

PAINEL
Boas Práticas Escola/Família/Comunidade

Moderadora – Maria Adelina Villas-Boas

Teresa Sarmento*

Quero começar por agradecer o convite que o CNE me endereçou para estar hoje aqui neste Seminário em que posso conviver de perto com as pessoas com quem tenho aprendido muito sobre estas questões. Procurarei ser tão breve quanto possível.

Ao longo do dia, temos estado a ouvir falar da questão da relação das escolas com as famílias e poucas vezes ouvimos falar em crianças, em adolescentes, em jovens. É dessa temática que eu venho aqui falar. É que, de facto, quando se fala na relação da escola com as famílias muitas vezes esquecemo-nos de qual o papel das crianças e, quando falo em crianças, falo em crianças, adolescentes e jovens: quais os papéis das crianças nessa relação?

Porque é que nós, nestas conferências, nos esquecemos de falar das crianças directamente? Eventualmente, porque há uma baixa visibilidade social sobre o seu papel nas dinâmicas sociais e também porque a ideia geral que temos de escola é da escola enquanto sistema, em que os adultos educam as crianças numa perspectiva vertical, em que os pais e os professores são os que ensinam as crianças, e esquecem-se muitas vezes que as crianças têm também um papel nessa aprendizagem.

As crianças, quer queiramos quer não, têm intervenções ainda que nem sempre nos apercebamos disso. A Senhora Ministra falou aqui de um exemplo concreto: o do postal enviado pela escola a comunicar as faltas ou algum mau comportamento e do aluno que procurava chegar a casa antes do pai ou mãe, para retirar o postal. Também hoje as crianças retiram, muitas vezes, os papéis que vão na pasta a marcar a reunião de pais ou esquecem-se de dar o recado. Mas também há, contrariamente a isso, intenções muito declaradas das crianças para que os pais participem e estão constantemente a dizer “não te esqueças que a reunião é amanhã. Vê lá se consegues alterar essa aula, para ires à reunião, etc..”, ou até situações mais estruturadas que se conhecem, mas das quais, por falta de

* Universidade do Minho

tempo, não vou falar. No livro, de que o Professor Pedro Silva falou, tenho, em conjunto com um colega, uma comunicação mais alargada sobre a participação das crianças nas famílias e onde relatamos algumas destas situações.

Vou referir-me a uma história concreta, a história do Simão. Simão é um boneco de trapos que faz parte de um grupo de crianças de jardim-de-infância, que foi oferecido por uma avó e levado por uma criança. O Simão serve actualmente como mediador das relações entre o jardim-de-infância e as famílias e dos pais entre si; porque os pais são, muitas vezes, o recurso uns dos outros nas aprendizagens, naquilo que sabem sobre os seus filhos e naquilo que conversam com os outros pais sobre os seus filhos e os filhos dos outros.

Durante a semana, o Simão está no grupo, mas ao fim de semana, como “menino” que é, não pode ficar no jardim-de-infância e então vai para casa de uma das famílias. Junto com o Simão vai um caderno, onde os pais registam a rotina desse fim-de-semana. Na segunda-feira, este relato é lido ao grupo e no fim-de-semana seguinte o Simão vai para outra casa acompanhado pelo caderno. Assim, o Simão é acompanhado de um registo que é suporte para as famílias também. Isto é, a própria educadora assumiu como estratégia a iniciativa de uma família, concretamente de uma criança que levou o boneco de trapos, para criar uma relação entre todos os que têm a ver com a educação das crianças.

A questão de alguma invisibilidade que as crianças têm nesta mediação tem a ver com a forma de actuar diferente que estas têm. Realmente as crianças têm formas de ser, formas de estar diferentes das dos adultos e nós muitas vezes queremos até ignorar essa forma diferente de intervenção. Mas nós sabemos, sobretudo a nível familiar – aí é muito fácil verificarmos isso – como as crianças têm uma influência directa na vida dos adultos. Por exemplo, em termos económicos nem vale a pena falar, sobretudo no mês de Setembro, todos nós que temos filhos em casa sabemos como há uma influência directa no orçamento no início do ano escolar; a nível da saúde, quando noites seguidas sem dormir acabam por

acarretar um desgaste grande nos pais. Noutras situações, designadamente na alegria que as crianças têm e que nos ajuda, muitas vezes, a superar algum mal-estar que levamos para as nossas casas; há, portanto, uma influência directa.

Na escola, essa influência também existe, embora não seja tão visível ou tão directa. Mas quando falamos na relação entre os professores e as crianças, entre os pais e as crianças, falamos essencialmente – e é isso que me parece mais importante – na relação entre dois seres humanos. Com experiências de vida diferentes, com perspectivas de vida diferentes, com maturidades diferentes, com saberes diferentes, mas que são sempre relações entre dois seres humanos que, como tal, devem respeitar-se mutuamente.

É evidente que a maneira como nós interagimos com as crianças depende da nossa ideologia, do nosso contexto de vida, das nossas estruturas sociais, mas também depende daquilo que nós sabemos, do conhecimento que possuímos sobre a Infância, daquilo de que falava há bocado Pedro Silva: da formação que possuímos enquanto pais, o que é que nós entendemos que deve ser a educação dos nossos filhos, como é que nós podemos trabalhar na educação dos nossos filhos, na educação dos nossos alunos.

Sem dúvida que, ainda que as crianças possam ter sempre uma influência nas relações entre famílias e escolas, essa relação pode ser mais ou menos intencionalizada, mais ou menos aceite, mais ou menos utilizada nas práticas educativas; mas ela existe sempre, seja ela mais ou menos consciente.

Margareth Mead fala em três fases da cultura: a cultura pós-figurativa, em que as crianças aprendem em primeira instância com os pais e com os professores; uma cultura co-figurativa, que em termos pessoais é a que me agrada mais, em que a aprendizagem é tanto das crianças como dos adultos e que decorre fundamentalmente da interacção entre uns e outros, portanto há uma aprendizagem recíproca; fala também

numa cultura pré-figurativa em que se assume que os adultos aprendem com os seus filhos, os adultos têm tudo a aprender com as crianças.

Como já só tenho dois minutos poderei dizer que esta questão, esta influência que os adultos podem ter nesta relação e na influência das crianças, difere também dos diferentes modelos de escola. Os meus colegas anteriores falaram já, de certa forma, nisso, uma escola que se abre ao exterior, que vive com o exterior e que não se fecha ou uma escola tradicional, uma escola isolada do mundo que a cerca.

Nós sabemos e temos de aceitar que há diferenças entre as escolas e as famílias. As escolas não podem pretender que os pais vão lá fazer o que as escolas determinam. Há formas de ser e de estar, há papéis a desempenhar que são diferenciados e que têm de ser assumidos, respeitados, porque esta educação ou esta intervenção, este trabalho entre culturas é um trabalho que tem de assumir a diferença, a diferença dos papéis, das posições, das pessoas e dos grupos com que a escola se relaciona.

Mas o que é que nós entendemos que é a participação de facto, o que é que nós entendemos que deve ser a participação das crianças? Na Universidade do Minho têm-se desenvolvido bastantes estudos no âmbito da Sociologia da Infância e uma colega minha, a Natália Fernandes, define a participação como uma actividade espontânea que se caracteriza como a acção de fazer parte, de tomar parte em, ou seja, a participação é sinónimo de voz, de acção e de construção de autonomia. E eu acredito que as crianças têm esta capacidade de ter voz e esta capacidade de se fazerem ouvir.

