr. Antero Campos Peixeiro

Presidente do Conselho de Escola da Escola Secundária de Viriato - Viseu

Queria pôr uma questão:- Na Direcção Regional de Educação do Centro tem havido várias reuniões entre elementos das escolas que experimentam o Novo Modelo de Direcção e Gestão e outras em que, fundamentalmente, se reúnem os Directores-Executivos.

Nós, Presidentes de Conselhos de Escola, temos uma função delicada porque os vários “actores” em presença no Conselho de Escola têm interesses obviamente diferentes e, por vezes, torna-se difícil uma correcta gestão de conflitos. Parece-me, aliás, que este modelo se apoia muito na “teoria do conflito”.

Queria, pois, perguntar à Sr^a. Dr^a. Ernestina se, de facto, a nível da Direcção Regional de Educação do Alentejo se tem feito alguma acção de formação para Presidentes de Conselho de Escola no sentido de ultrapassar esta dificuldade e, já agora, também no que respeita à gestão de tempo nas reuniões de Conselho de Escola.

Na Região Centro já tentámos organizar reuniões de Presidentes de Conselho de Escola, mas tem sido bastante difícil. E a Direcção Regional opta por reunir com os Directores-Executivos e os Presidentes do órgão de Direcção sentem-se relegados para uma posição secundária.

Constato com algum agrado que algumas autarquias se fazem representar pelo seu Presidente, mas isso parece-me impossível na generalização deste modelo que, quanto a mim, está mais para o Portugal dos Pequenitos, ou seja, para uma comunidade pequena. Quando se nos depara um concelho com 10 ou 11 escolas, é a própria Câmara a tentar afastar-se, porque não se quer comprometer com tanta reunião.

O absentismo é, assim, significativo, nomeadamente em Viseu, onde consta que o vereador representante da autarquia no Conselho de Escola vai ser substituído por um funcionário administrativo ou um técnico. A única alternativa possível talvez passe pelo alargamento dessa participação às juntas de freguesia.

Esta uma das questões que também gostaria de ver abordada.

Dr. Ilídio Figueiredo

Presidente do Conselho de Escola da Escola Secundária de Amarante

Queria pôr uma questão muito rápida. Um dos aspectos negativos com que nos temos debatido e já vamos no terceiro ano do modelo, é o facto de não conseguirmos definir uma política de educação correcta para a nossa área, dado que as nossas ideias, os nossos estudos, normalmente esbarram com o trabalho já feito antecipadamente pela DRE. Nós não conseguimos, a nível, por exemplo, de Rede Escolar, fazer valer as nossas intenções, por mais correcto que seja feito esse estudo. Normalmente, o serviço é apresentado já feito, como facto consumado e nós vamo-nos rendendo a esta evidência; entendemos que não é correcto, entendemos que a força que o Decreto-Lei nº 172/91 dá aos conselhos de escola, nomeadamente neste aspecto, na política de ensino e de educação para a nossa área, seremos nós sempre os primeiros a saber aquilo que mais nos interessa para socorrer as aspirações dos nossos alunos.

Um participante

Era só para sublinhar um pequeno detalhe, que é a necessidade de se promover a coerência das ligações entre aquilo que são os princípios e as grandes normas que orientam a reforma do sistema educativo e a prática política do dia-a-dia e a clareza dessa prática política.

Por exemplo, a questão da reforma curricular que foi aqui abordada já neste debate e que tinha sido levantada pelo Dr. Calixto há pouco, no que respeita à promoção de aprendizagens transversais, ao desenvolvimento do princípio da aprendizagem auto-construída pelo aluno com a criação de condições para o desenvolvimento de certas aptidões. Esse princípio, que foi um princípio desenvolvido e apresentado por quem preparou a reforma curricular, tendo o grupo de trabalho que a preparou, de que de resto fazia parte o Prof. Marçal Grilo, apresentado esse princípio como sendo um dos princípios básicos em que a reforma se devia estribar. A legislação que pôs a reforma curricular em prática, assume claramente esse princípio e contudo há depois medidas de política que não o tomam em consideração.

