

CONFERÊNCIA

QUE CURRÍCULO PARA O SÉCULO XXI?

7 de Junho de 2010 | Sala do Senado | Assembleia da República

Colóquios e Conferências Parlamentares

ÍNDICE

SESSÃO DE ABERTURA

Luiz Fagundes Duarte (Presidente da Comissão de Educação e Ciência)	3
Ana Maria Bettencourt (Presidente do Conselho Nacional de Educação)	4

INTERVENÇÃO

QUE CURRÍCULO PARA O SÉCULO XXI?

Claude Thélot (Antigo Presidente da Comissão do debate nacional sobre o futuro da Escola em França, 2003-2004)	7
--	---

Comentário

João Sebastião (Professor da Escola Superior de Educação de Santarém)	14
---	----

1.º PAINEL

DESAFIOS COLOCADOS À ESCOLA PORTUGUESA

António Câmara (Presidente da YDreams)	18
Carlinda Leite (Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto)	22

DEBATE

29

INTERVENÇÃO

PEDAGOGIA: A TERCEIRA MARGEM DO RIO

António Sampaio da NÓVOA (Reitor da Universidade de Lisboa)	39
---	----

Comentário

Sérgio Niza (Membro do Conselho Nacional de Educação)	49
---	----

2.º PAINEL

COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA ONDE SE APRENDA MELHOR

Carmen Maestro (Presidente do Conselho Escolar do Estado - Espanha)	52
Joaquim Azevedo (Presidente do Centro Regional do Porto da Univ. Católica do Porto e Membro do Conselho Nacional de Educação)	55

DEBATE

63

ENCERRAMENTO

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Luiz Fagundes Duarte (Presidente da Comissão de Educação e Ciência)	67
Maria Emília Brederode Santos (Membro do Conselho Nacional de Educação)	68

INTERVENÇÕES DOS GRUPOS PARLAMENTARES

71

INTERVENÇÃO DA COORDENADORA DO GRUPO DE TRABALHO DOS “CURRÍCULOS DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO”

Deputada Manuela de Melo	78
--------------------------	----

PROGRAMA DA CONFERÊNCIA

80

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS ORADORES

81



Da esquerda para a direita: Joaquim Azevedo, Sérgio Niza, Rita Rato, António Sampaio da Nóvoa e Carmen Maestro.

2.º PAINEL

COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA ONDE SE APRENDA MELHOR¹

1. De onde parto? A pedagogia, no princípio, no meio e no fim.

Os indicadores de desempenho da educação escolar em Portugal não são bons. Melhoraram bastante nos últimos anos, é certo⁴. Mas ainda estão longe do que é de esperar no actual contexto de uma sociedade caracterizada como de “risco” (Beck), “líquida” (Bauman), “invisível” (Innerarity), “vulnerável e precária” (Castel), de “dessocialização” (Touraine) e, mais comumente, como sociedade do “conhecimento”, sociedade esta onde também se reclama mais igualdade de oportunidades e mais capacidade para fazer face à mudança e à imprevisibilidade, num contexto democrático e de salvaguarda da liberdade.

O insucesso e o abandono escolares, ainda muito elevados e de que tanto se fala (e que, tantas vezes, tão pouco se conhecem a fundo, nas suas múltiplas faces e máscaras), são apenas as faces mais visíveis de um insucesso educativo institucional mais vasto (retomando João Formosinho, 1992). Continua a ser urgente desocultar este **insucesso institucional**, pois ele acaba por ser responsável por uma parte importante do fracasso não só dos alunos, como dos professores, pais, autarquias e das políticas do Ministério da Educação, fracasso que se quer, à força, centrar na escola e em cada aluno. Esta focagem excessiva nos alunos constitui uma das maiores falácias que nos embala e adormece, evitando que olhemos a real complexidade da ecologia do insucesso e do abandono escolares.

Será nesta perspectiva mais larga e sociopolítica do insucesso escolar que vou alinhar um conjunto breve de pontos de resposta à pergunta de partida desta breve reflexão: como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? Mas não só, parto também e sobretudo de uma dada concepção do que é a *pedagogia* da educação escolar.

A pedagogia é esse racional teórico-prático que procura compreender o desenvolvimento humano, onde assenta toda a educação escolar e social. E à pedagogia subjazem princípios fundamentais que orientam qualquer instituição e acção educativas.

A pessoa humana, cada pessoa, está no centro de toda a actividade educativa: em cada aluno, em cada profissional, em cada idoso com que deparamos mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. A educação é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que nasce incompleta e só se desenvolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este o desoculta solidariamente e convoca a desabrochar a humanidade indizível que o habita. Por isso, as aprendizagens escolar e social⁵ não se traduzem apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduzem-se antes e acima disso em **percursos de personalização**, construídos na alteridade, itinerários de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação, de respeito e de liberdade.