Não vou referir aqui os estudos que já estão feitos e que mostram como as crianças podem ser actores sociais activos na promoção do envolvimento parental, como podem ser actores sociais activos no desligar do envolvimento parental. Como já referi, em termos de “vai à reunião, não te esqueças”, mas lembro-me, também, de uma situação em que uma turma estava a desenvolver um projecto educativo em torno da época medieval. Foi desenvolvido um trabalho muito grande, coordenado

pela directora de turma e, no dia da investidura dos cavaleiros, a directora propôs que os pais fossem trajados tal como o fariam os professores, e como estariam os alunos. Era uma turma do 6.º ano, altura em que eles já não gostam muito de ver os pais nas escolas, e a minha filha chegou a casa e disse “oh mãe, a directora de turma disse para ires também trajada, mas não vás porque eu não te quero lá a fazer figura de parva...” Isto é, têm posturas activas determinadas para “podes ir, mas com cuidadinho porque não vais para lá fazer qualquer figura...”

Vou ler, por ser mais rápido, alguns pontos que me parecem importantes salientar.

Primeiro, o reconhecimento do direito das crianças a desempenharem um papel activo e criativo na sua própria vida, num processo pedagógico em que a aprendizagem é construída numa co-construção entre crianças e adultos. Depois, é preciso manifestar às crianças o nosso reconhecimento pela sua capacidade de pensar e de agir. As crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical, promovidos pelos adultos, mas têm de ser entendidas como sujeitos que se socializam entre si e que reconstróem significações para as situações de vida em que vivem. Isto obriga a uma descentração dos adultos, obriga de facto a desconstruirmos, a desfazermos as concepções prévias com que todos fomos crescendo.

A asserção de que a participação das crianças existe, sejam quais forem os contornos e os sentidos que assuma, bem como as condições em que se realize; o que é necessário é ser tornada socialmente visível. E tenho, para além dos colegas que aqui apresentaram as suas conferências, aprendido bastante com Peter Moss e com a equipe que trabalha com ele. E ele lembra que as instituições dedicadas à infância devem ser vistas como a construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interacção activa com outras pessoas e com a sociedade, onde faz sentido o diálogo e a acção comunicativa que implica reconhecimento mútuo entre crianças e adultos.

Laurentina Santos*

Muito boa tarde. Agradeço a possibilidade de estar aqui hoje convosco, como colaboradora da Escola Superior de Educação do Porto, para vos apresentar o trabalho que temos vindo a desenvolver ao nível da intervenção familiar.

Sou psicóloga clínica, trabalho há muitos anos, com jovens com deficiência mental e dificuldades de aprendizagem, trabalho em consultório e desenvolvo neste momento em colaboração com a Professora Milice Ribeiro, da Escola Superior de Educação do Porto, um trabalho de escola de pais. Estas referências servem para situar o meu trabalho profissional com famílias que abrange contextos e situações muito diferenciadas.

Na ESE, o Centro de Intervenção Psicopedagógica (CIP) dinamiza a *Escola de Pais*, nome não muito feliz, mas é assim que tem sido designada. O CIP promove algumas iniciativas com famílias, nomeadamente terapia familiar, aconselhamento familiar, sessões de sensibilização na educação parental e a escola de pais.

Esta iniciativa da Escola de Pais desenvolve-se desde 1990, sendo que são acções onde também participam profissionais, ou seja, quando há profissionais que precisam e querem desenvolver algo semelhante nas suas organizações, podem participar em situação formativa que lhes permite depois desenvolver este trabalho. Por exemplo, em Braga já se iniciou um trabalho decorrente destas iniciativas.

A escola de pais pode ser implementada por iniciativa da Escola Superior de Educação ou por iniciativa de outras entidades, como as autarquias ou projectos de intervenção comunitária.

Mas afinal o que é isto de Escola de Pais? O que se pretende não é que os pais vão à escola, mas sim podermos trabalhar com as famílias e não para as famílias. Normalmente, existem duas pessoas que orientam o

* Escola Superior de Educação do Porto

grupo que se colocam numa posição de parceria, o que se torna mais difícil porque aparecemos como duas técnicas, supostamente sabedoras e conhecedoras das soluções para os problemas que os pais nos colocam.

Esta abordagem parte do princípio de que a educação dos filhos faz-se no quotidiano, faz-se pelas experiências de relação e tudo o que a criança e o jovem absorve em termos de gestos, tom de voz, na forma como a família se relaciona, ou como se relaciona o casal, é o mais importante ou é muito importante.

E, por isso, partimos de um pressuposto de que falar em grupo, da educação dos filhos, contribui para que os pais e as mães e as famílias – porque isto é dirigido a outros familiares e não apenas a pais e mães – compreendam melhor o que é que vivem na relação educativa e se descubram como pessoas. Fundamentalmente, numa lógica de grupos de encontro, a escola de pais é um grupo de pais que se encontra, passo a expressão, para trabalhar questões da educação dos filhos. E tem como objectivos contribuir para o aprofundamento pessoal da maternidade e paternidade, ou seja, cada um pode descobrir sentimentos próprios, como se sente como pai e como mãe. Procuramos depois motivar a reflexão, a adequação e a transformação das práticas educativas, e eu tentei dizer isto assim porque é exactamente o espírito com que desenvolvemos este trabalho, é exactamente tentar que o grupo tenha oportunidade de reflectir sobre aquilo que faz, sem juízos de valor positivos ou negativos, e que possa, com a ajuda do grupo, adequar ou transformar as práticas educativas. É, pois, uma tomada de consciência de diferentes estilos de comunicação, de valores. O outro objectivo é proporcionar um debate, ou seja, as questões tornam-se questões do grupo e é o grupo que tem de as desenvolver.

Um outro aspecto é estimular competências educativas dos pais, ou seja, aumentar a sua autoconfiança como educadores, numa linha de *empowerment*, significa que atingiremos os nossos objectivos se no final de uma acção deste tipo os pais saírem mais confiantes na sua possibilidade de educarem os filhos. Neste sentido o objectivo é

aumentar a sua autoconfiança e em segundo plano fornecer alguns conhecimentos ou algumas informações; assim, a transmissão de informações técnicas, complementares àquilo que é discutido no grupo, acontece a pedido ou de acordo com o próprio grupo.

Os princípios que nos orientam neste trabalho.

O primeiro princípio, e muito importante, é intervir com a família numa perspectiva sistémica, construcionista, ou seja, partimos do princípio de que as famílias funcionam como sistemas interrelacionais, que são capazes de se modificar como tal e, portanto, podem construir a realidade como um processo pessoal, de cada um dos elementos. E que esse processo de reconstruir ou construir a sua vida é influenciado, é determinado e é determinante na relação com os outros, sendo, neste caso, vivido no grupo num confronto de realidades que se interrogam.

Não há aqui um saber técnico que é necessariamente passado, há um confronto de realidades que tem de ter o poder de reconstruir a realidade de cada um. Por isso, valorizamos os questionamentos, os confrontos e as narrativas, e mais uma vez acreditando na capacidade de autonomia, de mudança e de organização das pessoas. Partimos do pressuposto da família como sistema aberto e capaz de transformação e a construção da realidade como um processo pessoal em interação com os outros, e que é mediado pela palavra.

