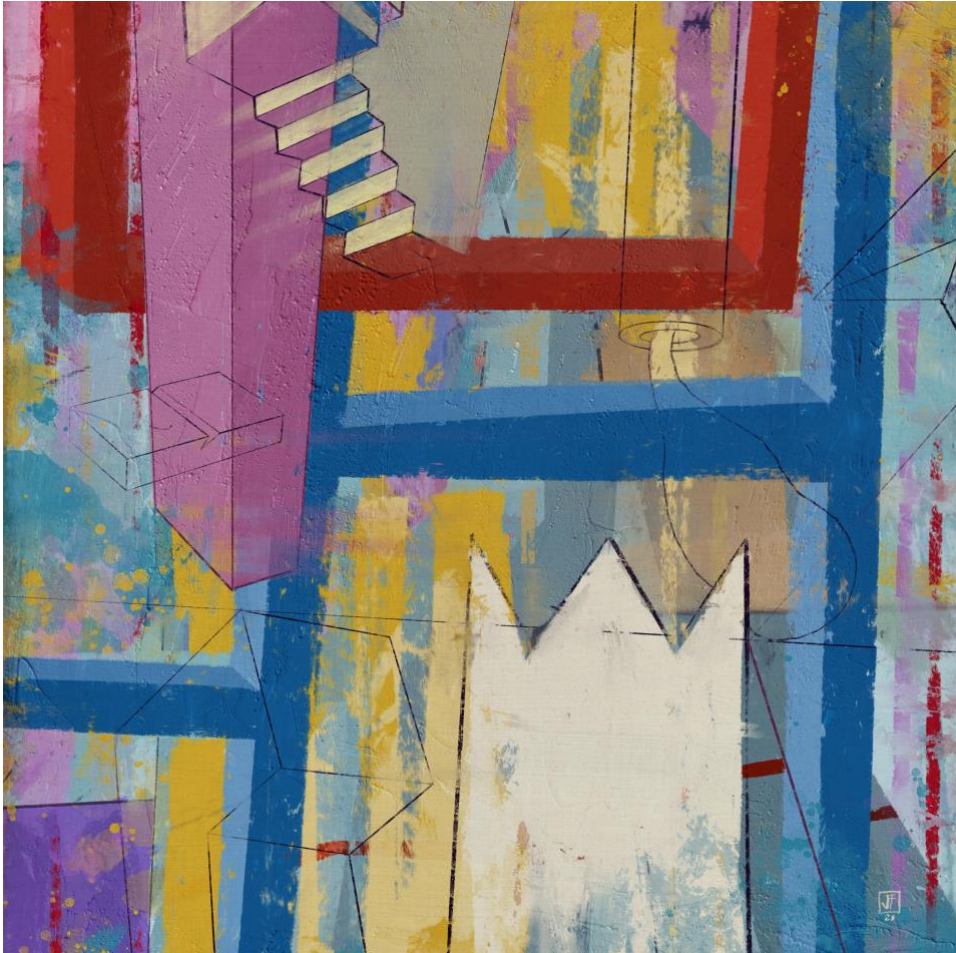


SENTIR A ESCOLA



José Afonso Baptista

Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME)

2022

Ficha técnica

Autor: José Afonso Baptista

Título: Sentir a Escola

Editor: José Matias Alves

Local de edição: Porto

Data de publicação: junho de 2022

Publicação: Faculdade de Educação de Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
– Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME)

Imagem de capa: José António Fundo

ISBN: 978-989-53707-0-2

Índice

Nota preambular	6
Uma política para emancipar a educação	8
1. Salvar a escola.....	20
2. Os futuros da Educação	20
3. A metamorfose da Escola	22
4. Em tempo de confinamento onde situar o debate em educação?	24
5. As doenças hereditárias da Escola Pública	26
6. A Gramática e a Semântica da Escola Digital.....	30
7. A sala de aula do futuro	31
8. Nomadismo dos professores	33
9. Novo Ministro, Esperança Renovada.....	35
10. A educação no olho do furacão.....	37
11. Contradições na educação	39
12. A deslocalização da qualidade na educação	40
13. A escola só é boa e eficaz se os alunos e os professores se sentirem felizes no seu espaço e na sua ação	42
14. O Menina.....	42
15. O Mário capado.....	44
16. A guerra na escola	47
17. Cidadania e Democracia no Reino da Hipocrisia.....	48
18. Os surdos na escola	50
19. Os segredos da Djeva.....	53
20. Afinal os surdos não são mudos	54
21. A incontida revolta de Irina	56
22. A inclusão selvagem.....	57
23. Os surdos podem fazer tudo menos ouvir. A professora não entendeu. E o ME? ..	59
24. EREBAS.....	60
25. O meu sobrinho anda na inclusão	61
26. Oh Mãe, artigos e pronomes são a mesma coisa?	63
27. Inclusão é pôr as vacas a comer carne	66
28. História de uma menina que perdeu a língua	67

