

**4. MESA REDONDA - A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL NO
HORIZONTE DOS ANOS 2 000**

Moderador - Prof. Doutor Bártolo Paiva Campos

A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL NO HORIZONTE DOS ANOS 2000.

Prof. Doutor Bártolo Paiva Campos

Como o encerramento do Seminário está marcado para as cinco horas, para não termos de sacrificar as intervenções da sala, vamos começar já. Eu próprio não gastarei muito tempo: só agirei como Moderador se houver imoderações, o que julgo que não vai acontecer. Pelo que passo, de imediato, a palavra à Doutora Ana Benavente, Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Prof^a Doutora Ana Benavente

Quatro breves notas sobre o tema do Seminário: Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000.

A primeira nota tem a ver com o tempo; há uns anos atrás, falar do ano 2000, tinha um sentido prospectivo, tinha um sentido de projecção no futuro. A simbologia manteve-se, mas é bom não esquecer que as crianças que em 1992/93 entraram para a escola básica, estarão no ano 2000, no seu oitavo ano de escolaridade, ou seja, não atingiram ainda o

final da escolaridade obrigatória. Quando hoje dizemos "2000", já nem sequer se trata de amanhã, mas sim da educação hoje em Portugal.

É interessante verificar que, em torno do tempo, se jogam muitos desafios educativos. A inovação educacional precisa de tempo. Esse tempo é, em geral, ritmado mais por datas políticas, por ritmos de equipas governativas do que pelas exigências dos processos inovadores. Seja como for, a rapidez (de que já aqui ouvimos falar) que caracteriza alguns aspectos das mudanças tecnológicas, não se consegue impor na educação. A lentidão por vezes exasperante, marca os processos de mudança educacional. Mas o tempo interessa-nos, neste debate, ainda numa outra acepção. Por razões que têm a ver com a nossa história, vivemos hoje em Portugal, quase sobrepostos, diversos tempos que corresponderam a fases cronológicas distintas noutras sociedades europeias. Temos uma escola obrigatória que ainda não atinge 100% das crianças e dos jovens dos grupos etários correspondentes (70% da taxa de escolarização no 2º ciclo, 55% no 3º ciclo). Temos um sistema ainda a crescer e temos um sistema extremamente selectivo (os últimos dados publicados mostram que o insucesso escolar na 1ª fase do ensino básico vai de 6,7% no grupo dos "quadros superiores" até 40 e 46% em grupos como "operários não qualificados e "desempregados"; temos uma população jovem com um grau de escolarização extremamente baixo; os últimos dados publicados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação mostram que mais de 80% da população dos 15 aos 29 anos tem até 6 anos de escolaridade, ou seja, não completou forçosamente a escolaridade de 6 anos; esta situação corresponde ao que se viveu noutros países europeus há mais de 20 anos atrás. Mas temos também problemas de eficácia, problemas de construção de alternativas

qualitativas, ou seja, temos em Portugal problemas do "passado", do presente e do futuro. Temos tudo junto, temos problemas materiais, estruturais e pedagógicos. E vale a pena assinalar este facto, porque se desenha assim um contexto cheio de contradições, de dificuldades, mas também de potencialidades várias.

As fugas para a frente que, por vezes, na minha opinião, caracterizam as políticas educativas e o próprio trabalho em Ciências da Educação, têm a ver com esta confluência de tempos num mesmo tempo. Por vezes vai-se atrás de um tema de ponta, avançado, interessantíssimo, esquecendo que ainda temos questões de fundo que estão por resolver.

A segunda nota tem a ver com as funções sociais da escola no mundo de hoje. A crise ou as várias crises e os objectivos alternativos em educação reúnem alguns consensos como já aqui ouvimos referir ao longo destes dois dias. É verdade que quanto mais democracia, mais escola, é verdade que a escola vem depois, na história das sociedades, é verdade que é uma instituição que tem as suas próprias regras, as suas próprias dinâmicas e, portanto, a sua relativa autonomia, e é verdade também que há relações dialécticas entre a Sociedade e Escola. Há relações entre Educação e Desenvolvimento (e ouvimos aqui referir várias abordagens deste binómio); essas relações, na minha opinião, vão para além das relações entre formação, certificação e mercado de trabalho. Se entendermos o desenvolvimento nas suas dimensões sociais e culturais, os níveis de saber, de cultura, de conhecimento de participação dos cidadãos, de capacidade crítica e transformadora, têm com certeza efeitos na qualidade de vida individual e colectiva das sociedades.

A escola que herdámos da ascensão do capitalismo não serve hoje os novos tempos e as necessidades e interesses individuais e colectivos. Ouvimos falar do binómio Informação - Formação, ouvimos falar do papel dos media na socialização e na aprendizagem, ouvimos falar da necessária competência, rigor, criatividade e cultura dos cidadãos. Poderia dizer que os desafios actuais são fundamentalmente os seguintes - democratizar o acesso ao conhecimento, educar para uma sociedade pluralista e aberta, reconstruir a cultura geral, integrando saberes, reencontrando o seu sentido muitas vezes perdido nos rituais escolares, diversificar as formas de acesso ao saber, regenerar a vida escolar. E aqui alguns temas se impõem, como a descentralização, a intensificação da participação dos parceiros, o desenvolvimento da formação contínua, o alargamento dos espaços educativos, etc.

Mas a questão não está tanto em reafirmar novas finalidades e em definir objectivos, a questão está na sua concretização no quotidiano escolar, educativo e social. Quer isto dizer que, a questão fulcral é a das estratégias de mudança. Ouvimos aqui dizer que esta Escola não serve, imaginemos outras estruturas, outros modos, outros tempos. Mas como passar da instituição que temos para essas alternativas?

Penso que há cinco condições (entre muitas outras) que poderão facilitar a construção da mudança. A primeira tem a ver com o debate (um parêntesis para dizer que debate implica crítica. Estamos pouco habituados aos debates e polémicas fortes e apaixonadas; é fácil, entre nós, calar as vozes contraditórias e devo dizer que muitas vezes já senti que um certo tipo de crítica, por muito fundamentada que seja, é identificada com bloqueio, com posições negativas. É difícil ser crítico

entre nós. Mas como nascem as alternativas, como se constroem alternativas se não se legitimar a crítica fundamentada?). Penso que nesses debates é importantíssimo alargar o modo de equacionar os problemas da escola, no quadro das práticas educativas, culturais e sociais. Sair da escola e confrontar as suas práticas com os modos como se vive e se educa noutros espaços formais e informais.