Nós nunca sabemos, no final de um grupo de pais, o que é que vai acontecer em termos de mudanças. É impossível. Nem sequer colocamos isso como uma dimensão quantificável. Acreditamos e pressupomos que as famílias têm competências para mudar e para resolver problemas.

Quem é que nos tem procurado ou em que âmbito é que a escola de pais tem desenvolvido este trabalho? Pais e mães, sobretudo mães, os homens aparecem cada vez mais, a população tem sido muito diversificada.

Os conteúdos. Os conteúdos que os pais pedem com mais frequência são a gestão da autoridade, a sexualidade, as relações familiares, psicologia do desenvolvimento e a relação escola – família; por vezes são solicitados os tempos livres e a educação dos valores.

Há alguns trabalhos concretos, mais ou menos prolongados, com bairros problemáticos do Porto, no bairro da Pasteleira, no bairro do Cerco. Estes trabalhos têm surgido inseridos em projectos comunitários em que a equipe participa, a partir das escolas, a partir do jardim infantil, a partir de escolas do 1.º ciclo sendo a própria escola que dinamiza uma Escola de Pais e integra esta formação.

Como é que nós procuramos dinamizar as sessões?

A escola de pais é constituída por um conjunto de seis, este é o menos frequente, oito ou dez sessões é mais frequente, e doze sessões que acontece por vezes, mas mais nos projectos comunitários. O grupo é normalmente constituído por quinze a vinte elementos; cada sessão demora duas a duas horas e meia, normalmente à noite, e o grupo aparece como primeiro elemento, o mais importante, em que o desafio que se coloca é ser capaz de se fazer uma ligação permanente da teoria à prática.

Um grande desafio é adequar o projecto à população; temos tido situações em que muitos dos pais que frequentam as sessões não sabem ler nem escrever, e isto implica uma dinamização e uma metodologia diferentes e coloca desafios importantes para quem faz orientação. E a relação teoria/ prática surge aqui como elemento fundamental nesta situação, ou seja, nós partimos daquilo que os pais trazem, das dificuldades, das questões que colocam, em que é que se sentem bem, em que é que se sentem capazes, em que é que sentem dificuldades e tentamos que o grupo discuta estas situações e depois, caso seja adequado, contribuimos para a discussão com a visão que a Psicologia ou que a Pedagogia têm sobre este assunto.

Daí que o currículo seja co-construído, não há um currículo prévio embora preparemos temas que sabemos que ocorrem com mais

frequência, tal como gestão da autoridade, sexualidade, mas são os pais que, na primeira sessão, normalmente dedicada a alguns jogos de conhecimento do grupo, definem o que é que querem para aquelas sessões e quais são os conteúdos que lhes interessam.

Um outro aspecto, são as metodologias activas em termos de grupo, de discussão, onde há poucas situações em que os técnicos falam sobre um tema, não há exposição de temas. É um desafio à orientação destes grupos, o saber colocar, nas discussões do grupo, elementos de informação ou elementos de conhecimento técnico.

Um último aspecto que nos parece interessante é as cartas. Depois de cada sessão que fazemos com os pais – são sessões semanais – escrevemos uma carta, para cada um dos elementos do grupo, em que sumariámos aquilo que aconteceu na sessão, mandamos pelo correio e na sessão seguinte discutimos novamente a questão com as famílias. É evidente que isto coloca algumas questões relativamente aos pais que não sabem ler nem escrever; já aconteceram situações em que eles recebiam as cartas, traziam-nas para as sessões e, aí, outros elementos com mais competências liam e discutiam as cartas em grupo, ou levavam a que as próprias pessoas, mesmo com as dificuldades de leitura, lessem a carta em grupo, em pequenos grupos, e era assim utilizada como um elemento de trabalho.

Estas cartas são um aspecto fundamental. Parece uma coisa simples, mas é um desafio importante para a orientação saber como é que elas são escritas, como é que o grupo as pode receber, porque elas fazem um bocadinho a sequência da formação, permitem que em casa, durante aquela semana, as pessoas possam debruçar-se sobre o que aconteceu, recordar-se do que se passou, dar sentido às experiências que viveram no grupo e, sobretudo, preparar a sessão seguinte, em termos de questões, de dificuldades que possam ter surgido.

Só há mais uma situação que gostaria de abordar que é – brincando com este tema de escola de pais – o facto de muitas vezes fazermos trabalhos de casa com as famílias, no sentido de reforçar as coisas que

foram discutidas no grupo; por exemplo, serem capazes de observar quanto tempo é que partilham a brincadeira com os filhos, o que é que sentiram quando tiveram de impor uma regra de autoridade, se se descontrolaram nalguma situação e se tiveram uma prática que acharam menos adequada. E aqui, há mais uma vez a questão da reflexão e da tomada de consciência das práticas educativas e nesse sentido os trabalhos de casa são um meio que nós utilizamos para que isto possa acontecer. Vou ficar por aqui e se houver perguntas será mais fácil depois responder. Muito obrigada.

Abílio Amiguiño*

Gostaria de começar por agradecer o convite que me foi feito pelo Conselho Nacional de Educação e dizer que também sou professor na Escola Superior de Educação de Portalegre, para além desta ligação ao Instituto das Comunidades Educativas. E queria que me vissem nesta dupla qualidade, como membro e sócio fundador do Instituto das Comunidades Educativas e professor da ESE de Portalegre, justamente para sublinhar a cooperação entre estas duas instituições para promoção local de projectos de intervenção sócio-educativa.

O tempo de que disponho é muito curto. De qualquer maneira, vou enunciar quais eram os meus planos se tivesse oportunidade de fazer uma intervenção mais longa.

Em primeiro lugar, gostaria de falar sobre o contexto social e territorial da intervenção a que me irei reportar; em segundo lugar, referir os fundamentos educativos e de intervenção social das experiências que aqui irei invocar, em terceiro lugar, abordar, de alguma forma, os apoios e, por fim, em quarto lugar, os resultados e os produtos.

Reportando-me ao primeiro aspecto, o contexto social e territorial desta intervenção é, de certo modo, o ponto culminante ou, talvez, de transição do projecto das escolas rurais, concretamente na Região do Nordeste Alentejano. E, assim, esta experiência mais recente, refiro-me concretamente aos últimos três anos, assenta em muitos dos problemas que já vinham de trás, como é o caso da crise de identidade dos espaços sociais rurais, dos problemas de emprego, enfim, dos problemas que simultaneamente afectam os espaços sociais rurais e igualmente a escola.

Em segundo lugar, sublinhar que esta intervenção tem um toque maior, que quisemos vir aprofundando e aperfeiçoando, naquilo que diz respeito ao desenvolvimento social local. Portanto, não estamos perante uma experiência de inovação pedagógica ou de inovação educativa, estamos face a uma intervenção social com vista ao desenvolvimento das

* Instituto das Comunidades Educativas

comunidades. E, aqui, apostámos, durante os últimos três anos, de uma forma muito incisiva, na tentativa de convocar para estas questões do desenvolvimento social local as crianças e os mais velhos, precisamente as pessoas mais velhas, habitualmente arredadas deste tipo de processos de intervenção social.