29. Os Meninos do Huambo	69
30. O almoço é melhor do que muitas aulas	71
31. Os bons professores são como os elefantes	72
32. No dia das Avós.....	74
33. A minha neta é uma aluna XXL.....	74
34. O caos na educação	77
35. O sonho desfeito das crianças	78
36. O mais belo poema lírico	80
37. A nostalgia do ensino primário.....	81

Uma política para emancipar a educação

José Matias Alves

jalves@ucp.pt

(Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa)

O que em mim sente está pensando.

(Fernando Pessoa)

Para mim, este livro começou a emergir com a leitura de crónicas do José Afonso Baptista publicadas no *Facebook*. E dada a dispersão e a efemeridade desta plataforma, surgiu a ideia de reunir os textos para se lhe perceber o sentido e tecer a sua estrutura profunda. Lidos na sua globalidade, veio-me, imediatamente, à memória o célebre verso de Fernando Pessoa retirado do belíssimo poema *ela canta, pobre ceifeira*. E é a epígrafe deste texto, porque esta coletânea expressa uma profusão do sentir (aliás enunciado no título) e que o ato de escrita vai pensando. Com o consentimento do autor, seja-me permitido ler as mensagens-chave que o atravessam e constituem.

1. Colocar o *mundo dos sistemas ao serviço do mundo da vida*.

Esta é uma das ideias matriciais desta escrita comprometida. Retomando a matriz analítica de Habermas, aqui citado por Thomas Sergiovanni:

O filósofo alemão **Jürgen Habermas** apresenta um esquema teórico e um sistema de linguagem para a compreensão das duas dimensões e a forma como devem ser equilibradas. Afirma que todas as organizações da sociedade, desde as famílias até às grandes empresas possuem tanto um **mundo-da-vida** como um **mundo-dos-sistemas**. No nosso caso, o mundo-da-vida é composto pelos líderes e os seus objectivos, os seguidores e as suas necessidades, bem como as tradições, rituais e normas únicos que definem a cultura de uma escola. Por sua vez, as concepções e protocolos de gestão, as acções estratégicas e táticas, as políticas e os procedimentos e as garantias de eficácia e avaliação compõem o mundo-dos-sistemas. (Sergiovanni, 2004, p. 3)

E o mesmo autor prossegue, afirmando:

A personalidade da escola floresce quando o mundo-da-vida é a força geradora do mundo-dos-sistemas. Por seu turno, a personalidade da escola degrada-se quando o mundo-dos-sistemas é a força geradora para a determinação do mundo-da-vida.

Habermas refere-se a esta última situação como a “**colonização**” do mundo-da-vida pelo mundo-dos-sistemas e atribui muitos dos males da sociedade a essa situação. Nas escolas, por exemplo, os objectivos, os valores

e as crenças dos administradores, professores, pais e crianças são frequentemente decididos por avaliações parametrizadas e definidas pelo estado, e não o contrário. O resultado é uma perda de personalidade no espaço escolar individual, uma menor liderança autêntica e, por último, uma escolaridade menos eficaz. (Sergiovanni, 2004, p. 4)

Ora, esta é, justamente, uma das denúncias que José Afonso Baptista (JAB) assume de forma deliberada e que considera uma das causas maiores das limitações da ação das escolas e dos professores, prisioneiros de uma ordem centralista, infantilizante e fator de bloqueio das inteligências em ação. Aliás, já Michel Crozier tinha visto, analisado e denunciado, há várias décadas este magno problema. Nas suas múltiplas obras ¹ a compreensão da persistência do fenómeno burocrático (que perdura porque securiza, desresponsabiliza e protege), a análise dos motivos da *sociedade* se encontrar *bloqueada*, e sobretudo a análise da crise da inteligência, isto é, a sociedade não se desenvolve tanto como poderia desenvolver porque o Estado não confia na inteligência das pessoas, das organizações e das instituições.