Segunda condição - a participação, participação de professores, pais, autarcas, jovens, de forças culturais, económicas, etc. Em educação não se muda por vontades alheias. Isto não significa que as mudanças estruturais e que as políticas não sejam importantes para facilitar ou dificultar as condições de mudança de concepções, de atitudes e de práticas. Mas ninguém mudará os seus modos de fazer sem participar nessa mudança, como é obvio.

Terceira condição - reconhecer a especificidade dos processos de mudança educacionais e da construção do novo, em relação às inovações tecnológicas e sociais. Reconhecer a importância do tempo, das pessoas, das subjectividades, o carácter único de cada situação. É preciso contemplar exigências mínimas que tirem os inovadores dos ghettos e do militantismo e que facilitem o conhecimento e troca de experiências sobre fracassos e sobre sucessos das experiências inovadoras, que assegurem meios e continuidade à construção de alternativas.

Quarta condição - a diversidade de respostas e de soluções, o que tem a ver com a autonomia e a descentralização. A mudança educacional tem que articular orientações gerais com construções particulares, específicas, originais, adequadas a cada contexto (relacional, social, cultural).

Quinta condição - compreender que a formação das crianças, dos jovens, dos adultos se joga na vida escolar e educativa no seu conjunto. É pelo que vivem, que vêem, que pensam, que fazem, que os jovens, se formam; não se aprende a participar através de um manual, mas através da prática de participação. Isto significa que currículos e propostas pedagógicas só realizarão as suas plenas potencialidades numa vida escolar perspectivada de modo coerente com essas propostas.

Terceira nota, relativa à actualidade educativa: há entre nós, razões para algum pessimismo e também para algum optimismo. As razões do pessimismo, para mim, prendem-se com as políticas e com as relações entre o Estado e os cidadãos. As políticas fazem diferença: temos vivido nos últimos anos muitas ocasiões falhadas, em que se desbaratam energias, expectativas e vontades. Pessimismo ainda face a programas especiais que traduzem uma política "responsiva", tal como esta manhã foi designado, de vistas curtas. Pessimismo quanto às relações entre o Estado e os cidadãos que levam a um grande sentimento de impotência, de atentismo e de resignação. Quanto ao optimismo, darei também duas razões! A primeira tem a ver com os desafios europeus que obrigam a divulgar informações, a comparar indicadores, a equacionar problemas. A segunda razão consiste na existência de minorias inovadoras no próprio sistema educativo; as grandes questões já estão no quotidiano de algumas escolas e de alguns professores, há práticas alternativas que mostram que é possível mudar a escola e realizar uma educação mais democrática e com maior qualidade.

A escola e a educação têm significado promoção, mas têm também produzido exclusão; essa exclusão assume hoje novos aspectos e alguns deles trazem perigos para a democracia, nomeadamente a existência de uma sociedade dual, dividida entre quem cria e quem consome, quem decide e quem se limita a seguir, entre ricos e pobres, etc., etc.

Quarta e última nota. Para além de algumas questões que aqui têm sido abordadas, há outras cujo debate me parece urgente e decisivo para a construção de alternativas. A primeira tem a ver com a autonomia, com a descentralização, de par com o papel do Estado e as funções sociais da escola. Adequar a escola às necessidades locais pode significar que se desista de um objectivo de justiça social, de igualdade de oportunidades, se se aceitam os ajustes caso a caso. Como regular alguns princípios? A segunda questão diz respeito ao "saber real do homem moderno", para utilizar o título de um recente trabalho (Roger Girod, 1981, *Le savoir réel de l'homme moderne*, Paris, PUF): o que aprendem os cidadãos, o que sabem, o que ficam a saber e o que fazem com esses saberes? As aprendizagens podem ter efeitos perversos, nomeadamente de impotência, efeitos resultantes do modo como se aprende.

Se é verdade que o saber é o único bem que pode ser universalmente partilhado na medida em que, quando alguém se apropria de um conhecimento não priva outra pessoa desse bem, então a questão está em encontrar os espaços, os tempos e os modos de construção e de partilha dos saberes. A questão está, para mim, em viver mais causas e menos casos.

Moderador

Muito obrigado. Nesta intervenção da Prof^a Ana Benavente salientaria um aspecto, no âmbito desta questão da Educação em Portugal no Horizonte dos anos 2000. Julgo que entre outras, abordou uma questão que ainda não tinha estado muito presente nos nossos debates: a questão da estratégia da mudança, da estratégia da reforma. Como sabemos há várias concepções sobre as estratégias adequadas para produzir transformação e inovação na realidade concreta e, de facto, talvez nem sempre tenha muito interesse fixar grandes objectivos, fazer grandes análises de situação, se se tiver uma estratégia de mudança ineficaz. Passo agora a palavra ao Miguel Fontes, estudante do ICSTE, membro do Conselho Nacional da Juventude e do Conselho Nacional de Educação.

Miguel Fontes

Ao encontrar-me a participar numa Mesa com gente com competências teóricas e práticas tão fortes (anote-se que sou o único não licenciado a intervir neste Seminário), não posso deixar de me sentir honrado pelo convite, mas também dizer da responsabilidade e do risco que essa condição acarreta, pelo que gostaria de começar por esclarecer, desde já, essa mesma condição, dizendo que falarei aqui da minha experiência, enquanto estudante, e da minha experiência enquanto estudante envolvido no mundo associativo. Obviamente que é

dessa experiência que resulta muito daquilo que me parece fundamental dizer neste momento e aqui.

É claro que a problemática em questão, a Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000, permite uma pluralidade de abordagens, na medida em que os fins da educação são também diversos e variados. Isso é para mim um primeiro desafio já que, apesar de haver, por vezes, uma aparente consensualidade, jogam-se no campo e no terreno educativo conflitos que resultam dos interesses variados dos próprios actores e dos próprios agentes nele envolvidos.

Perguntar o que entendemos pelos desafios da Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000 e esperar respostas, equivale a dizer que todos estamos interessados na promoção de um sucesso educativo. A questão fica, porém, por responder quando perguntamos "mas o que entendemos por esse mesmo sucesso educativo?" Significa, portanto, que o debate, a reflexão, surgem neste processo como elementos fundamentais, os quais não podemos de modo algum descurar. Pôr os diferentes parceiros envolvidos no processo educativo a discutir, a conversar, a debater, parece-me ser um primeiro desafio para a educação, não só do ano 2000, mas para a educação que se quer construir a partir de agora. Ou seja, se estamos num terreno em que há conflitos de interesse, em que há conflitos de perspectivas - que mais não são, como já afirmei, do que resultado de uma lógica de pluralidade-, devemos definir prioridades e opções.