Em terceiro lugar, isto significa que em relação às fases anteriores do projecto das escolas rurais, também nesta região se diversificou o processo de parcerias. Com as câmaras – concretamente quatro das câmaras municipais desta região, Campo Maior, Arronches, Nisa e Monforte –, e outros parceiros, procedemos ao aprofundamento e à consolidação das parcerias nesse sentido, implicando instituições particulares de solidariedade social que acolhem ou protegem os mais velhos, associações juvenis e agrupamentos de escolas.

Em quarto lugar, dizer que esta situação de outras parcerias foi extraordinariamente importante, justamente porque nos permitiu colocar nomeadamente as associações juvenis, os voluntários, ou pessoas entretanto contratadas para o desenvolvimento do projecto, como os principais mediadores de um processo de mediação social que visa, em última instância, produzir práticas de natureza intergeracional.

Se me é permitido, fazia questão de destacar os pressupostos desta intervenção social e dizer que, em traços gerais, tanto do ponto de vista do ICE (Instituto das Comunidades Educativas) como da Escola Superior de Educação de Portalegre, que de alguma forma lideraram este processo ou esta parceria de desenvolvimento, o ponto de entrada foi cada vez menos a escola e cada vez mais a comunidade. Justamente na perspectiva de produzir um processo de transformações recíprocas, e porventura de formações mútuas, que simultaneamente contribuam para a mudança da escola e para a promoção das comunidades.

E assim, em termos de pressupostos, cabe destacar, em primeiro lugar, a referência a um modelo que nós designamos de aprendizagem social. O que isso quer significar é que nos guiámos por um modelo que basicamente recupera a tradição popular de aprendizagem, também

designada por alguns autores de tradição menor, mas que basicamente investia nas mulheres, nos mais velhos como elementos preponderantes de um processo em que todos se formam com todos e em que cada um, ao mesmo tempo que aprende, ajuda a formar os outros.

Em segundo lugar, a ideia da animação comunitária ou do desenvolvimento comunitário como estratégia de adensamento das relações sociais ou da interação social, sobretudo em contextos sociais, como é o caso dos meios rurais, onde as pessoas tendem, face aos diferentes desfavores, a ficar cada vez mais isoladas no interior das suas próprias comunidades.

Em terceiro lugar, o pressuposto do desenvolvimento local como propósito tanto na sua dimensão simbólica como na material, isto é, quer num processo de construção de identidades e de ressocialização do local, quer na promoção dos designados pólos de desenvolvimento.

Em quarto lugar, inovar a pedagogia e a aprendizagem das crianças na escola, o que significa diversificar ou procurar diversificar e enriquecer a sua experiência educativa e, eventualmente, a sua experiência escolar. De facto, sabemos todos muito bem como a escola é dificilmente transformável a partir do interior. É preciso produzir estímulos externos, justamente na medida em que a escola progressivamente se expõe ao exterior.

Por fim, em quinto lugar, a visibilização social dos actores sociais, instituindo-os em sujeitos. É inerente a esta perspectiva aquilo que designamos de participação social útil, que aqui não se reporta apenas aos mais velhos, às pessoas mais idosas, porventura aquelas que mais dela carecem, mas também às crianças e aos jovens.

Em relação a esta primeira parte, gostaria de acrescentar que esta experiência mais recente teve o apoio da iniciativa comunitária EQUAL, que serve também para, de alguma forma, explicar algumas das referências que estou a projectar. Esta iniciativa que, como sabem, se pauta por princípios, porventura alguns serôdios, como é o caso da

igualdade de oportunidades, mas também por outros como o da coesão territorial, da inovação, da participação ou do *empowerment*. Mas o que aqui interessa realçar é que se trata de uma iniciativa que, ao apostar na construção e no desenvolvimento de parcerias de desenvolvimento, permite, efectivamente, promover projectos com estas características.

Por fim e para aproveitar o tempo, iria tentar passar aos resultados desta experiência. Deixem-me dizer que esta iniciativa comunitária EQUAL quer que fique “rasto”, quer que fique marca para o futuro das diferentes experiências, dos diferentes projectos. O que vou apresentar é um dos produtos ou um dos resultados com o qual nos comprometemos e que vai implicar, no próximo ano, a sua divulgação e, principalmente das metodologias que desenvolvemos.

Não vou ter tempo para mostrar nem sequer uma décima parte do que tinha pensado referir, mas como as metodologias obedecem todas elas à mesma estrutura, isto permite-nos, de alguma forma, antever o que se passa relativamente aos outros processos. Neste caso concreto, trata-se da descrição de um processo metodológico, remetendo para a experiência efectivamente consumada e para os seus resultados. Passou pelas fases que estão indicadas: a fase de investigação, a fase de desenvolvimento e a fase de divulgação.

Relativamente à fase de investigação, é possível constatar diferentes processos de trabalho que de facto conectam, através de vários processos, as crianças e as pessoas mais velhas, com frequência por acção da escola, mas também por um trabalho de mediação de uma associação juvenil local.

Por exemplo, para o trabalho de investigação do diferente património local no que aos fontanários diz respeito, na vila de Campo Maior. Crianças e avós, e também mães, são membros de um mesmo grupo de trabalho para o processo de investigação.

Foram feitas reuniões para preparar este trabalho e temos inclusive registado no quadro preto o resultado das reuniões, concretamente a constituição de grupos intergeracionais. Constituíram-se grupos para estudar cada uma das fontes, e assim podemos ter uma ideia, através da distribuição de responsabilidades e da construção dos grupos, de como o trabalho se iniciou... Há também outro tipo de instrumentos como guiões de entrevistas para procurar saber mais acerca das fontes.

Podemos passar à fase de desenvolvimento para constatar outro tipo de situações de formação, onde crianças, pessoas mais velhas e as famílias de um modo geral podem formar-se. Por exemplo, a construção de uma maquete de uma das ruas de Campo Maior, com o propósito de situar o fontanário que posteriormente se quer colocar num roteiro. À medida que se vão reconhecendo os locais, vão-se elaborando e colocando desenhos ou fotografias sobre as fontes e assim o roteiro vai sendo progressivamente construído com a ajuda dos mais velhos e das famílias.

Nesta situação, temos um processo conhecido pela maior parte dos professores e educadores, a utilização de objectos para desenhar, para contornar e para que assim fique, ao cabo desse processo, uma planta. Resta dizer que este trabalho foi feito com ajuda de dois professores reformados que têm todo o tempo do mundo para fazer este trabalho com as crianças.

Há pouco foi colocada uma questão a propósito do tempo. Talvez se possa dizer a este respeito que em meio rural e nestas situações muito concretas não falta tempo. O problema é outro! É o de como “gastar” o tempo, como criar oportunidades e circunstâncias que simultaneamente promovam esta participação social útil e que contribuam para a formação de uns e de outros.

Estes dois professores reformados são naturais de Campo Maior e quando se aposentaram foram viver para lá, e são eles também, em grande medida, os promotores de algumas destas iniciativas que aqui

aparecem referidas. Neste momento são os principais impulsionadores da Universidade Sénior em constituição naquela vila.

Para terminar, gostaria de dar conta do modo como estes roteiros visam, de facto, um fim que é o de promoção da própria comunidade. Mas a sua experimentação é, em primeiro lugar, feita por outras escolas que, assim, neste processo também desenvolvem várias aprendizagens e certamente encontram oportunidades para enriquecer a experiência curricular das crianças.