Precisamos, pois, de colocar um ponto final nesta colonização das pessoas, das escolas e dos professores e fazer da liberdade o princípio e o fim. Como sustenta António Nóvoa:

A liberdade tem uma característica única e singular: só existe em mim se existir também nos outros. Não posso ser livre se os outros viverem sem liberdade. A escola pública é o lugar da liberdade, de todos e não apenas de alguns. A liberdade como princípio. A liberdade como fim. (Nóvoa, 2014)

2. Colocar as aprendizagens no centro da vida escolar

Sabemos que os sistemas escolares se desenvolveram com a promessa da igualdade de oportunidades de acesso, de frequência, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais. Sabemos que a forma de acesso às estruturas ocupacionais evoluiu da forma *aristocrática* para a forma *meritocrática* sendo, em tese, mais democrática, justa e igualitária. Mas também sabemos

que o diploma escolar não representa socialmente um comprovativo de qualificação e medida de capacidade para o exercício de uma atividade ocupacional, mas antes uma *credencial* de acesso às posições de *status social* mais elevado, de acordo com os níveis dos respetivos diplomas. (Pires, 2001)

¹ Crozier (1963). *Le Phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil, Crozier (1995), *La société bloquée*, Paris: Seuil, Crozier (1998) *La Crise de l'Intelligence*, Paris: Seuil

Por outro lado, sabemos a persistência das desigualdades em todos os patamares em que elas se conjugam (desde logo no acesso à escola onde ainda existem profundas desigualdades, para não falar nas subsequentes) e sabemos a *tiranía do mérito* exemplarmente demonstrada na obra de Luigino Bruni e Michael Sandel. Vejamos uma iluminação do pensamento do primeiro autor:

A lógica do mérito sempre foi muito poderosa. Nós, seres humanos, temos uma exigência profunda de acreditar que exista uma relação lógica e reta entre as nossas ações, talentos, empenho e os nossos resultados. Agrada-nos pensar que o nosso estipêndio seja o fruto da nossa qualidade e do nosso empenho, que a nota na escola dependa do nosso estudo, que ganhámos os nossos prêmios (meritum vem de mereri: ganhar).

E prossegue o autor:

É uma ideologia que cresce como trepadeira na árvore retributiva no jardim da fé bíblica, que está a conhecer um sucesso incrível e crescente na época do capitalismo individualista. Como nos mostrou, há um século, Max Weber, no humanismo hebraico-cristão existe uma corrente que interpretou o sucesso económico como um sinal de eleição e de salvação. A atual cultura económica radicalizou e universalizou aquele mecanismo religioso-psicológico. Secularizou-o e estendeu-o desde o empresário a todo o sistema económico, produtivo, financeiro, de consumo. A quantidade e a qualidade dos salários e dos incentivos (e dos consumos) tornam-se os novos indicadores de escolha e de predestinação para o 'paraíso' dos meritórios. Assim, a dimensão simbólico-religiosa do dinheiro e do sucesso amplificou-se, radicalizou-se, generalizou-se.

Mas o caruncho deste e de todos os sistemas religiosos retributivos aparece claramente quando deixamos o paraíso e descemos para as áreas do purgatório e do inferno.

O mérito tem uma necessidade necessária de demérito. É uma realidade posicional e relativa: o mundo dos meritórios funciona se o mérito puder ser definido, regulado, hierarquizado, medido, posto em relação com o demérito. Acima do meritório deve haver alguém mais meritório e um menos meritório abaixo dele. Um sistema de castas perfeito, onde os brâmanes têm necessidade dos párias, mas não lhes podem tocar para não serem contaminados pelo seu demérito. A gestão mais simples do demérito consiste em o apresentar como uma passagem obrigatória para o mérito, como uma etapa do caminho. Esta gestão funciona muito bem com os jovens, aos quais é mostrado o "delicioso monte", dizendo-lhes que só o poderão escalar se souberem "crescer", embora quem propõe este cenário saiba muito bem que na casa do mérito não há muitos lugares. E, assim, quando chegam os primeiros fracassos e o mérito esperado não floresce conforme os objetivos pré-fixados, o milagre cumpre-se: o trabalhador foi educado para interpretar o próprio fracasso como demérito e, assim, dócil, aceita o seu triste destino. O culto é perfeito: o 'crente' interioriza a religião e implementa-a autonomamente. E a produção em massa de sentimentos de culpa torna-se o grande refugio da nossa economia, alimentada pela agressividade, soberba e altivez que acompanham os laudatores de meritocracia. (Bruni, 2016)