É certo que, por exemplo, os autores dos programas das novas disciplinas não foram capazes, apesar de muito instados, de reduzir a dimensão dos conteúdos dos programas afim de reservar tempo para que se pudessem desenvolver essas aptidões, e continuamos a ter programas muito compridos, que não deixam margem de manobra para que tais aptidões se possam desenvolver; há contudo ainda a acrescentar a circunstância de o Ministério ter a intenção de que esses programas sejam completamente cumpridos e dá instruções nesse sentido estrito às escolas, assim acrescentando factores que afastam o processo educativo que se está a realizar, daquilo que eram os seus grandes princípios.

As escolas têm que ter margem de tempo para gerir, para se dinamizar em aprendizagens que estão de acordo com a grande linha orientadora da reforma curricular, que não se fundamenta designadamente no ensino básico, num conhecimento académico acrescentado, isto é, cada vez mais cheio de conteúdos, conteúdos e conteúdos.

Não há portanto coerência completa entre aquilo que se idealizou e aquilo que se faz. É certo que esta coerência custa talvez a construir, mas esperemos que haja pelo menos clareza no modo como as pessoas encaram a reforma e os seus grandes princípios, e nas práticas que de facto fazem associar a essa construção. É claro que isto pode-se transferir da reforma curricular para outros domínios, também é preciso que haja clareza nas relações entre o poder central e o poder local, naquilo que quer fazer, agora reconduzindo-nos ao tema do Seminário.

Entre o poder central, o poder local e todos os actores que intervêm a nível local, não sei se essa clareza é completa, já ontem disse e refiro outra vez.

Bernardo de Sousa

Movimento Católico de Estudantes

É como simples estudante que queria perguntar à Mesa e às pessoas que estão aqui presentes, se neste momento o acesso à educação é um acesso democrático.

Não me estou a referir já ao acesso ao ensino superior, refiro-me sim às elevadas taxas de abandono escolar, às elevadas taxas de

insucesso escolar, onde os alunos não transitam de ano e permanecem no mesmo ano, por muitos anos.

Queria-me referir à falta de programas em escolas onde há problemas sociais e problemas étnicos, onde cada vez mais começamos a ver as chamadas escolas dos pretos.

Queria-me referir aos baixos níveis do pré-escolar que assume uma elevada importância na integração social dessas classes sociais com algumas carências.

Obrigado.

Um participante

É só sobre a reforma curricular e os programas de que um senhor falou. Eu tenho alguma experiência disso porque acompanhei a reforma curricular desde o princípio, quer como professor experimentador, quer como delegado de grupo e participei em múltiplas acções da implementação dessa reforma.

Quando se diz que os programas são demasiado vastos, eu talvez não esteja em desacordo, mas a verdade é que no período dos primeiros anos da experiência, o programa foi rigorosamente cumprido. No segundo ano, quando os professores participaram, numa reafirmação da primeira experiência, quando foram os mesmos professores, os programas voltaram a ser cumpridos. É verdade que quando um colega começa a trabalhar um novo programa, no primeiro ano poderá ter alguma dificuldade, mas a esperança é que, quando tudo entrar no sistema, os programas possam ser cumpridos. E quando se falou dessa recomendação de que é preciso cumprir os programas, é

para fugirmos àquela outra situação em que de facto se ficava no meio do programa ou antes do meio do programa e cada escola chegava onde chegava. Era só isto.

Dr. António Henriques Carneiro

Delegação Regional da I.G.E. do Norte

A Educadora **Ana Luísa Beirão** apresentou um testemunho sobre o seu Jardim de Infância e eu, por conhecer pessoalmente a comunidade e o trabalho por si desenvolvido, deveria ter confirmado, naquela altura, que efectivamente... **aquelas crianças são felizes** na sua escola e... **aqueles pais estão satisfeitos** com as vivências proporcionadas a seus filhos.

A **Ana Luísa** atribuiu grande parte dos seus êxitos ao facto de trabalhar naquela comunidade há largos anos, pondo assim a tónica na **CONTINUIDADE**. Esse factor e o da **FORMAÇÃO** dos agentes de educação/ensino, constituem - dizem-mo a **experiência**, o **estudo** e a **reflexão** - o melhor garante para o bom êxito de qualquer **projecto educativo**.