Há um guião de apoio que é intersectado por uma outra actividade que permite, de alguma forma, constatar como é possível elaborar, a partir deste tipo de experiências, oportunidades de aprendizagem significativas para as crianças neste processo de experimentação, recorrendo a técnicas conhecidíssimas da maioria, no entanto elas agora surgem de forma contextualizada e sugeridas por diferentes situações.

Albino Almeida*

Queria antes de mais agradecer ao Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, em nome da CONFAP, o convite para estar aqui presente e dizer, com a brevidade possível e tentando não esgotar os dez minutos, que seguramente ninguém sai deste evento sem a convicção de que todos os pais, e digo todos os pais, são indispensáveis àquilo que chamamos a democratização do sucesso.

Falou-se aqui de obrigar os pais a cumprir os seus deveres. Nós que acreditamos que é pelo sonho que vamos – referimo-nos a Saint-Exupéry –, somos todos responsáveis por aqueles que cativamos ou não. E desse ponto de vista, porque o tempo urge, remetemo-nos para a intervenção da Confederação, no Parlamento, no dia 2 de Outubro, acerca do estatuto do aluno, muito teríamos para dizer sobre a matéria do envolvimento dos pais.

Neste fórum privilegiado, porém, gostava também de falar ou de me referir a uma espécie de agenda do país, escondida, motivada pelas consequências do neo-liberalismo económico que desestrutura, e muito, as famílias e o seu tempo para estar com os filhos. A cada vez menor socialização das famílias implica um cada vez maior pedido de contrapartidas às escolas. Não há alternativa à diminuição da capacidade socializadora das famílias que não seja a escola, e a escola de massas. Esta é, tememo-lo, uma consequência também. Esta agenda, que ainda não é clara, está aí em discussão pública: um documento sobre a escola do século XXI promovida pela Comissão Europeia. Tememos que a consequência da perda progressiva do modelo social europeu, com a precariedade e a redução dos direitos sociais, com a competitividade pelo lado errado, invada a escola com mais problemas ainda, no futuro; mas é nossa firme intenção e determinação não deixar perder a escola pública e o seu papel. Daí que, para nós, é imperioso colocar na ordem do dia a agenda original de Lisboa. Faltam menos de dois anos para 2010 e muitos passos estão por dar para que se cumpra.

* Confederação das Associações de Pais (CONFAP)

Nós hoje temos um mundo em que 3,5 mil milhões de seres humanos trabalham mais, poupam mais e ganham menos. Competimos com eles numa economia global que coloca em causa tudo aquilo que julgávamos não ser mais possível de perder e também aí se joga o papel da escola.

Como aqui foi dito, em Portugal – e hoje soubemo-lo para nossa grande preocupação – há 2 milhões de portugueses com menos de 325 euros de rendimento mensal. E estes portugueses são, seguramente muitos deles, pais que estão nas nossas escolas. É preciso pensar nisto porque sem políticas públicas qualificadas e mesmo que se esteja a caminhar nesse sentido, estamos ainda muito longe do que é preciso nesta nossa sociedade.

Temos a convicção de que quando a escola está mesmo convencida da necessidade de envolver os pais e a sociedade, esse envolvimento acontece, vimo-lo hoje aqui de forma lapidar. Mesmo quando – como se viu com a jornalista Graça Franco, ao regressar a Portugal, vinda de um outro país europeu – perdemos a possibilidade de articular a vida profissional, familiar e da escola, o que torna tudo bem mais difícil para as famílias.

A esta fé da escola que tem sabido envolver os pais, não tem correspondido a fé dos governos em políticas públicas, nomeadamente para a melhoria das condições que permitam aos pais participar, efectivamente, na vida das escolas. É com sacrifício das suas carreiras, dos seus salários e da sua vida familiar que eles hoje estão aqui, eles e elas, para dar corpo à presença parental neste evento.

Ficamos contentes por ver que a formação inicial de professores, tantos anos depois de Don Davies, começa a levar para os nossos professores a primeira formação, esta necessidade de os capacitar para lidar com as famílias. E é por isso, também, que nos sentimos interpelados na necessidade de centrar melhor o papel e a responsabilidade dos pais, da escola e da comunidade. Ao nível da Confederação, lançaremos, a partir do próximo dia 20, um grande debate

para responder às perguntas: para que serve uma associação de pais? Para que serve uma federação concelhia de associações de pais? Para que serve uma federação distrital das associações de pais – que hoje ainda se chamam regionais – e, finalmente, qual é o papel da CONFAP?

Entretanto, vamos gerindo com tranquilidade a conflitualidade que existe e vamos trabalhando; colocando na nossa insatisfação construtiva muita energia na reivindicação de novas políticas públicas e, também, na construção de parcerias para criar novos instrumentos para a melhoria da convivência nas escolas. Por exemplo, a exigência de que os três ou quatro primeiros dias em cada escola do país sejam utilizados, e não perdidos, a tratar do regulamento e das regras de convivência nas escolas. Porque era central que os jovens estivessem também envolvidos nisso, e que construíssem as regras de convivência nas suas escolas, para que não houvesse estatutos dos alunos ou penalizações, mas responsabilização por aquilo que se definiu, por aquilo que se debateu, por aquilo que se escolheu e depois por aquilo que se possa ou não cumprir, evitando, como disse o Professor Rui Canário, uma escola-espelho, com os tais bons alunos, os bons pais, as boas a.p.'s (associações de pais), enfim o tudo médio para que o ensino português ainda está muito vocacionado.

Somos por isso, caras amigas e caros amigos, a favor de uma escola com sociólogos, antropólogos, técnicos sociais; e queremos integrar os pais nesta preocupação de formação de que também nos falava o Professor Rui Canário.

E queria dizer aqui que a escola de pais não é para ensinar pais nem é para introduzir pais na escolaridade. É um instrumento de intervenção que serve, por exemplo, em muitas escolas do país em zonas deprimidas, para levar os pais à escola, “venha tomar café com Júlio Machado Vaz, ou com outras entidades” e que pode verdadeiramente emancipar os pais, através do conhecimento das áreas que lhes são mais difíceis de gerir na relação com os seus próprios filhos.

Temos, naturalmente, a convicção de que a liderança e a iniciativa das escolas é muito importante. Já vamos, aos domingos, a museus com

escolas inteiras, com turmas inteiras. Estamos a eleger, nas escolas do 1.º ciclo e nos jardins-de-infância, os pais delegados de turma para que as associações de pais tenham, além da representação formal, a representação efectiva dos pais, numa lógica de que quando olharmos para aqueles pais estaremos a ver a turma e o que se passa nessa caixa negra que é a sala de aula que, muitos de nós, ainda só consegue espreitar quando chega o famoso postal atrás do qual corriam os nossos filhos, e pelos vistos os filhos do tempo da Senhora Ministra.