Já Michael Sandel não podia ser mais expressivo:

“Quando as escolas reforçam a tendência da sociedade de premiar e valorizar a competição meritocrática e de criar uma divisão entre vencedores e perdedores, promovem um dano na educação cidadã dessas crianças. As escolas precisam de ser espaços de resistência a essa tendência.” (Sandel, 2020)

O livro de JAB dá-nos vários exemplos de práticas escolares de humilhação, de exclusão (ainda que sob a capa *hipocrisia organizada* (Brunsson, 2006) da inclusão e alerta-nos para a necessidade de um *imperativo de resistência cidadã* que só pode ser desenvolvido através de um conhecimento que emancipe e liberte.

Isto significa colocar no centro da vida escolar os quatro pilares das aprendizagens que são o tesouro da educação (e o que o autor também cita): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver (UNESCO/Delors, 1996).

3. Descentralizar radicalmente o sistema educativo

O resgate do bloqueio e a saída da *crise da inteligência* já evocada nas teses de Crozier passa, necessariamente, pela descentralização radical do sistema educativo.

Precisamos de escolas fortes e municípios fortes, como sustentava João Barroso (2013), única forma de fazer frente à lógica do comando e do controlo.

só com poderes locais fortes, escolas fortes, professores profissionais, cidadãos participativos e um Estado regulador é possível estabelecer uma regulação “sociocomunitária” que passa pela alteração de papéis dos principais atores na administração da educação (CNE, p. 9)

Como refere JAB:

O centralismo burocrático é uma doença que tolhe os movimentos, a iniciativa, a ação das pessoas, sobretudo na pesadíssima máquina administrativa, que impede a independência, a autonomia, a criatividade. Somos um povo dependente, sempre à espera que o estado diga o que é que se deve fazer.

Miguel Torga (1986) expressa um igual *lamento* quanto à ineficácia das elites no célebre Poema de que citamos a segunda estrofe:

Ah, meu povo traído,
Mansa colmeia
A quem ninguém colhe o mel!...
Ah, meu pobre corcel
Imaciente,
Alado
E condenado
A choutar nesta praia do Ocidente...
(Torga, p. 136)

Esta incapacidade de fazer agir, de libertar a imaginação e a ousadia das pessoas e instituições está bem patente no processo de descentralização que tem sido marcado por tensões, ambiguidades e retrocessos, tendo-se vindo a reforçar o que Alves e Cabral (2015) sinalizavam já em 2015:

Reforça-se, deste modo, um sistema marcado pela *hipocrisia organizada* (Brunsson, 2006), pela uniformidade, pelo modelo único *pronto a vestir* (Formosinho, 1987), pelo comando e controlo centralizados, por um modo de governo operado através do *Diário da República* e pela parafernália de normativos de diferente natureza e feitio. (Alves e Cabral, 2015, p. 36)

A saída deste labirinto passa pela territorialização da educação, pela inscrição das escolas nos respetivos territórios, pela construção local de uma política concertada e articulada que, a nosso ver, só pode ser assegurada por um renovado Conselho Municipal de Educação que deixe de estar subordinado a uma lógica de escolarização que só lhe retira legitimidade e eficácia. Como chamamos a atenção, ainda em 2015, a propósito do Programa Aproximar

De qualquer modo, pensamos que este processo pode desencadear a emergência de uma terceira margem nos modos de governação da educação: uma margem que convoque os cidadãos e as instituições locais a cooperarem na construção de projetos educativos mais inseridos territorialmente, mais empenhados na promoção de dinâmicas efetivas de inclusão através do conhecimento. E que reconfigure o lugar e o papel da administração central, colocando-a realmente ao serviço da salvaguarda e da garantia do serviço público de educação e dispensando-se do comando e do controlo que atrasa, desautoriza e desresponsabiliza.