É verdade que ao factor da **CONTINUIDADE** foi dada bastante relevância no decorrer do Seminário. E é certo que, entre outros, o **Professor Doutor Vitor Crespo** referiu algumas iniciativas e uns tantos propósitos no sentido de ser dada estabilidade ao corpo docente. Mas não foi esgotado o assunto, pois muito mais pode ser feito nesse sentido com base em iniciativas locais e/ou regionais.

Não sendo dos que vêm na **regionalização** o remédio de todos os males, e discordando até da regionalização como meio de **“fragmentação”** do País ou como processo de **“compartimentação**

administrativa”, não posso deixar de reconhecer que muitos dos males se resolveriam se a **administração central** fosse mais sensível às propostas de solução apresentadas por quem está em contacto directo com os problemas.

Como exemplo do que afirmo apresentarei apenas um caso: - Para determinado concelho do Norte do País, em que a fixação de Professores é tradicionalmente difícil e no qual é frequente encontrar-se **Escolas de um único lugar docente** - com *mais de uma dúzia de agentes de ensino aí colocados em cada ano lectivo*, sem que fique assegurada a escolaridade a que os alunos têm direito - propôs-se, a certa altura, que as escolas do 1º. C.E.B. desse concelho fossem abrangidas, durante algum tempo, pelo disposto no DecretoLei nº. 47587, de 10/03/67, que prevê **Experiências Pedagógicas** em estabelecimentos de ensino público dependentes do Ministério da Educação, quando se justifiquem “...**modificações ou adaptações que se tornem necessárias, designadamente sobre planos de estudo, programas, textos, métodos e condições de ensino, administração escolar, horários, exames e acesso aos estudos subsequentes**”. Neste caso concreto, pretendia-se experimentar um novo critério de colocação de Professores, para o que se previa um protocolo com a Câmara Municipal que assegurasse especialmente - *alojamentos decentes e económicos para os docentes, transportes adequados e a horas convenientes, colocação de equipas de Professores em vez das habituais colocações individuais, ajustamento dos horários semanais às circunstâncias de distância e de tempo, etc.* - na previsão de se conseguir, com toda a probabilidade e em relação a cada ano escolar:

- **redução de 20%** no habitual **absentismo** de Professores e alunos;
- **redução de 20%** no habitual **insucesso escolar** daquele concelho;

- **redução de 20% nos dispêndios do Estado** com a renumeração aos muitos Professores habitualmente colocados nas Escolas do 1º. C.B.B. do mesmo concelho.

A esta proposta nunca foi dada resposta, apesar de não conter riscos e de se garantir, à partida, benefícios previamente identificados.

O outro aspecto a que é de atribuir a maior importância quando se fala em *rentabilidade do sistema educativo*, é, como ficou dito, o da **FORMAÇÃO DOS DOCENTES**, que igualmente está sendo minimizada em Portugal.

Falando, por agora apenas na **formação inicial**, será de referir que as **Escolas do Magistério Primário** e as de **Formação de Educadores de Infância** foram extintas para, em seu lugar, surgirem as **Escolas Superiores de Educação** que, na prática, não estão formando os **Professores** nem os **Educadores** de que o País precisa para substituir os muitos Professores do 1º C.E.B. que estão sendo aposentados e os Educadores que serão necessários para a anunciada cobertura do Pré-Escolar. Estamos, no mínimo, perante uma “*anomalia do sistema*”, a que é preciso pôr cobro, pois não pode o País condenar as crianças de amanhã a serem leccionadas por Professores formados em “*cursos de fim-de-semana*”.

De diferentes intervenções feitas neste Seminário ressalta a relevância dada a alguns dos Municípios pelo apoio que têm dado a determinados níveis da educação, nomeadamente ao Pré-Escolar. A **Câmara Municipal de Vila do Conde**, bem como o seu **Presidente**, mereceram justificadas referências nesse sentido e não deve ser-lhes retirado um mínimo do mérito que lhes foi reconhecido.