E por isso, temos hoje boa consciência destas matérias. Também temos consciência de que conseguimos, na prática, contextualizar as nossas escolas, temos exemplos de boas práticas. Estão aqui companheiros de Setúbal, de Gondomar, de Guimarães e temos aqui os companheiros que, ao longo de trinta anos, construíram de base o projecto da Ponte. Onde os alunos são a comunidade e as famílias dentro da escola, onde a escola mudou para trabalhar com aquela comunidade, esperando que aquela comunidade e a escola fiquem melhores, aprendendo uns com os outros. Eles aqui estão para o debate, se houver. Temos a consciência plena de que, neste caso, também faz falta *marketing* de boas causas, *marketing* de boas práticas, como disse o Dr. Amiguinho. Se houver tempo para o debate, eles aí estão. Muito obrigado.

Debate

Emídio Queirós Gomes (Prof. Reformado) – Eu queria, em primeiro lugar, dar os meus parabéns ao senhor Dr. Abílio Amiguinho porque foi, que eu ouvisse, o primeiro a falar dos idosos e a mostrar crianças a trabalhar, fotografias em que as crianças estavam a agir e a escola tem de ser uma escola activa e tem de se ver as pessoas a agir. Mas há outro aspecto, que também dirigia ao senhor Dr. Albino Almeida, em vez de escola de pais, eu penso que devia ser escola de progenitores, para envolver os avós, porque grande parte da sociedade hoje é constituída por reformados com 52, 53, com 50 anos e mais, eu já tenho 78, e que estão activos. Nos últimos dois anos, tenho trabalhado no Centro de Nossa Senhora de Fátima, no Estoril, com crianças negras. Há que aproveitar esta força de trabalho, porque os pais estão ocupados e não podem, mas os avós podem, os reformados podem. Confesso que, aqui há umas semanas, escrevi uma carta à senhora Ministra da Educação, dizendo-lhe para instituir nas escolas a actividade dos professores reformados. Esses professores que estão muitas vezes na flor da vida, que têm 35, 36 anos, às vezes 40 anos de experiência e que é deitada fora, e isto é totalmente negativo.

Há que aproveitar essa força de trabalho, o amor que têm pelos netos, e há com certeza aqui muitos avós que sabem que amor é esse, e o que podem ainda dar às crianças, quando estas chegam a casa, porque os pais não têm tempo. No meu caso, os pequenos vão fazer os trabalhos de casa, eu vou ensinar a Matemática, a minha mulher com 82 anos feitos vai ensinar o Português. Isto é aproveitar a força de trabalho que há nestas pessoas para ajudarem na família e para ajudarem na educação do País.

Participante (Associação da Escola da Ponte) – Boa tarde a todos. Eu sou pai, pertenço à Associação da Escola da Ponte, em Vila das Aves, e queria dar aqui nota de uma boa prática onde o trinómio pais-professores-alunos funciona em pleno. Esta boa prática prende-se com a gestão da escola onde existe um conselho de direcção que é formado pelo

gestor da escola, pelo coordenador do projecto, por três coordenadores de núcleo, o núcleo da iniciação, da consolidação e do aprofundamento, o presidente da associação de pais e três pais representantes de cada núcleo. Neste conselho de direcção são tomadas todas as diligências que garantam que o rumo da escola vá por bom caminho. Acima deste órgão temos apenas a assembleia de pais. É um exemplo vivo de como a escola consegue trabalhar com a intervenção activa dos pais.

Eu queria também dizer que ser rico é ter aquilo que o dinheiro não pode comprar e esta interactividade entre a comunidade e a escola é uma grande riqueza. Eu tenho orgulho de pertencer à Escola da Ponte, porque de facto ela vale uma fortuna.

Manuel Gomes (Universidade de Lisboa) – Eu gostava de fazer primeiro dois ou três comentários e depois colocar uma questão. Primeiro referir, na sequência do que o Prof. Rui Canário disse, que a escola está em mudança e que a família também está em mudança, e que estas alterações acontecem numa sociedade que está em mudança e que é cada vez mais complexa.

Depois dizer que o Conselho Nacional de Educação fica aqui com um conjunto de desafios, porque se trata de uma instituição que tem um lugar privilegiado entre a política e a investigação. Mas penso que nos faltou aqui hoje a ligação às escolas, isto é, como é que estas investigações, como é que estas práticas, que aqui foram referidas, chegam aos professores? Porque quer queiramos quer não, neste processo em que nós falamos da escola, família e comunidade, os professores são e têm papéis fundamentais, porque estas práticas envolvem os professores.

A transferência de competências, de que a senhora Ministra falou aqui hoje de manhã, quer para as escolas, quer para as famílias, quer para as autarquias, não podem desresponsabilizar o Ministério da Educação das situações, nomeadamente de facilitarem essas mudanças e em relação à formação de professores que é extremamente importante para que estas mudanças aconteçam.

A questão que eu deixo é esta, como chegar de facto aos professores, como é que se faz a sustentabilidade destas investigações para se chegar às escolas?

Jorge Ascensão (Federação das Associações de Pais do Concelho de Gondomar) – Boa tarde. A questão que eu queria colocar, não sei se alguém da mesa me pode responder ou não, tem a ver com alguma coisa que foi falada de manhã pelo Prof. Mário Pinto, pelo Prof. Júlio Pedrosa, que tem a ver com a importância reconhecida, e eu fico depois deste debate, que achei extremamente rico, com muitas dúvidas.

Não percebi se de facto é reconhecida a importância da participação das famílias e da comunidade nas escolas. E isto pela própria comunidade escolar, se lhe quiserem chamar assim. Provavelmente por defeito meu, não percebi se há algum tipo de intervenção, se a escola deve ou não ser um factor de dissociação ou de discriminação, se quisermos ser mais fortes, ou se deve de facto ser democratizada ou não.

E eu faço esta reflexão pelo seguinte, se, na prática, é reconhecida esta importância e se é consensual – como dizia a Ministra – a participação da comunidade, ela teve o cuidado de dizer que a forma já não era consensual. E eu comentava à hora de almoço, se não é consensual a forma de fazer este caminho de participação da comunidade, se calhar é porque não se quer reconhecer a importância da participação dos pais e dos encarregados de educação.

Um caminho, podem ser os avós que de facto têm mais tempo, e a minha pergunta vai um bocado nesse sentido, embora eles não sejam os primeiros responsáveis pela educação dos filhos. Que condições práticas podem os pais/encarregados de educação ter para participar? O Albino falava há bocadinho que nós estávamos aqui com dias de férias, com prejuízo para os que têm profissões liberais. Agora, que condições é que nós temos, se as reuniões na escola são durante o dia? Para reunir à noite, muitas vezes as associações de pais têm dificuldade em obter o espaço escolar para esse efeito.

E, portanto, a minha preocupação vai ao encontro das alterações que são necessárias em termos legislativos, mas mais do que as alterações da Lei do Trabalho, eu penso que, de facto, era importante alterar – e fala-se muito na mudança de paradigma e eu ainda não percebi muito bem se nós queremos alterar algum tipo de paradigma – como disse de início, o reconhecimento desta importância. Eu gostava de sair daqui convencido deste reconhecimento.