(Alves & Cabral, p. 50)

Ainda neste campo, parece-nos necessário evoluir para outro modo de produção legislativa. Como se sabe, na arquitetura da produção normativa, temos as Leis produzidas pela Assembleia da República (no campo educativo relativamente escassas), os Decretos-Lei, as Portarias, os Despachos Normativos, os Despachos produzidos pelo Governo e estes últimos também pelos órgãos da administração pública. E temos ainda os micro-normativos gerados pela plêiade de plataformas, normas dimanadas por ofícios e ofícios-circulares, e respostas e pedidos de orientação gerados pelas próprias escolas. Ora, esta parafernália de normas só pode gerar a asfixia, a colonização, um enorme desperdício de meios e de recursos. E permitam-me que evoque uma experiência pessoal e profissional do tempo em que estive *diretor-geral do ensino secundário* (maio de 1994- setembro de 1996): lembro produção de alguns despachos,

na altura produzidos no âmbito da Secretaria de Estado, que terminavam com uma norma que assumia este sentido: *todas as orientações anteriores podem ser alteradas se os órgãos próprios das escolas considerarem, fundamentadamente, que disposições alternativas podem ser mais eficazes tendo em vista as aprendizagens dos alunos.*

Esta era uma norma que expressava a confiança nos órgãos das escolas. Que admitia, de forma explícita, que podia não haver uma norma universal que a todos se aplicava independentemente das circunstâncias e dos contextos. E que reconhecia autoridade (e legitimidade) às escolas para encontrarem soluções próprias e específicas. E isto revelava, enfim, que as escolas não tinham de fazer de conta que cumpriam as normas. Revelava a sensatez de reconhecer que as escolas não tinham *obrigatoriamente* de funcionar segundo o modo *díptico* identificado por Licínio Lima: ora seguindo o modo burocrático do cumprimento da norma, ora seguindo o modo anárquico da reescrita e da reinvenção para que a realidade fosse gerível (Lima, 1998).

4. Incentivar os professores a quererem ser uma autoridade científica, pedagógica, relacional

Esta é uma linha de ação essencial. Sabemos, como Vergílio Ferreira, que “é mais difícil ser livre do que puxar a uma carroça”, que “a tentação do homem é ser cão e é preciso distraí-lo dessa mania”. E sabemos que não se pode decretar o *querer ser uma autoridade*. Mas pode incentivar-se. Pode parar-se o círculo vicioso da dependência. Pode extinguir-se a socialização para a dependência e a *tiranía do auxílio*.

É curioso não é?... E olhe que há pontos secundários também muito curiosos... Por exemplo: a tirania do auxílio...

- A quê?

- A tirania do auxílio. Havia entre nós quem, em vez de mandar nos outros, em vez de impor aos outros, pelo contrário os auxiliava em tudo quanto podia. Parece o contrário, não é verdade? Pois olhe que é o mesmo. É a mesma tirania nova. É do mesmo modo ir contra os princípios anarquistas.

- Essa é boa! Em quê?

- Auxiliar alguém, meu amigo, é tomar alguém por incapaz; se esse alguém não é incapaz, é fazê-lo tal, ou supô-lo tal, e isto é, no primeiro caso uma tirania, e no segundo um desprezo. (Pessoa, 1981, p. 40)

Quantas vezes pedimos orientações superiores quando a lei é clara. Quantas vezes pedimos ordens quando o conteúdo se inscreve no âmago do saber profissional. Quantas vezes nos desprofissionalizamos e rebaixamos. A aposta na qualificação e na capacitação dos professores tem de começar no interior da classe profissional. Temos

de afirmar a nossa voz de autoridade científica e pedagógica e afirmá-la no espaço público. Temos de refletir mais, investigar mais, disseminar mais o nosso conhecimento.

Porque, também sabemos que o prestígio profissional pode ser incentivado através de condições estruturais e de carreira, mas, no limite, o prestígio de uma profissão tem de construir-se no seu interior, como largamente vem afirmando António Nóvoa (2005). E por isso temos de rever as regras de um estatuto que nos minoriza e funcionaliza e designadamente os processos de uma avaliação de desempenho docente que tem sido uma prisão e uma fonte de desincentivo e abandono profissional.

E temos de querer ver as vantagens de um profissionalismo interativo gerado por condições de trabalho nas escolas que permitam o trabalho colaborativo, a análise conjunta de problemas, uma organização do trabalho docente que escapa à segmentação e a uma divisão absurda do trabalho. Também aqui precisamos de mais comunidade profissional. De mais comunidade de aprendizagem. De mais comunidade educativa. (isto é todo um programa de ação).

5. Rever o regime de acesso ao ensino superior

O ensino secundário é, desde sempre, uma espécie de *estudos menores do ensino superior*, como afirmava o meu mestre Eurico Lemos Pires. E sendo, de facto, isto, organiza-se para “bem preparar” os jovens para o ingresso no dito ensino.