Na minha perspectiva, um dos aspectos fundamentais - quando concebemos um processo educativo como um processo que se quer de sucesso - passa, evidentemente, por procurar responder às vontades, aos desejos dos seus actores principais, os alunos. Há que potenciar a

realização individual, que é também condição fundamental para um desenvolvimento, também ele de sucesso. Indivíduos que se assumam como cidadãos, como protagonistas, parece-me ser um dos principais desafios que hoje se coloca à nossa escola, à nossa educação.

E hoje é inquestionável que essa vontade de participação existe. Senão, vejamos o ano que passou e mesmo o ano em curso, que foi particularmente rico e marcante a esse nível. Quando ninguém esperava, ou sequer imaginava possível, o cinzentismo a que a educação em Portugal nos vinha a habituar, foi abalado por uma irreverência e por uma vontade de participação de gente, cujo papel é sistematicamente remetido para um amanhã que, obviamente, tarda sempre em chegar. Para muitos foi, e é por certo, a sua primeira grande experiência de participação, a primeira vez em que se sentiram actores, protagonistas, se quiserem, cidadãos. A emergência de uma tal capacidade deve, no entanto, ser posta em contraponto com a realidade de uma Escola que não tem sido capaz de criar espaços onde se exercite a aprendizagem da participação, da democracia e da cidadania, assente nos valores da tolerância, da pluralidade e da solidariedade. Estes são pois, alguns dos desafios que me parecem fundamentais para uma educação dos anos 2000, ou seja, a educação tem que responder aos desafios da cidadania que, hoje mais do que nunca se exerce num contexto de multi-culturalidade, de respeito pela pluralidade, que o mesmo é dizer que a educação tem inevitavelmente de conferir competências para uma participação social.

Um outro desafio incontornável quando equacionamos uma educação para o ano 2000, é evidentemente o da democratização. De facto, hoje vivemos uma situação ainda longe de poder ser considerada

ideal. É o próprio Governo, que a propósito da discussão em torno das propinas, reconhece que existe uma situação inadmissível, ou seja, que hoje existe um conjunto de contribuintes que estão a pagar os estudos a apenas alguns e alguns que apenas usufruem, ainda por cima sendo esses alguns, pertencentes na sua grande maioria, às camadas sociais mais favorecidas. Pela minha parte, gostaria de pegar na mesma questão, mas equacionando-a doutro modo. Ou seja, dizendo que ainda hoje há cidadãos excluídos de um direito fundamental como a educação e, que ainda por cima, esses cidadãos pertencem na sua grande maioria às camadas sociais mais desfavorecidas, o que significa que o acesso ao ensino superior não é independente da situação social de cada pessoa; o que significa que a meritocracia tem muito que se lhe diga; o que significa que existe hoje em Portugal um grave problema de democraticidade e de igualdade no acesso ao ensino superior. Este é, pois, um dos desafios fundamentais para a educação em Portugal nos anos 2000.

Relativamente ainda à questão da democraticidade, gostaria apenas de referir dois exemplos. Falamos muitas vezes na importância da formação de quadros, de mão-de-obra e, por vezes, dizemos que é fundamental o diversificar das formas de acesso à educação, valorizando nomeadamente o ensino técnico-profissional. Por vezes, apenas nos esquecemos de dizer que não importa apenas ter bons técnicos, importa saber de onde é que eles provêm em termos sociais. Seria interessante aprofundar esta reflexão em torno do que é hoje a composição social de cada uma das vias de ensino tradicionais que temos no nosso sistema educativo ou seja, perceber quem são hoje os estudantes que vão por uma via de ensino técnico-profissional e quem são hoje os estudantes que continuam a escolher a via de ensino

tradicional. Obviamente que também aqui se joga um problema de democraticidade.

Por último, gostaria de referir ainda sobre esta questão, o problema do consumo dos bens culturais. Este é hoje um dos terrenos onde a discriminação e a desigualdade mais se manifestam. A escola continua a não ser capaz de educar os alunos, os cidadãos, para o descodificar daquilo que são hoje as práticas culturais e o consumo de alguns bens culturais e esse é talvez, um dos terrenos em que hoje mais se joga essa desigualdade social.

Gostaria apenas de terminar esta intervenção dizendo que, concebendo eu a educação de uma forma integral que abranja todas as dimensões da pessoa, um desafio que me parece fundamental - desafio muito concreto, poucas vezes referido neste tipo de Seminários - prende-se com uma responsabilidade que a escola até hoje, teimosamente, continua a não assumir: refiro-me à educação sexual. Parece-me ser um dos desafios fundamentais para uma educação dos anos 2000, se queremos de facto uma escola que não se preocupe apenas em formar bons alunos e bons técnicos, mas dê resposta à pessoa em todas as suas dimensões, no contexto de uma formação integral.

Moderador

Ao nível dos conteúdos, salientaria um objectivo que já na intervenção anterior tinha estado presente: a Educação não está só

relacionada com o problema dos recursos humanos, mas tem um âmbito mais largo de finalidades. Por outro lado, continuando ainda nesta perspectiva de que mais do que definir o que deve ser uma Educação para o Ano 2000, interessa encontrar parâmetros para o processo de elaboração e construção dessa Educação, o Miguel Fontes contribuiu, na minha opinião, também nesse sentido: chamou a atenção para a participação dos vários parceiros sociais e para a própria participação dos alunos, participação considerada como meio de formação neste âmbito mais largo que temos vindo a situar. Passo a palavra à Prof^a Conceição Pinto do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Prof^a Doutora Conceição Pinto

Ao pensar na Educação em Portugal no Horizonte do Ano 2000 a primeira ideia que se me impõe é a da incerteza. Direi mesmo que a única certeza que nos é legítimo ter no limiar do século XXI é que a sociedade em que viveremos, não será igual àquela em que nos movemos actualmente. Como é que ela se prefigurarà? Qual a matriz dos valores que regerá as interacções entre pessoas, comunidades, povos e nações? Que convicções é que os mais velhos pensarão que valerá a pena comunicar aos mais novos? Algumas, entre as muitas incertezas relevantes para a problemática que aqui nos traz, com que estamos condenados a entrar pelo século XXI.