O caso de Vila do Conde constitui, de facto, um marco no panorama nacional e um exemplo a seguir. Porém genericamente devem ser equacionadas as **causas** e os **efeitos**. Do mesmo modo que um Município pode *estimular, apoiar e contribuir* para que

determinado nível de educação/ensino se desenvolva e se afirme positivamente na sua área, *também* os sucessos resultantes da **QUALIDADE** e da **CONTINUIDADE** dos respectivos profissionais poderão fazer com que os Municípios *despertem* para essa problemática e passem, então, a *contribuir* para que novos sucessos se verifiquem. Contudo, em todo os casos, os **Docentes** têm sempre um lugar próprio e um papel insubstituível no contexto.

Em muitos casos é difícil distinguir qual é a **causa** e qual é o **efeito**, e também não será muito importante saber se “é mais antigo o ovo ou a **galinha**” o que efectivamente importa é que “...*haja ovos que dêem boas galinhas e galinhas que dêem bons ovos*” ou seja, que o ESTADO, os MUNICÍPIOS e os DOCENTES assumam as suas específicas e indeclináveis responsabilidades.

Eis o modesto contributo que, no âmbito de tão importante SEMINÁRIO, desejou apresentar quem tão intensamente vive o problema da Educação.

Dr^a. Ernestina de Sá

(Eu vou tentar ser breve, de facto a brevidade não é um dos meus dons). Eu queria responder a algumas questões que foram aqui levantadas. Sr. Pe. Amadeu Pinto - a situação da diluição da autoridade, não há a quem pedir responsabilidades no novo modelo; penso que não é tanto assim, porque com o novo modelo há que prestar contas e prestar contas em termos de órgãos de escola, não só à administração mas também à Inspecção Geral de Educação e primeiro que tudo e o mais importante, prestar contas ao conselho de escola. Portanto em termos de responsabilidade e de responsabilização. E aí penso que a prestação de contas é clara e transparente porque tem que

ser feita perante um órgão que é um órgão de parceria, em que estão não só os representantes dos professores, mas os representantes da comunidade educativa na generalidade. Por outro lado, o modelo tem potencialidades porque não há diluição da autoridade, há penso eu até, possibilidades através dos diversos regimentos dum reforço da autoridade, ao nível do conselho de turma, ao nível do conselho pedagógico, ao nível de todos os órgãos que constituem a nova organização da escola. Portanto a escola é entendida como uma organização, uma organização com uma nova cultura, e é essa aquisição de cultura que vai ser feita, com alguma lentidão, mas espero que com alguns resultados bastante positivos porque tem que haver de facto uma apropriação da escola por todos nós enquanto cidadãos. E penso que o novo modelo tem condições para essa apropriação da escola; o sentir, o partilhar da escola como alguma coisa que é nossa, de qualquer um dos cidadãos, só poderá ser feita através de um modelo de gestão participada, e essa é, na base, a estrutura do novo modelo de direcção e gestão. Relativamente às outras questões que foram aqui levantadas, nomeadamente a participação da autarquia, penso que com a generalização dos diversos modelos, estes poderão ser adaptados de acordo com algumas das realidades, o país não é igual de norte a sul, portanto há que vestir o fato de acordo com o corpo a que se deve vestir; penso que aí a autarquia tem que ir a um nível mais baixo, não é uma questão de subsidiariedade ou de papel secundário, mas a junta de freguesia tem que ter um papel importante no novo modelo de direcção e gestão, nomeadamente quando partirmos para a generalização do modelo. No que diz respeito à questão que foi levantada sobre a posição secundária do presidente do conselho de escola, não é esse o entender da Direcção Regional de Educação do Alentejo. Reunimos muitas vezes os três presidentes, convocamos os três presidentes para estarem presentes em reuniões, o presidente do conselho de escola, o director executivo, que não é presidente mas tem funções de gestão quotidiana e de implementação do projecto educativo, e o presidente do conselho pedagógico. Reunimos muitas vezes o presidente do conselho de