Teresa Sarmento (Universidade do Minho) – Eu penso que foram feitos comentários úteis e que nos ajudam a ampliar a nossa reflexão, sobretudo em relação a esta questão do reconhecimento da participação. Também já ando nisto há uns anos, enquanto investigadora, enquanto docente, enquanto mãe e enquanto elemento da sociedade e esta questão da participação continua a ser uma grande preocupação para mim. De facto, se nós olharmos para o trajecto que tem seguido a relação entre as escolas e as famílias em Portugal temos que salientar algumas ambiguidades: quando falamos nas famílias temos de destacar também as crianças dentro das famílias, porque muitas vezes tomam-se medidas em que se pensa que se está a ajudar as famílias, mas não se está a ajudar as crianças e temos, por exemplo, a abertura de centros de educação de infância 24 horas por dia. Pode resolver o problema da empresa e do empresário; pode facilitar a vida dos pais no trabalho, mas não ajuda nada a vida das crianças.

Voltando à participação; nós temos encontrado momentos altos e baixos nestes processos. Naturalmente que nesta altura, e particularmente no ano passado, havia uma reacção muito negativa dos professores face à participação dos pais, a quem atiraram culpas por muitas das medidas que o Ministério da Educação decidiu tomar. E nessa altura quebrou-se alguma relação entre as escolas e as famílias.

Mas eu dou valor às crianças e naquilo em que acredito, eu participo. E acho que quando nos conseguimos reunir aqui neste dia, com perdas de salários, etc., ou perdas de dias de trabalho, nós acreditamos no valor da participação. Não vamos querer é universalizar isto, ou por

outra, nós gostaríamos, mas é evidente que não é possível. O que é que nós entendemos por reconhecimento, por participação? Cada um, enquanto pai, enquanto professor, enquanto cidadão é que tem de perceber, isto é útil ou não é útil? É útil, é importante, envolvo-me ou não me envolvo? Para mim deixou de ser preocupante que em termos governamentais digam que é importante, mas o que é que isso quer dizer? O que é importante é que nas práticas quotidianas, na vida das nossas crianças isto tenha reflexos positivos e temos trabalhos que comprovam isso. Há muitos trabalhos a nível nacional que mostram isso, que o envolvimento dos pais, a ligação das famílias com as escolas é benéfica em termos dos resultados, do sucesso, que não é meramente académico, em termos de notas de mais de quinze ou menos de quinze, mas em termos de cidadania. E temos de ver que, de facto, as crianças percebem o que é isto da cidadania, percebem bem o que é isto da participação.

Abílio Amiguinho – Eu gostaria de dizer duas ou três coisas. Eu creio que não é preciso mostrar muito das experiências de intervenção sócio--educativa que aqui trouxe para se perceber que há um móbil forte em todo este trabalho que é a afectividade. São os afectos, principalmente os afectos avós-netos. Mas quanto a isso eu gostava de afastar uma perspectiva porventura mais ingénua. De facto, esta é uma dimensão importante, mas não se trata verdadeiramente de procurar “dourar”, de alguma forma, os últimos anos da existência de muitas pessoas idosas. Trata-se, sobretudo, de querer instituir localmente tanto as crianças como os mais velhos em sujeitos da participação social. De alguém que, estando fora dos circuitos da rendibilidade económica ou da produtividade, pode ter um papel fundamental no que diz respeito à promoção das comunidades.

Porque este aspecto é absolutamente fundamental, do nosso ponto de vista, como aquele que pode contribuir para desestruturar a escola e porventura para desencadear processos de mudança, julgo que perfeitamente incontornáveis. Era isto que o Professor Rui Canário, creio eu, queria dizer há pouco, ao afirmar que a escola muda à medida que

muda a relação com a comunidade, justamente porque famílias e crianças são efectivamente a comunidade dentro da escola.

O segundo aspecto. Haverá alguma perversão nisto? Ou seja, no fundo será que com os avós afastamos os pais de uma relação mais problemática com a escola? Do meu ponto de vista acho que não devemos reear isso porque, eu costumo dizer, que nesta relação problemática se os avós forem “à cabeça”, talvez contribuam para desarmar esta relação. Nós sabemos que, muitas vezes, este problema está deveras extremado e não há pontes onde se possa pegar para que a aproximação, para que a interacção, para que a relação aconteça. Ora, neste caldo onde se misturam as participações sociais e as afectividades podem encontrar-se novos caminhos para prosseguir outras formas de interacção e de relacionamento.

O terceiro ponto é o seguinte. Eu já ouvi falar aqui por diversas vezes no que a Senhora Ministra veio aqui dizer. Eu tenho pena porque cheguei atrasado e não ouvi, mas para quê? Provavelmente teria percebido muito melhor que tudo aquilo que nós estamos a fazer, concretamente em iniciativas com esta natureza, são claramente iniciativas a contra-ciclo, porque neste momento quer-me parecer que se desconfia mais da comunidade do que se acredita nela. Justamente porque se calhar neste momento nós podemos não ter bem a noção, mas provavelmente estaremos mais próximos da situação de ruptura ou de dissociação de que o Professor Rui Canário há pouco aqui falou. Porque aquilo que teimosamente se vem designando por mudanças, não é mais do que promover a conservação. A conservação do quê? Do modelo escolar e da lógica escolar mais estrita e onde sistematicamente se desconfia da comunidade e quiçá também das famílias, embora se diga que se age em nome delas. O que se quer é a escola à parte da comunidade, sem ser interpelada por ela ou “isolada” da comunidade, para ser perfeita na sua racionalidade. É em grande medida o pressuposto que levou ao encerramento massivo das “escolas isoladas”, mas também as mais queridas das famílias e mais próximas das comunidades. Isto pode ser duro, mas de qualquer maneira quem está no terreno, quem

simultaneamente intervém e investiga, tem um pouco a percepção destas coisas. Eu tenho pena porque posso estar a ser injusto, relativamente a coisas que não ouvi, mas tenho a sensação de que, neste momento, muito deste trabalho acontece a contra-ciclo.

Laurentina Santos (ESE do Porto) – Muito rapidamente, porque não tive tempo de referir antes, eu gostava de dizer que nas escolas de pais que fizemos, a participação não era exclusivamente de pais. Nos projectos comunitários é fundamental que os elementos que estão presentes sejam os elementos da família possíveis, os desejáveis e aqueles que se mostram motivados para isso e, portanto, temos tido avós, que cada vez mais, de facto, têm um papel importante nas situações familiares.

Um segundo aspecto que considero importante, sobretudo nas iniciativas comunitárias, é que temos reparado que algumas destas iniciativas não surgem só porque as escolas ou os jardins infantis pediram; resultam de um combinar de vontades entre os pais e os professores. Quando começam a existir vários problemas, às vezes são os pais que dizem “mas porque é que não fazem alguma acção com técnicos?” Essa acção é organizada e é pedido apoio técnico à Escola Superior de Educação para a dinamização dessas acções. O que me parece nestas situações é que este contra-ciclo que, se bem entendi, depende muito de nós, enquanto cidadãos, pressionar as escolas ou pressionar as entidades para, se consideram que nós não estamos a agir correctamente na escola, se não estamos a ser pais colaborantes, organizar uma acção para conversarmos sobre isso e ver se somos capazes de melhorar. O facto de entrar uma entidade como a ESE ou outra entidade externa facilita o diálogo. Eu não falei aqui da avaliação e isto foi só um apontamento muito rápido para se perceber que o dinamismo destas situações e a flexibilidade que é necessária são um desafio técnico muito importante.