Na sessão inaugural deste Seminário, ouvimos falar da "incerteza sobre o que deve ser certo no âmago do presente que está para vir". Relembro a já distante, mas próxima, afirmação de Margaret MEAD, quando em 1969, escrevendo sobre os acontecimentos de 68, constatava que quem tivesse nascido antes da segunda guerra estava condenada a viver como emigrante no tempo. E se esta frase traduzia profundamente a experiência de então, a mudança que trabalha a sociedade actual nos seus diferentes vectores, dá-lhe uma acuidade muito particular no presente. Ora a educação é a iniciação de novas gerações a essa coisa fundamental e transcendente de ser pessoa, com outros, numa sociedade que encontrámos, fruto do ser e fazer dos muitos que nos antecederam. Esta iniciação tem de ser tocada no seu âmago por esta incerteza radical que constitui a experiência do final deste século. A educação não pode ser mais a transmissão de códigos, regras e normas de como agir em contextos e cenários previsíveis.

Importa, no entanto, tecer algumas considerações que precisem o conteúdo que damos à expressão de incerteza. Muitas vezes associa-se certezas a convicções. Nesse caso, as incertezas, que parecem efectivamente ser as únicas certezas que nos são permitidas, condenar-nos-iam a um desnorte total em termos de convicções, que é uma outra forma de falar de produção de sentido. Mas aqui há a distinguir as convicções que se expressam em formas de fazer e aquelas que se expressam em formas de ser.

Vivemos num mundo solidário, mesmo que ignore a solidariedade entre as pessoas. As decisões tomadas num ponto do globo podem afectar drasticamente a vida de quem vive nos antípodas. A incerteza que pesa sobre o nosso futuro próximo, a médio e a longo prazo está

marcado pela imprevisibilidade do contexto em que vivemos e das decisões que estão e virão a ser tomadas. Aliás as decisões que nós próprios tomamos são outras tantas fontes de imprevisibilidades para os outros.

Neste quadro, cada vez mais as convicções, no sentido do lugar de onde emerge a produção de sentido do que é dado viver a cada um, terão cada vez mais de ser produto de pessoas intro-determinadas - no sentido de David RIESMAN - e não de pessoas, cujo preço de adaptação social é o seu modo de ser extero-determinado. Noutros termos, a educação actual, para o ser, terá cada vez mais de caminhar para ajudar a desabrochar a autonomia em cada um de nós.

A educação pressupõe, não só mas também a comunicação a novas gerações de património cultural de gerações que as precederam. E falar de comunicação é falar de processos altamente complexos e variados. Vejamos um aspecto preciso. Os cidadãos, e aqui no caso que nos interessa, os que intervêm no processo educativo, sejam eles alunos, professores, técnicos ou pais, são pessoas que têm determinadas, e por vezes muito diferentes, representações das realidades e motivos de realização, de quem nos falava o Prof. Viegas de Abreu. Nós não acedemos à realidade enquanto tal, cada um de nós tem os seus óculos através dos quais se processa a atribuição de sentido ao que vive. Muitos paradoxos, muitos bloqueamentos de comunicação surgem porque cada um de nós vê as coisas de prismas diferentes, com óculos diferentes, construindo representações diferentes das mesmas coisas. É na base das posições diferentes que temos nos sistemas de interacção social, das diversas representações que construímos acerca do que nos

é dado viver, que cada um vai dar significado ao que lhe acontece e ao que faz acontecer.

E aqui relembremos que, para que as mensagens possam ser trabalhadas, é necessário que possam ser decodificadas pelas pessoas a quem se destinam. Para isso importa por um lado que tenham zonas de redundância de conhecido e por outro que a pessoa reconheça valor ao esforço que terá de fazer para decodificar a parte de desconhecido que a mensagem transporta. Assim, em primeiro lugar, se nos puserem face a mensagens que nos sejam totalmente estranhas, senão houver pontes entre o nosso universo significativo e a mensagem que nos chega que permita ter um ponto por onde começar a decodificação para as tornar inteligíveis, essas mensagens não passarão de meros ruídos. Mas se estando assegurado esse nível mínimo de redundância, se o destinatário da mensagem não tiver uma representação positiva acerca da bondade do esforço de decodificação, é de todo provável que essa decodificação nem seja encetada, e por esse facto a comunicação seja fracassada. Eventualmente, muitas políticas de democratização do ensino, acabaram de revelar o seu calcanhares de Aquiles ao não tomarem isto em consideração. Muitas situações, por um lado de insucesso escolar e/ou abandono precoce da escolaridade, por outro lado ainda de alheamento e não investimento das famílias, poderão eventualmente ser compreendidas de outra maneira, se forem lidas como decorrendo de processo de atribuição de sentido que são vividos como paradoxais e por vezes contraditórios.

A educação não é um espectáculo montado em que vise a reprodução de uma matriz cultural acabada, aonde cada um não teria senão de se encaixar. A educação é a iniciação a um jogo de trocas, de

interacções marcadas por expectativas, de reciprocidades, através da qual se processa a construção social da nossa realidade. Os alunos, os professores e outros intervenientes no processo educativo, têm de ter condições para poderem apropriar-se do processo educativo. Para isso será necessário tomar em consideração o processo através do qual as pessoas atribuem significado ao que lhes é dado viver, permitindo-lhes que se tornem actores/autores de estratégias pessoais. Autonomia não pode ser algo que é tolerado mas é cada vez mais condição de uma educação sucedida.

Um quadro destes exige um investimento decidido na formação. Mas não numa formação qualquer, para satisfazer as necessidades de um qualquer balanço, a apresentar a uma qualquer instância nacional ou internacional. Terá de ser uma formação conducente a um real desenvolvimento da pessoa, dos cidadãos que terão de se vir a situar em quadros de trabalho e lazer completamente diferentes dos que conhecemos, e portanto com graus de imprevisibilidade considerável. Isto significa que a autonomia, em termos da equação entre liberdade, reciprocidades e solidariedades terá de ser uma das metas a atingir, não fundamentalmente pelas palavras de discursos ou de legislação mas pela iniciação a modalidades diversas de saber fazer, saber estar e saber ser.

Para terminar queria referir algo que me foi respondido por uma mulher escolarmente analfabeta, de uma aldeia perdida de Trás-os-Montes. Tinha faltado a água e toda as pessoas da aldeia andavam atarefadas a acartar água para casa. Quando me cruzei com essa mulher disse: "Cá andamos nós para a frente e para trás a acarretar água", ao que ela respondeu: "Como se fariam os caminhos se não

fossem os passos de todos nós". Esta resposta é, no mínimo paradoxal para os ouvidos citadinos que a ouçam. Passámos a estar habituados a que as estradas precedem os passos. Ela, que ainda não perdeu a memória da construção natural das coisas ainda acha natural que os caminhos surjam depois dos passos que o foram traçando.