Esta prática insere-se “numa organização regressiva do sistema educativo”, contrariando, claramente, a Lei de Bases que prescreve “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (nº 2 do artigo 8º). Mas não é isto que acontece. O ensino superior determina a organização do ensino secundário (sendo os exames para efeitos de acesso a evidência maior desta subordinação e da contaminação geral de todo o sistema, começando logo no 1º ciclo do ensino básico).

O efeito exames tem largas repercussões em todo o sistema educativo e, tendo deixado de servir para concluir o ensino secundário com uma ponderação residual aceitável, não deixaram, contudo, de servir para determinar o acesso ao ensino superior.

Como demonstramos noutro lugar, no final da tese de doutoramento:

A quinta nota sublinha a necessidade de construção de outro paradigma para o dispositivo de classificação das provas de exame e, sobretudo, um outro modo de regular o acesso ao ensino superior (mesmo

no quadro da manutenção dos exames do secundário para este efeito, é possível melhorar os dispositivos de justiça, agindo a nível da construção e validação das provas e dos itens e do processo de classificação das provas). No caso específico do acesso ao ensino superior, retoma-se a reiterada tese de Lemos Pires:

“Tenho para mim, há muitos anos, que bastariam três condições para o ingresso no ensino superior, a simplificar a complexidade crescente que, ano após ano, tem vindo a ser introduzido neste domínio. Seria primeira condição, a exigência de o candidato ao ensino superior ser de maior idade à data da respectiva matrícula, que os termos legais em vigor fixam nos 18 anos. Esta exigência deriva do princípio de que o aluno de ensino superior tem de ser autonomamente responsável, pela natureza do próprio ensino a frequentar. A segunda condição, seria a exigência de que o candidato estivesse em ordem com as leis do país. Cidadão registado, vacinas e demais exigências sanitárias em conformidade com os requisitos de uma sã convivialidade e, na mesma ordem de ideias, ter cumprido a escolaridade legalmente obrigatória (...). E, por terceira condição, que possuísse os saberes e demais capacidades que a instituição de ensino superior requeresse, de acordo com normas legais claras e formas de avaliação adequadas. Tão simples como isto! (Pires, 2000, p. 48), citado por Alves, 2008).

E insisto neste ponto: é urgente libertar o sistema educativo da asfixia do acesso ao ensino superior. É preciso cumprir as leis da República que determinam que os exames têm de obedecer aos referenciais da Lei de Bases, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, do referencial curricular de base, das aprendizagens essenciais, e das orientações de socialização cidadã. Isto significa que os exames, mesmo admitindo transitoriamente a sua existência para efeitos de acesso ao ensino superior, não poderiam valer mais do que 25% na composição da classificação de acesso.

Como sustentámos, a política educativa, para continuar a existir sob a aparência da legitimidade, precisa de conciliar uma orientação para a acção e uma orientação política. A primeira preocupa-se com a coordenação, a verdade, a aceitação do erro, o cultivo da honestidade. A segunda com a orquestração da hipocrisia. Embora a acção hipócrita seja um recurso frequente como tivemos oportunidade de referir, parece importante que o seu uso seja moderado sob pena de gerar efeitos contraproducentes. Neste campo, parece avisada a visão de Nair & Morin (1997, pp. 200 ss) ao defenderem uma ética política alimentada por uma série de ideias-guia: i) a ética de re-aliança “que engloba tudo o que faz comunicar, associa, solidariza, fraternaliza”; ii) a ética de debate que exige “a primazia da argumentação e a rejeição da anatematização”; iii) a ética da compreensão que humaniza o conhecimento e pessoaliza a acção; iv) a ética da magnanimidade, da clemência, da generosidade, da *nobreza* de carácter, que nos faz agir sempre que uma punição assume uma dimensão injusta; v) a ética das boas vontades que congrega as pessoas que não desistiram de “salvar a humanidade do desastre”; e por fim vi) a ética da resistência face às várias barbáries triunfantes (a lei da selva, o capital como princípio vital, os mecanismos de exploração mais ou menos subtis...). (Alves, 2008, p. 287)

6. Promover a humanidade nas escolas através de lideranças exigentes, partilhadas e emancipadoras

Temos neste livro belos exemplos de escolas que promovem a humanidade através de lideranças exigentes, partilhadas e emancipadoras. Mas também temos casos de desumanidade, humilhação e exclusão.