Albino Almeida – Quatro tópicos muito rápidos. Em primeiro lugar, na lógica do que disse o Professor Amiguinho, gostava de referir que

quando eu falava de uma agenda, digamos que não está visível, quero acreditar que, quando estamos a dois dias do novo Tratado Europeu, as consequências da competitividade não estão todas acauteladas e é bom que a escola mude alguma coisa para assegurar aquilo que o modelo social em trânsito possa vir a atropelar. É uma leve constatação, é empírica, é uma questão de faro, digamos assim, que aqui deixo e fica a nota.

A outra nota que eu gostava de deixar é sobre aquilo de que o Jorge falou. Naturalmente, as questões de equidade. É porque, de facto, o incentivo à participação dos pais é, cada vez mais dirigido a funcionários públicos, a empresários a nível individual e a profissionais liberais e, certamente, o que o Jorge queria perguntar é onde é que está a equidade, para que os outros possam participar? Acho que toda a gente percebeu, os constrangimentos de que ele falou não deixam de ser inerentes a isto, é uma preocupação que nunca poderemos largar enquanto movimento social.

Finalmente, caro amigo, as associações são de pais e de encarregados de educação e nós bem sabemos a grande capacidade que os pais têm de serem pais no 1.º ciclo e depois passar os filhos para a responsabilidade dos avós, como encarregados de educação, para os pôr na Escola EB 2, 3 mais próxima. De acordo com a leitura que fazem do sistema, tem dado os melhores resultados, portanto não creio que vá acabar, não é preciso mudar nada. Há cada vez mais associações de pais e encarregados de educação com avós a serem sócios de mérito. Para poderem intervir formalmente e representá-las são tornados sócios de mérito, sócios honorários das associações de pais.

Para terminar, porque vou cumprir rigorosamente os três tópicos que tinha dito, acho que foi referida aqui uma coisa muito importante, por este nosso professor. Nós não estamos a ver professores até aos 65 anos com actividade lectiva, gostaríamos que dez anos antes os professores pudessem acompanhar os novos professores nas escolas e houvesse uma transição, - aliás, já foi falada neste Conselho Nacional de

Educação durante o DNE – porque é fundamental transmitir os conhecimentos e a experiência adquirida.

Temos essa convicção e não deixaremos de a pôr na agenda.

Termino dizendo que faz falta que o trabalho universitário chegue aos professores, porque às vezes – principalmente nos debates televisivos – achamos que os senhores professores universitários falam maravilhosamente bem, mas quando vemos as fornadas de alunos que saem das escolas superiores de educação, *não bate a bota com a perdigota*.

Rui Canário – Muito rapidamente, e em relação à primeira questão que foi colocada: como é que se faz para chegar às escolas? Eu penso que as escolas não são um ponto de chegada, são essencialmente um ponto de partida e nós tivemos aqui alguns exemplos disso durante este seminário. Para que aquilo que hoje se sabe e as experiências acumuladas se tornem ainda mais fecundas, é importante tomar como ponto de partida aquilo que as escolas fazem, tudo aquilo que não é visível e que está a ser feito. A partir daí, criam-se condições para que pessoas que estão em diferentes níveis do sistema educativo e escolar possam comunicar entre si, aproveitar esse capital de experiência como um ponto de partida e não encarar as escolas como lugares onde nós vamos levar uma “verdade”.

A segunda questão tem a ver com o facto de toda a gente, em princípio e em termos de discurso, dizer que é importante a participação das famílias e dos pais. Mas, para lá da retórica, sem dúvida excessiva, há obstáculos ao reconhecimento e à facilitação da participação das famílias. Ao nível governamental há uma tradição e uma prática (comum a várias orientações políticas) no sentido de reforçar o centralismo e o controlo, mesmo que isso seja apresentado sob a forma de outorgar a autonomia, que continua a ser uma forma de controlo.

Também há obstáculos a esta participação, por via de uma tradição da cultura profissional dos próprios professores e educadores que têm uma atitude muitas vezes defensiva. Agora, o que nós temos, também,

são experiências concretas, como é o caso da Escola da Ponte, em que foi construído um projecto extremamente original, só possível graças a uma articulação muito estreita entre os professores, os alunos e as famílias, e que foi construída *apesar* das reformas e dos decretos. Há poucos anos, foi necessária uma forte mobilização, a nível nacional e internacional, de cidadãos (professores e não professores) para defender a Escola da Ponte. Esse exemplo e a sua consolidação confirmam que essa aliança (professores, alunos, famílias) é benéfica para as crianças, para os profissionais da educação (que não vêm diluídos o seu reconhecimento nem a sua competência) e, evidentemente, para as famílias.

Mas, a meu ver, e aquilo que eu procurei transmitir, é que essa perspectiva de articulação e de cooperação entre as escolas e as famílias tem de ser vista num contexto mais largo de educação permanente. As escolas terão de ser cada vez mais pólos educativos que não se limitam à acção escolar.

A terceira questão prende-se com a formação de professores. Por acaso eu sou professor universitário, mas não trabalho directamente na formação de professores. Trabalho com adultos e, principalmente, com pessoas que não são professores, trabalho na formação de adultos, em áreas como a saúde, o serviço social, etc., o que para mim tem sido uma fonte de enriquecimento muito grande. Originalmente, sou professor, com muito orgulho, do ensino preparatório, do ensino básico. Como professor, lembro-me que a minha perspectiva se modificou bastante quando passei a ser, também, encarregado de educação. Quando nós vemos os problemas da escola do ponto de vista do encarregado de educação, apercebemo-nos de que estamos muitas vezes num universo completamente kafkiano para as crianças e para os encarregados de educação. Sobre isso não há a mínima dúvida. Como uma grande parte dos professores também têm filhos na escola, penso que não estamos perante um simples fenómeno de “incompreensão”. Terá de haver outros constrangimentos.

Quanto à formação de professores. Quando nós, em Portalegre, arrancámos com a criação da escola em 1985, eu defendi nessa altura – e foi por causa disso que surgiu o projecto Eco de intervenção em Arronches – que as escolas de formação inicial de professores para serem boas escolas de formação inicial tinham que, em primeiro lugar, ser boas escolas de formação contínua. Isto é, tinham de começar não pelos cursos de formação inicial mas pela intervenção directa no terreno e, de facto, em Portalegre, a intervenção em Arronches, por exemplo, começou antes de arrancarem os cursos de formação inicial.

Aquilo de que eu estou convencido como professor e como investigador, é que os professores aprendem a ser professores nas escolas e, portanto, as escolas de formação de professores têm de aprender com as escolas. É isso que é preciso mudar radicalmente. Este tema esteve, aliás, em discussão numa conferência recente organizada pela presidência portuguesa da Comissão Europeia sobre a formação de professores. Verificou-se um falhanço rotundo da ideia de que existe um conjunto de procedimentos técnicos e científicos para formar bons professores e que depois esses professores são colocados nas escolas e vão reproduzir aquilo que aprenderam. As escolas que formam professores podem ser tão boas ou tão más, ter as mesmas virtudes e defeitos das outras. Por outro lado, sabemos que, aquilo que aprendemos num sítio não é directa, nem linearmente transferível para outro. É tão só susceptível de ser recontextualizado. É necessário que as escolas de formação de professores, os investigadores em educação e as pessoas que são responsáveis, tenham o máximo de humildade para reconhecer este ponto de partida, como condição necessária para reconhecer os limites daquilo que tem sido feito e identificar as suas próprias responsabilidades.