Ora em termos dos novos caminhos da Educação, neste limiar do século XXI, vamos muito provavelmente ter de construir caminhos na lógica da resposta da aldeã e não na lógica da construção das auto-estradas. Eventualmente andaremos todos ocupadíssimos com tarefas urgentes (a acartar "água"), sentindo fortemente as carências e não dando conta da tarefa importantíssima, para o devir da civilização, que os nossos passos estão a fazer acontecer: a construção de novos caminhos. Alguns poucos, arranjarão recuo suficiente para compreender que, na azáfama de resolver o urgente, alguns dos nossos passos estão a construir novos caminhos. E através desses caminhos, eventualmente, está a emergir a redescoberta de novas e por vezes eventualmente antigas, maneiras de ser pessoa, autónoma e solidária, na sociedade em que nos é dado viver.

Moderador

Não tínhamos combinado nada relativamente ao conteúdo das intervenções, mas de facto, continuo a aperceber-me de que esta intervenção se situou também, predominantemente, na questão do processo de construção da realidade educativa e, aliás, já na mesma

direcção das intervenções anteriores. Acentuando o carácter não racional e não linear, ou melhor, em alternativa a uma visão estritamente racional e linear do processo de mudança, chamando a atenção, por um lado, para o jogo das forças sociais e, por outro, para o sentido e significado construído pelos actores sociais no processo educativo. Passava agora a palavra ao Dr. António Santos, professor do ensino secundário e coordenador do Projecto Público na Escola.

Dr. António Santos

Começaria por uma saudação a todos os presentes, que traduz também a satisfação e o agradecimento pessoal por poder estar neste Seminário. Trata-se de uma satisfação que radica, desde logo, na possibilidade que esta circunstância permite de poder dar um contributo, por certo pequeno, mas para mim pessoalmente significativo, sobre os media e a escola, neste contexto mais geral da educação no dealbar do ano 2000. Esta satisfação, tem ainda a ver com o facto de a presença neste Seminário, coincidir com uma efeméride - e vivemos cada vez mais também sob a égide das efemérides - que é a que tem por pano de fundo os 10 anos da chamada declaração da Unesco sobre educação para os media e que é um referencial que ficou nesta última década, da preocupação das instituições educativas nacionais e supra-nacionais, perante este diálogo sempre difícil, mas sempre aliciante e em criação permanente, que é o da escola, o do sistema educativo com os media.

Aliás, a título ainda de efemérides, poderia referir rapidamente que, se falei há pouco em 10 anos dessa declaração da Unesco, citaria que há 20 anos foi publicado um outro trabalho fulcral também nestas questões, o relatório Faure e que, na década anterior, McLuhan pronunciava da forma que conhecemos com um conjunto de reflexões nesta matéria que informam, passados estes anos todos, muito, do nosso universo referencial quando falamos em escola e sistema educativo e quando encaramos os media como um parceiro possível desejável, a vários títulos.

Todavia, e pese embora este acervo de efemérides, entidades e personalidades que vêm recorrentemente trazendo à colação esta preocupação, a verdade é que a nossa escola, o nosso sistema educativo em geral, entre nós em Portugal, não tem sido dos mais persistentes em se prender com estes temas, talvez por não ter percebido e não terá percebido, que os media se auto-proclamam cada vez mais e hoje são aceites por muitos de nós, como porta-vozes destas nossas grandes angústias contemporâneas e enfim também, das pequenas certezas que vamos podendo averbar.

A verdade é que a escola insiste em afirmar-se como o único ou o predominante centro de formação; como o único e predominante mediador entre o saber, os vários saberes e os destinatários - os alunos, as famílias, o meio, enfim, onde ela se situa - fingindo desconhecer nesse seu alegre revoltar que, por vezes, os alunos e os outros parceiros educativos já descobriram há mais tempo do que se pensa, as incapacidades múltiplas de que ela, escola institucional, é portadora. E é curioso vermos a posição que os educadores, os agentes que trabalham no terreno das escolas vêm assumindo a este respeito; as

diferentes posições que assumem perante este possível diálogo da escola com os meios de comunicação, são posições que variam quase de extremo a extremo. Temos posturas mais clássicas, tradicionais, que ainda hoje pagamos por preços elevados, que eram as da recusa pura e simples, de uma eventual promiscuidade com saberes, com circuitos de informação considerados de terceira escolha, os media, terceira cultura enfim, não digna de emparceirar com os saberes institucionais académicos de que a escola supostamente era, é, portadora; temos outras posições que aparecem hoje, algumas contraditórias com esta inicial, que ainda será predominante, que vão no sentido duma certa recepção acrítica dos valores, das tendências, das propostas inovadoras que os media regularmente fazem chegar; com isso ostenta, digamos, junto desses defensores, ou pelo menos dos receptores deste tipo de posição perante os media, um certo modernismo cultural que também está longe de responder às necessidades efectivas das escolas e da formação que elas devem facultar aos alunos.

Haverá, naturalmente, ainda um terceiro grupo de educadores e de agentes de educação que permanecem ignorantes da importância deste tema e para quem a comunicação social, com toda a força que ela assume, não passa ainda de um sector social com algum interesse epidérmico, mas ao qual não reconhecem a categoria de ecossistema, como hoje cada vez mais se define, quando se fala dessas questões. Isto para dizer, e em conclusão desta primeira referência, que o diálogo entre os territórios educativos e os media, é uma variável que pode não ser oportuno e razoável ignorar, quando pensamos nos cenários futuros de desenvolvimento dos sistemas dos processos de educação. E a verdade é que esse diálogo pode ser encarado de várias maneiras e eu traria aqui apenas uma ou duas questões, uma ou duas reflexões muito

rápidas que me parecem justificar-se. Desde logo, na sequência do que anteriormente referi, a de que ele não deve ser encarado como uma moda, como uma tentativa mais de enriquecer o brique-à-braque pedagógico dos estabelecimentos, dos agentes, de quem quer que seja; mas sim, como contributo que possa ser interiorizado e que só na medida em que seja trabalhado e reelaborado pela própria escola, pelos próprios centros de formação, pelos agentes nele implicados, é que valerá a pena incluí-lo nas preocupações dos projectos de cada um desses centros, de cada um desses agentes. E nesse sentido, eu diria até mais, só valerá a pena considerar os media como um parceiro de diálogo relevante, se pensarmos e se percebermos que ao abrir (e a expressão talvez não seja a mais feliz, mas fala-se assim normalmente) a escola aos media, ao permitir que a ponte levadiça de alguma forma deixe entrar esse universo exterior e que faz tanto ruído lá fora, ao abrir essa porta, devemos perceber também que de alguma forma abrimos as portas ao inimigo, ao inimigo da escola, pelo menos ao inimigo de uma certa escola; e que ao dar entrada a esse inimigo, de alguma maneira também temos que ter consciência de que pomos em causa directamente o estabelecimento que servimos, onde trabalhamos, que ajudamos a criar e temos que, em alternativa, partir para essa frente na convicção de que algo de novo tem que surgir depois.