As histórias do Menina e do Mário Capado são dois paradigmas do que muitas vezes se passa nos bastidores, *atrás do ginásio*, nos lugares invisíveis do *icebergue organizacional*. Os fenómenos de abandono no interior da escola, de *bullying* são ainda tendencialmente recorrentes, como tivemos oportunidade de referir (Alves, 2022) e que exigem lideranças atentas, distribuídas e próximas, sobretudo nos cenários dos grandes agrupamentos de escolas.

Precisamos de uma formação de lideranças de topo e intermédias que não percam de vista uma monitorização cuidada dos quatro pilares da educação aqui já evocadas e que JAB também convoca como uma referência central para a ação. Precisamos que as escolas sejam espaços e tempos *de Sentir & Saber* (Damásio, 2020), espaços e tempos de aliança e de conetividade num mundo cada vez mais disperso e fragmentado.

7. Instituir práticas educativas realmente inclusivas, para além da hipocrisia e da retórica

Este é um tema particularmente caro a JAB e que bem precisa da atenção das comunidades educativas. Vivemos muito de uma retórica inclusiva que mascara muitas práticas de indiferença, do faz de conta, da exclusão. O caso particular dos surdos merece aqui uma particular atenção dada a grande ligação académica e empírica do autor.

E esta questão tem muito a ver com a *gramática escolar*, com o mito de que é possível *ensinar a todos como se todos fossem um só*. Como se interroga o autor:

Como ser autónomo em espaços-tempos normalizados? Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras? Como ser activo quando a tarefa principal dos alunos é escutarem as lições dos professores? Como relacionar-se com o meio exterior quando tudo se passa dentro dos muros da escola?

Só uma mudança de registo organizacional, só uma pedagogia diferenciada podem instituir uma escolarização que permita facultar a cada um o máximo do seu potencial.

8. Cuidar dos mais frágeis, garantir a equidade

O ponto anterior abre o caminho para esta chamada de atenção específica. Sabendo a *tiranía do mérito*, sabendo as desigualdades também geradas no interior do sistema educativo (e desde logo no acesso e frequência), precisamos de uma atenção particular aos dispositivos de monitorização das aprendizagens (do conhecer, do saber fazer, do conviver e do ser).

Numa escola massificada, em agrupamentos com milhares de alunos, numa organização burocrática em que, muitas vezes, o aluno é um número esta atenção e este cuidado é muito difícil, mas é absolutamente necessário.

A direção de turma (o diretor de turma) pode ter neste domínio uma particular responsabilidade e influência. Mas precisamos de conjugar esta ação com uma outra que organiza os alunos em ciclos, anos, turmas mais flexíveis e temporárias. O conceito de equipas educativas (Machado & Formosinho, 2016) assume neste cenário uma particular acuidade para monitorizar as aprendizagens e tomar decisões atempadas para corrigir e superar insuficiências.

E importa lembrar que a realidade educativa é, em larga medida, construída nos contextos da ação concreta, como nos recorda Friedberg:

Os membros de uma organização são, pois, agentes ativos que não se contentam em responder de forma «mecânica» aos estímulos técnicos, financeiros e relacionais do seu ambiente de trabalho. São atores dotados de uma inteligência e de uma margem de liberdade mais ou menos grande, mas nunca inexistente. Aplicando a sua inteligência às margens de liberdade deixadas pela organização que não pode regulamentar tudo, os atores desenvolvem estratégias de racionalidade limitada e são capazes de utilizar os recursos de uma situação e as ocasiões que se lhes oferecem para atingir objetivos pessoais. Estas estratégias de racionalidade limitada, desenvolvidas pelos atores, apostam no poder e só se conseguem compreender em relação a ele. Crozier e Friedberg (1977, p. 56) consideram que «o poder - ao nível mais geral- implica sempre a possibilidade para certos indivíduos ou grupos de agir sobre outros indivíduos ou grupos». O poder é uma relação, aspeto abundantemente desenvolvido pela psicossociologia. (p. 55)

9. Promover práticas de avaliação alinhadas com o PASEO e ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento humano

Está prescrito no Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho que

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 26 de julho de 2017, constitui o documento de referência que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo,

conforme previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Define o sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões.

E estabelecendo que “constituem-se como referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa”, para além do Perfil, as Aprendizagens essenciais e as orientações para uma educação cidadã.

Isto significa que os exames não podem deixar que ter estes referenciais como elementos constitutivos dos respetivos enunciados. Tem, no entanto, de se reconhecer que os exames dificilmente avaliam capacidades, competências, atitudes e disposições que estão referenciadas, instituindo-se uma zona de ambiguidade que não pode deixar de ser anotada.