escola com o director executivo, quando se trata de questões que têm a ver com a política educativa da escola, nomeadamente a questão da definição dos cursos na escola; portanto ouvimos muitas vezes e pedimos que, ao nível de direcção, no conselho de escola seja aprofundada a questão, que o mesmo seja ouvido e que estude o curso que a Direcção Regional pretende implementar. Justificamos a nossa opção por este ou por aquele curso, mas ouvimos sempre e auscultamos sempre, em termos de política educativa definida ao nível de escola, para tentar ultrapassar esse aspecto negativo de impor à escola qualquer curso que a escola sinta ou rejeite ou considere menos adequado. No que diz respeito a problemas que aqui foram levantados sobre a formação de professores, penso que não é só a formação de professores, o problema é muito mais amplo, tem a ver com a formação da comunidade educativa em geral, é todo um problema de estratégia de fundo. De facto os professores têm que ser preparados para uma nova organização em termos estruturais que é a escola, mas não só os professores, todos os elementos da comunidade educativa. A formação de pais tem que ser feita, a formação de autarcas tem que ser feita, a formação dos representantes dos interesses sócio-económicos e culturais tem que ser feita. É evidente que há na escola neste momento em termos de reforma curricular alguns pontos que podem permitir essa formação, já aqui foram levantados; a área escola, se for devidamente entendida, é uma das pedras de toque para essa formação, a disciplina ou área ampla da formação pessoal e social é também uma das outras vertentes ou estratégias que podem ser utilizadas e penso que é através da formação de todos enquanto cidadãos que o modelo de direcção, gestão e administração em experimentação pode vir a frutificar.

Ana Luísa Beirão

Só quero dizer uma coisa. Não há nenhuma questão colocada quanto à educação pré-escolar. Eu só espero que isso não seja sinónimo de que pensem que a educação pré-escolar está cor-de-rosa. Ela estará mais até para preta do que para cor-de-rosa.

Aquilo que eu testemunhei é um esforço de 16 anos e um relógio entre mim e a autarquia que roda (ainda há bocado trocava impressões com o Sr. Inspector Carneiro acerca disso).

Será que o vosso silêncio é sinónimo de estarem presentes poucos educadores de infância, eu só conheço um aqui... Ou será que vos dei uma imagem óptima e belíssima da educação pré-escolar? De qualquer das formas quando houver mais tempo, estou aberta, dentro das minhas limitações, a responder àquilo que acharem sobre a educação pré-escolar.

Eng.º António Sousa Matos

É uma nota final; a área sobre a qual adiantei algumas notas não foi objecto de referência especial por parte dos participantes; eu referia apenas uma ideia que passou por uma outra intervenção que é a da necessidade de concertar acções entre os vários intervenientes do sistema educativo, designadamente dos intervenientes institucionais. Não iria falar no plano individual que de facto é o mais importante, o pedagogo, o professor, o pai, o gestor, o aluno, mas a convergência de empenhamento e sobretudo a convergência de atitudes dos vários parceiros que intervêm no sistema educativo, o nível central da administração pública, o nível local da administração pública e outras

instituições que intervêm na escola. Penso que é necessário ir mais além e isso faz-se com pessoas; é evidente que eu vi com muito interesse o que foi aqui dito, que os presidentes de câmara no conselho de escola são uma experiência interessante; eu não estou a ver que a minha presidente de câmara vá a 19 escolas secundárias que é o que Almada tem, quando este modelo for generalizado, mas é uma experiência que temos que ter em conta, se é útil e se tem sido positiva; acho importante que seja estudada e até vou estar pessoalmente atento, talvez vá participar, porque também há em Almada uma escola que tem este modelo de gestão, e que tem uma técnica superior de educação nomeada pela câmara. Mas eu queria, relativamente à globalidade e à convergência de empenhamentos dos vários agentes, referir que falta alguma coisa sob este aspecto - a intervenção dos municípios no sistema educativo: os municípios têm competências um pouco mais a nível da área da construção civil e da tesouraria, propriamente, não é? Eu se fizer um somatório das solicitações que são endereçadas à câmara, (eu também andei pelo ensino, também fui professor efectivo, do secundário, e conheço um bocado este sistema), 80 a 90% das solicitações que são endereçadas ao município, têm que ver com a expectativa de que ele seja um operador rodoviário, têm que ver com a esperança de que ele seja uma empresa de construção civil e têm que ver um bocado com a necessidade de que ele seja uma empresa reprográfica. Eu peço-lhes, não quero que seja nenhuma ofensa, porque estes são meios logísticos, técnicos, que o sistema precisa e eu acho bem e compreende-se que no local esse sistema é mais eficaz, mas de qualquer forma dá para pensar qual é então a importância e a nobreza da intervenção do poder público local na gestão do sistema educativo. Nós pertencemos, nos municípios, a órgãos de gestão do sistema, sobretudo órgãos de consulta, presidimos a um conselho consultivo local de acção social escolar, pertencemos a um conselho consultivo local de transporte escolar, integramos o conselho consultivo dos conselhos pedagógicos, integramos um, penso que pouco operacional e pouco implementado a nível nacional, conselho de manutenção e gestão de um fundo escolar,