Não se trata pois de uma qualquer proposta para uma operação cosmética qualquer, que se poderia fazer agora para incluir uma versão a cores do mundo, dentro da escola, supostamente mais cinzenta e mais monocórdica; importa é realçar que este desafio para uma mudança civilizacional de que falamos recorrentemente, deve também perpassar na escola e, para que ele tenha uma tradução interessante e fecunda na escola, é provável que não possa acontecer à revelia daquilo que se

passa nesse universo permeável a toda a realidade actual, constituído pelos media.

Se os media entrarem na escola, se eles puderem emparceirar no diálogo com a escola, com os meios de formação mais tradicionais, provavelmente acontecerá que a própria escola será obrigada a reflectir sobre as suas práticas; e não só a aceitar a comunicação que vem de fora, mas criar ela própria novos canais de comunicação internos, porque, e é curioso verificarmos isso naturalmente que o isolamento do exterior que a escola tradicionalmente encarna, tem também uma tradução de isolamento interior que é, às vezes, até mais gravoso e mais obsessivo do que a ignorância daquilo que se passa fora dela. É a ausência de diálogo interno, é a ausência de partilha dos saberes, é a ausência de partilha das motivações, é todo esse desperdício do que se passa dentro da escola, por falta de produção e circulação de informação, que muitas vezes condiciona de forma determinante o dia-a-dia e a progressão dos centros educativos.

Digamos que esta ausência da informação, poderá ser de alguma forma colmatada, embora não a título definitivo como é evidente, pela participação de pleno direito, passe a ousadia da expressão, dos media considerados como universo organizado e organizador dessa informação; eles podem dar um contributo, em princípio importante, para a invenção dessa educação que há-de ser, dessa educação que falamos, desse futuro educativo que mais ou menos todos percebemos qual possa ser, mas que nos custa individualmente e, às vezes mesmo em colectivo até, a desenhar.

Por outro lado, a intromissão desse universo da informação na escola, contribuirá também, para, entre outras colocações em causa,

dos conteúdos da escola, levá-la a perceber mais claramente a urgência de abandonar uma perspectiva vertical, isolacionista portanto, em favor de uma visão mais horizontal e participada das realidades educativas. E é curioso verificarmos até que esta verdade, será tão mais verdadeira quanto mais a escola se abrir ao exterior, neste caso não apenas aos "mass media", mas sim a outros actores dos processos educativos; por sua vez eles, pais, agentes autárquicos, agentes das várias forças locais, frequentemente têm muito mais próximo a linguagem dos desideratos, dos meios de comunicação, do que os educadores formais, tantas vezes pouco atreitos a considerá-los como parceiros de pleno direito.

Referiria apenas, a terminar, que este tipo de reflexão permite-me quando muito, levantar algumas questões que podem ser significantes para essa reflexão sobre a escola, mas não me permite esquecer que há uma realidade que está para além de tudo isto que eu possa dizer, de todo o arrazoado de ideias que possa aqui trazer. E essa realidade, que é determinante, é a de que as escolas existem, existem com alunos, existem com professores, existem com múltiplas condicionantes e é ali, nesse terreno da verdade, que as coisas se perdem ou se ganham, é ali que uma reforma educativa, qualquer que ela seja, pode eventualmente definir-se e enraizar-se. Na certeza de que não há nenhuma reforma educativa que caia de qualquer céu, nem mesmo de um céu que possa estar povoado de satélites.

Obrigado.

Moderador

Muito obrigado. Não interrompi no final do tempo estipulado, porque estava a trazer de novo aqui, ao nosso Seminário, um tema que ontem esteve muito presente nos debates e hoje ainda não tinha tido a presença que merece. É um tema que tinha sido levantado, aliás muito oportunamente, pelo Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário e tem a ver, globalmente, com a educação não escolar, com a educação não formal, com a educação, sobretudo, através dos meios de comunicação social. Qualquer perspectivizar da Educação no horizonte dos anos 2000 em termos estritamente escolares é, como se tem vindo a verificar, ilusório, embora muito pouco se tenha feito no sentido de alterar as coisas. E nós sabemos como até já a própria expressão Escolar, ou o adjectivo Escolar, em muitas circunstâncias tem, e bem, o sentido pejorativo.

Passo a palavra, para acabar esta primeira volta de intervenções, ao Prof. João Formosinho do CEFOP da Universidade do Minho.

Prof. Doutor João Formosinho

A minha intervenção incidirá sobre o Ensino Secundário, pois é neste momento o nível de ensino mais afectado pela massificação. Numa perspectiva histórica deve entender-se por Ensino Secundário o que corresponde às características estruturais de um ensino claramente disciplinar. Como tal corresponde àquele que se prolonga do 5º. ao 11º. e 12º. ano de escolaridade. Isto inclui actualmente o que a Lei de

Bases do Sistema Educativo caridosamente crismou de Ensino Básico do 3º.ciclo, mas que é, nesta definição conceitual, Ensino Secundário.

Para podermos prever o que se passará no ano 2000 neste ensino secundário, será necessário apresentar previamente um quadro de análise.

O Quadro de Análise

Este quadro de análise baseia-se em dois pressupostos:

- as políticas educativas da década actual são influenciadas e condicionadas, em boa parte, pelas políticas da década de 70 e 80 e os efeitos dessas políticas actuais são filtrados e integrados com os efeitos das políticas precedentes;

- o nível intermédio de decisão é, quiçá, tão importante para influenciar as políticas educativas concretas como o nível macro.

Em relação ao primeiro pressuposto pode dizer-se, com a margem de incerteza, e até de aleatoriedade, que envolve o processo de mudança, que as sementes desta estão já lançadas - o que se vai passar no ano 2000 está já mais ou menos determinado em 1992, pois a Educação é um fenómeno de longo prazo. Na verdade, o que foi decidido na década de 80, e até na década de 70, com certeza determinará bastante o que se vai passar na próxima década.