De qualquer modo, este referencial não pode ser uma completa letra morta, tendo o IAVE a obrigação legal de inventar uma *nova tipologia* de exames se não quiser estar *fora da lei*.

Como daqui se depreende, o currículo e a avaliação têm de estar alinhados e ao serviço do desenvolvimento humano e social e, no mínimo, diminuir a sua função seletiva e de estratificação social.

10. Instituir em cada município um provedor do aluno (autoridade independente, no quadro do CME)

Dadas as dinâmicas da desejável descentralização, dada a heterogeneidade da ação nos múltiplos contextos educativos, dado o *icebergue organizacional* e os bastidores que constituem a organização escolar, dada a invisibilidade de muitas ações que decorrem *sem ninguém ver* poderia ser sensato pensar a criação de um provedor do aluno a nível municipal, uma autoridade independente eleita pelo conselho municipal de educação e que pudesse ser a voz, o mediador, o construtor de laços mais inclusivos e fraternos.

Referências

Alves, J. M. (Org.). (2022). *Da escola do inferno e da escola do paraíso-Vozes de alunos*. Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, ISBN 978-989-

https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Ebook_Fev22_VF_.pdf?fbclid=IwAR3zUMUExe5EUnyzWPF_bOMTgayja4qRhpsaYW2g6wJISfeyCthvXNBld4

Alves, J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Tese de doutoramento. Universidade Católica Portuguesa

Alves, J. M. & Cabral, I. (2015). Educação, território e governação – O programa Aproximar e a terceira margem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 15, pp. 35-52

Barroso, J. (2013). "A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas", *Revista Educação/Temas e Problemas*, 12 e 13, 2013, pp. 13-25.

Bruni, L. (206), *Avvenire*, 31 de Janeiro

CNE, (2016) *Processos de descentralização em educação*. Lisboa: CNE

Damásio, A. (2020). *Sentir e Saber*. Lisboa: Temas e Debates

Friedberg, E. (1995). *O Poder e a regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Piaget

Lima, L. (1988). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA

Nóvoa, A. (2014). *Educação e Matemática*. Nº 126 (Janeiro – Fevereiro)

Pessoa, F. (1981). *O Banqueiro anarquista*. Lisboa: Antígona

Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (2001). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança - Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade social nas escolas*. Porto: Edições ASA

Torga, M. (1986). *Diário XII*, Coimbra: Edição de autor

UNESCO/Delors, (1996), *Educação Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA

1. Salvar a escola

“Num tempo de grandes mudanças, muitos alimentam visões “fantásticas” de um futuro sem escolas e sem professores. As escolas seriam substituídas por diferentes actividades e situações de aprendizagem, em casa e noutros lugares, através de momentos presenciais e virtuais. Os professores seriam substituídos por dispositivos tecnológicos, reforçados pela inteligência artificial, capazes de orientarem a aprendizagem de cada criança, de forma personalizada, graças a um conhecimento aprofundado do seu cérebro e das suas características.

Seria um futuro sem futuro, pois a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação”.

Estes são os dois primeiros parágrafos da apresentação de António Nóvoa ao seu novo livro: *Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador, Bahia 2022.

É a visão perfeita da escola que queremos. É a visão clara, lúcida, brilhante, para traduzir os nossos sonhos e os nossos receios.

Nós, professores, sabemos o que queremos e o que é preciso fazer, a nossa dúvida está em saber se os políticos e os governos querem o mesmo que nós; e se nós, milhões de professores, temos a vontade e a capacidade para inverter as linhas de força da economia, do mercado e do lucro.

Quando o Estado desacredita e diminui a profissão docente, quando afasta os professores por exaustão e os candidatos a professores por falta de incentivos, que confiança podemos ter? Que esperança nos fica de poder salvar a escola e a educação? De poder construir, educando, um país melhor para todos. Um País que não incentive a emigração de muitos dos seus melhores profissionais.

2022.02.18

2. Os futuros da Educação

O Relatório da Unesco 2021- *Reimagining our futures together: a new social contract for education* – faz um diagnóstico preocupante sobre o momento que vivemos. O mundo muda, as disparidades globais permanecem, a educação não está a funcionar. Altos níveis de vida coexistem com desigualdades chocantes, a construção da sociedade civil e da democracia é um fracasso em muitas partes do mundo. As