podemos e devemos dar opiniões sobre o programa de estabelecimento da rede escolar considerando rede o número de escolas, as vocacionais, os cursos tecnológicos etc.; manda a verdade dizer que isto não se passa muito e não é por a nível central não se pretender, porque se pretende; mas há todo um sistema - sabe-se como é que são estabelecidos os cursos tecnológicos, é interessante fazer um estudo nacional de qual é a lógica da mancha de cobertura nacional, se ainda não é muito a de 1948, a de 47,29, com umas excepções ligadas às informáticas e às áreas ambientais e às científico-naturais nalgumas áreas; mas não temos uma intervenção como parceiro institucional do sistema.

Acho que seria interessante fazer algumas experiências, embora o modelo não seja implementado a nível nacional, podiam ser definidas algumas experiências por despacho específico, e criar um órgão de gestão local do sistema educativo; sem interferências na área pedagógica, porque aí é a escola que manda, e é o pedagogo e eu não vou muito nessas promiscuidades de que manda toda a gente onde quer, não pode ser assim. Mas, se temos responsabilidades e um ponto de vista sobre o futuro da nossa terra, porque há legitimidade para isso, devíamos também fazer transitar esse ponto de vista para o sistema educativo - que escolas, aonde, que vias, que cursos, e nos mecanismos de discriminação positiva, nos mecanismos complementares de apoio ao combate à exclusão e numa série de outras coisas, podíamos ir mais além do que vamos nas acções concretas para que os municípios são solicitados.

O que é mais interessante na última legislação não são tanto os dispositivos normativos, mas são as notas preambulares aos últimos decretos-lei e aos despachos, que constituem doutrina notável, na minha opinião a mais interessante que eu vejo na legislação que regula a intervenção da acção pública local, e eu fazia um convite a que os lessem com atenção e se fizesse um trabalho sobre isto. Estes preâmbulos exprimem uma filosofia que é sincera, são qualquer coisa

que ainda não tem tradução ao nível das possibilidades de intervenção concreta. Eu também acho que esta intervenção não pode ser de um momento para o outro porque a intervenção que se faz, e foi aqui dita, conhece logo muitas reacções. Mas era interessante que houvesse algumas experiências em vários territórios, de um órgão de conselho local de educação, em meios isolados no interior e em meios urbanos, para nós avaliarmos as duas situações que são muito distintas, mas tudo é Portugal. Eu até fazia este desafio e terminava, porque estão aqui vários membros ligados à administração pública central - que Almada gostava de participar num órgão destes e atribuir-lhe até alguns recursos, começamos por isso - damos instalações para funcionar esse órgão e aquilo com que abrem todas as coisas, que é um telefone, uma caixa de correio, uma cadeira e uma mesa, para começar e alguns recursos; mas gostávamos de fazer uma parceria com a administração central, e que se ensaiasse. Almada oferece-se para isso, ensaiar durante dois, três anos, um conselho local que não interfere na escola e no acto pedagógico, nunca jamais, mas que tenta melhorar a qualidade da educação e a qualificação do acto educativo.

Sobre o Pré, é fundamental haver Prés, Almada construiu 17 prés, é muito pouco, uma grande parte não tem educadores colocados, é um problema complicado porque esta questão é fundamental, mas não é possível avançar mais.

Dr. Rui Marques

Muito obrigado Sr. Engº., ficou patente a falta de tempo para discussão destes temas; são temas importantíssimos e interessantíssimos e o que esta falta de tempo traduz e suscita e aqui fica também o desafio, é a realização de um outro Seminário. Fica o desafio ao CNE.