Em relação ao segundo pressuposto importa clarificar o que se entende por nível intermédio de decisão. Este nível não é o nível macro, isto é, o nível de decisão que abrange todo o sistema educativo, nem o nível micro, que situo sobretudo ao nível da sala de aula. Trata-se de

um nível organizacional de análise que presta muita atenção às Escolas como centros educativos enquanto entidades com vontade própria, e aos corpos intermédios da Sociedade Civil, que incluem os Parceiros Sociais tais como Sindicatos de Professores, Associações de Professores não sindicais, Associações de Estudantes, Movimentos de Renovação Pedagógica e ainda outros decisores intermédios importante, como as Universidades, as Autarquias, etc. Em certo sentido podem ainda incluir-se neste nível os especialistas de Educação.

Neste nível meso, os parceiros sociais são os mesodecisores mais visíveis, mas há outros agentes que são igualmente importantes, embora invisíveis para o grande público. Por exemplo, os especialistas de educação só se tornam visíveis em estudos mais pormenorizados da política educativa. Embora sejam mais analisadores do que objecto de análise, seria interessante utilizá-los como objecto de análise para explicar a mudança educativa.

Estes decisores intermédios funcionam muitas vezes como influenciadores a nível do sistema. Assim, a nível macro não há só macrodecisores, mas há também o que podemos chamar pro-decisores, ou pro-legisladores, ou seja, aqueles que influenciam a decisão política e a legislação. É notória a influência desses macro-pro-legisladores. Quem quiser, por exemplo, estudar as políticas educativas recentes encontrará tantos elementos importantes para esse estudo nos documentos da FENPROF ou da FNE como nas propostas governamentais. Por outro lado, estas mesmas entidades são também, muitas vezes, mesodecisores (decisores a nível intermédio), isto é, não só influenciam as políticas como tomam decisões nas organizações que as executam.

Iria canalizar quatro ordens de razões para justificar a importância deste nível meso de análise.

Em primeiro lugar, porque a permanência no poder dos actores deste nível meso é, de um modo geral, bastante superior à dos actores do macrosistema, o que lhes confere muitas vezes superioridade técnica no conhecimento dos dossiers. Qualquer decisor político sabe que as negociações não implicam apenas o domínio técnico. Os dirigentes intermédios, cuja permanência no poder é, de um modo geral, superior à dos decisores políticos, possuem muitas vezes nesse domínio técnico das matérias superioridade em relação aos políticos.

Em segundo lugar, porque é no nível meso que se preparam as decisões. As decisões políticas não nascem do nada - nascem de propostas, nascem de alternativas, e estas surgem muitas vezes no nível meso e não directa e imediatamente no nível macro.

Em terceiro lugar, e este é um argumento muito importante, é que é o nível meso que se implementam e se concretizam as políticas. É, portanto, aí que se dá a execução concreta, execução que implica sempre uma reinterpretação das decisões macro. O que é, por exemplo, a autonomia universitária senão a prática da autonomia universitária pelos Reitores, pelos Directores de Faculdade, pelas Associações de Estudantes? Ao nível do Ensino Secundário, o que é a formação contínua, para além das teorias e dos ordenamentos jurídicos, senão as próprias práticas de formação contínua das escolas e de outras entidades, que ao aplicarem esse normativo o reinterpretem, podendo fazer vingar práticas que não estariam no pensamento dos legisladores originais?

Uma quarta razão tem a ver com o facto de ser no nível meso que se centram muitos fenómenos de liderança indispensáveis para a produção de mudança. Dificilmente há mudança real sem alguma liderança e é ao nível meso que surgem com maior frequência estes fenómenos.

Assim, se quisermos saber como vai ser na realidade a educação e, concretamente, como serão as escolas secundárias no ano 2000, teremos de estudar forçosamente o nível meso e os seus actores. Quiçá mais importante que os governos, que passam, mais importante que os actores concretos da sala de aula, que têm corredores individuais de liberdade mas cuja possibilidade de influência em grandes conjuntos de pessoas é mais limitada, são os decisores intermédios os mais determinantes, dado o seu grau de permanência e a sua possibilidade de influenciar grupos de pessoas.

A influência das políticas das décadas de 70 e 80 na política educativa da actual década e na do ano 2000

Aplicando agora o primeiro pressuposto do quadro de análise às escolas secundárias teremos de concluir que a mudança real no ensino secundário pode ver-se já no presente.

Portanto, o Ensino Secundário será realmente no ano 2000 o desenvolvimento, com alguma aleatoriedade e imprevisibilidade, das políticas da actual década terão também influência, mas uma influência partilhada com as das décadas anteriores.

Assim, a escola secundária, na acepção que referimos inicialmente, é obviamente o resultado das políticas da actual década terão também

influência, mas uma influência partilhada com as das décadas anteriores.

Assim, a escola secundária, na acepção ~~que referimos inicialmente~~, é obviamente o resultado das políticas de aumento da escolaridade obrigatória que vêm de Galvão Teles, e sobretudo de Veiga Simão, e da Revolução de Abril, que contribuíram para aumentar a procura social da educação escolar secundária.

O modelo estrutural do Ensino Secundário actual é muito antigo. Este modelo é composto por dois anos de ensino preparatório, três anos de ensino geral, e dois (agora três) anos de ensino complementar. Curiosamente, este modelo foi questionado por Leite Pinto, que propôs uma escola primária de seis anos, proposta que não triunfou, e por Veiga Simão, que conseguiu a aprovação na Assembleia Nacional de um novo modelo, criando um ensino primário de quatro anos, um ensino preparatório de quatro anos e um ensino secundário de quatro anos, modelo que não foi aplicado. O modelo que vingou nas sucessivas reformas (1964, 1973, 1975 e 1976) foi a manutenção do sistema compartimentado em conjuntos de dois, mais três, mais dois, com três vias ao nível do 5.º e 6.º anos de escolaridade desde o período de Galvão Teles, situação que agora está reduzida a duas vias. Esta situação foi consolidada no período pós 25 de Abril, com a mudança que resultou da unificação do ensino geral, e com a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Esta lei limitou-se a crismar esses níveis de ensino, mantendo a mesma estrutura - ao que era Ensino Primário chamou Primeiro Ciclo, ao que era Ensino Preparatório chamou Segundo Ciclo, embora continue a seguir a lógica de preparatório para o secundário, e crismou

o Ensino Unificado de Terceiro Ciclo do ensino básico. Não obstante a referência legal à separação do ensino secundário (na terminologia da Lei de Bases) do ensino básico, as "Escolas Secundárias", na realidade, co-existem no mesmo espaço físico e organizacional com as escolas Básicas do Terceiro Ciclo e até, por vezes, do Segundo Ciclo. Esta estrutura preconiza uma ideologia de "liceu para todos". Com efeito, a Escola Secundária actual baseou-se na ideia de que é possível estender o liceu a todas as pessoas.⁽¹⁾

É evidente que o liceu, tal como o conhecíamos, era uma escola feita para as elites (élites sociais mas também elites académicas). Este é um aspecto importante, porque, na verdade, aqueles que vinham de outras classes sociais e que correspondia, portanto, a um determinado modelo para alunos médios, isto é, para alunos e turmas onde a diversidade não era muito significativa.

A política educativa consignada na Lei de Bases de 1986 foi, a este respeito, de tal modo condicionada pelas políticas anteriores que consagrou, por crisma, o modelo estrutural do ensino secundário que estava em vigor há décadas. Tal modelo estrutural, adaptado à unificação de vias no 7.º a 9.º anos, pressupõe uma lógica de liceu para

(1) Ver Lemos Pires (1988) "A massificação escolar". Revista Portuguesa. Vol.I, nº.1, pp. 27-43.

todos. Esta lógica não se adapta à realidade da escola de massas que, por definição, é heterogénea social e academicamente.⁽²⁾

Resta saber se as mudanças estruturais desta reforma (modelo curricular, modelo de avaliação, formação de professores) irão facilitar, ou não, a passagem do liceu de elites para a escola secundária para todos.

O ensino secundário de massas e a especialização.

O papel dos decisores intermédios.

Mas o que se irá passar no futuro nesta escola de massas dependerá, em grande medida, da forma como evoluir na prática a aplicação desse conjunto de políticas que se desenham actualmente e cuja execução depende, em grande parte, da vontade e da actuação dos decisores intermédios. Essas políticas incluem, além das referidas atrás, as que se traduzem no exercício da autonomia das escolas, do novo modelo de organização das escolas, do novo modelo de formação contínua, do novo modelo de carreira docente, da especialização dos professores, etc.

A Escola de massas é uma organização muitíssimo mais complexa que o liceu. Actualmente a escola recebe crianças com dificuldades de

(2) Ver Formosinho (1992) "Da Crise da Educação Escolar à Diversificação da Função Docente-Reflexões sobre a Formação de Professores". Oração de Sapiência proferida na Universidade do Minho, Fevereiro de 1992, e "O Dilema Organizacional da Escola de Massas" (em publicação).

aprendizagem, crianças com necessidade de apoio especial, possui clubes e actividades de tempos livres, cria níveis diferenciados dentro da mesma disciplina, etc., etc.

Não há nenhuma organização complexa que possa responder aos seus objectivos sem também se estruturar internamente com alguma especialização. No entanto, a escola de massas-liceu quer manter a sua estrutura não especializada para funções que já são altamente especializadas.

Há, contudo, alguns embriões de especialização. A inspecção, claramente consignada como actividade especializada, separada do ensino; a direcção executiva das escolas, que aparentemente será considerada um cargo especializado para o qual é necessária alguma preparação; e a formação contínua que tem também alguns embriões de especialização. Mas, a par destes indicadores há outras áreas de não-mudança ao nível da especialização. Por exemplo, até agora nunca foi considerada a direcção de turma, ou a coordenação da direcção de turma, ou a própria coordenação do grupo disciplinar ou do departamento curricular como actividades minimamente especializadas.⁽³⁾

(3) No ensino primário, o professor de apoio tem sido mais do mesmo, quer dizer, a sua colocação na escola não tem obedecido a uma lógica de especialização. A quantidade de professores de apoio do ensino primário não se tem relevado útil à escola e aos alunos devido à ausência absoluta de critérios que apontem para o desempenho de diferentes papéis e para a realização de actividades diversas na escola, o que requer obviamente formação adequada do professor.

Sobre esta matéria têm tanto peso os decisores macro, que criam as condições legais para a especialização, como os decisores intermédios, que oferecem as condições académicas e profissionais que as viabilizam, através da criação de cursos de Diplomas de Estudos Superiores Especializados (DESE), especializações, mestrados, etc.

Esta oferta de especialização que é já visível corresponde naturalmente a uma procura de especialização, mas também a cria. Há, contudo, outros mesodecisores que se opõem à especialização. Alguns sindicatos e associações de professores podem opor-se a ela porque implica uma diferenciação funcional e hierárquica entre os professores.

Quem irá prevalecer? O que irá prevalecer - a especialização ou a indiferenciação? A resposta a estas questões determinará em boa parte o futuro próximo do ensino secundário. Efectivamente, quem quiser saber o que se passará nas escolas secundárias do ano 2000 terá de olhar muito atentamente esta problemática da especialização na escola de massas e a forma como esta se vai adaptar, ou não, às tarefas cada vez mais complexas que a sociedade lhe impõe. Uma boa forma de prever este futuro é a de estudar as decisões que, a este respeito, têm vindo a ser tomadas por vários decisores intermédios.

Moderador

Dentro da linha do que tenho vindo a ouvir, salientarei nesta intervenção do Prof. João Formosinho, que, finalmente, sendo a realidade educativa mais do que uma realidade racional, uma realidade

de poder, no entanto, não há só um centro de poder, relativamente ao qual muitas vezes nos focalizamos. Há uma dispersão de centros do poder, no domínio da realidade educativa, o que nos estimula para uma certa descentração, não ficando sempre centrados no poder central ou no poder do Estado. Dentro desta linha, ainda, trouxe à nossa consideração uma realidade que tem estado um pouco ausente. Tem-se falado bastante nestes dias do sistema na sua globalidade, ou então da relação mais microscópica, que poderíamos reconduzir à sala de aula na qual se concretizam currículos, programas e metodologias. Mas o conceito de centro educativo, o centro de formação-escola, que tem constituído objecto de análise, de estudo e de preocupação, até das políticas, nos últimos anos, ainda não tinha sido aqui muito chamado. E dentro desse âmbito, chamou a atenção para o problema da complexificação da organização dos centros educativos a exigir especialização e, mais uma vez, fez uma análise em termos de forças sociais em jogo nesse âmbito. Ainda temos tempo para a discussão: abriria, então o debate. Faremos portanto um tempo alargado de debate, aí uns 18 minutos, e depois darei a palavra a cada um dos participantes nesta Mesa, para fazerem as considerações que desejarem. Vou tomar nota das inscrições, porque já há muitas: Luís Imaginário, Salvo Sampaio ...