Os “alunos”, todas as pessoas que aprendem, desde crianças até às idades mais avançadas, não são peças da máquina educacional, estatal ou privada, sujeitas às regras da competição e objectos de mercado e sujeitos de consumo; são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e de sociabilidade, pois, em termos educativos, como aqui os esboçamos, quando chegamos ao encontro com o outro, a sua interioridade já se expandiu em constelações que são maravilhosas fontes de aprendizagem para nós, em especial para todos os pedagogos, promotores do desenvolvimento humano.

A acção pedagógica socioeducativa tem um papel central nas sociedades de hoje, pelas possibilidades e oportunidades que representa de favorecer este desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida, num contexto tão marcado pela fragmentação social e da própria vida de cada um. O contexto social hodierno não podia ser mais inquietante: o crescimento dos sentimentos de medo e insegurança, a desorientação dos dirigentes políticos, o caudal enorme de desemprego e de subemprego juvenil e a precariedade das relações laborais, o estilhaçamento das referências locais, de vizinhança e de busca comum do bem comum, e a simultânea conquista de referências mundiais, em redes, comunidades virtuais, de relações rarefeitas, colocam aos jovens e aos adultos questões novas, que inquietam e minam a confiança nas instituições existentes, mas ao mesmo tempo acalentam novos horizontes de cooperação e criatividade e apelam para a necessidade imperiosa de construirmos, em conjunto, no quadro de uma construção solidária, interprofissional e interinstitucional, outros modos de viver em comum e em paz.

A acção pedagógica que se desenvolve nas escolas e nas comunidades, as comunidades de aprendizagem escolar e

social ou as “cidades educadoras” (como outros lhe chamam⁶), deveria assentar nestes pressupostos antropológicos e éticos, de tal modo que a sua concepção, planeamento e execução se guiassem por um conjunto de vectores principais:

a) No que respeita à *acção de educar*:

– o reconhecimento de que cada pessoa (na educação escolar e na educação social) é sempre mais do que os contextos e os epítetos que a classificam, é uma história e uma vida interior únicas, em contínuo florescimento (Baptista, 2005);

– toda a acção socioeducativa deve criar as condições para a irrupção dessa história e dessa vida interior, pois cada pessoa já é detentora de um saber e deve continuar a aprender a desenhar a sua história, num ambiente aberto, de confronto com os outros, de estímulo e de reconhecimento;

– só uma visão positiva sobre o outro, todos e cada um, carregada de esperança, dá conta da capacidade humana inalienável em ordem à perfectibilidade, qualquer que seja a situação concreta em que cada pessoa se encontre, pois cada cidadão “é uma pessoa, ou seja, um sujeito activo e responsável do próprio processo de crescimento, juntamente com a comunidade de que faz parte” (CPJP, 2005);

– a educabilidade de cada ser humano, a manifestação da sua humanidade única sob o estímulo da acção pedagógica, necessariamente solidária, tem de estar inscrita na matriz de todos os projectos e dinâmicas de mediação socioeducativa, no quotidiano da livre e responsável acção dos professores e demais educadores;

– as aprendizagens para serem significativas requerem a construção, geralmente muito lenta, de itinerários pessoais, forjados nas relações interpessoais e apoiados por dinâmicas interinstitucionais e por redes sociais localmente tecidas. A cooperação na lentidão deve ser uma característica das instituições de educação. Instituições “que dão tempo ao tempo”, como tão bem dizemos na nossa língua, que criam e valorizam os tempos de encontro, de relação, de criação de laços, acções tantas vezes tão difíceis de desenvolver em outros espaços sociais⁷.

b) No que respeita às *dinâmicas socioeducativas comunitárias* (que envolvem sempre a escola e de que a escola é parte⁸):

– o *encontro e o conhecimento mútuo* entre as diferentes instituições de cada comunidade local, cidade ou departamento dentro da cidade, é um imprescindível ponto de partida que, as mais das vezes, tem de ser precedido de um trabalho árduo de mapeamento e de contacto pessoal de cada uma das instituições que podem e devem ser envolvidas (temos descoberto, na nossa acção concreta em várias cidades, vilas e freguesias, instituições que podem desempenhar um importante papel no apoio a estas dinâmicas socioeducativas, inicialmente insuspeitadas, tais como centros de saúde e jornais locais, cafés e mercearias, juntas de freguesia ou Misericórdias, associações recreativas...)⁹;

– mas não basta conhecer e estar próximo, é necessário *re-conhecer*, conhecer de novo aqueles que já conhecemos. Ou seja, valorizar o que os outros, pessoas ou instituições, fazem, acolher as suas dinâmicas como contributos importantes para a comunidade e para o seu bem comum educacional, descobrir complementaridades de pensamento e acção e lacunas a preencher. Isto corresponde à concretização de duas orientações centrais no desenvolvimento social, enquanto dinâmicas abertas e potenciadoras da realização humana de todos os homens e do homem todo: trabalhar de modo interinstitucional e de modo interprofissional.

Podemos mesmo afirmar que sem re-conhecimento não há desenvolvimento social sustentável;

– A *cooperação* surge na sequência dos passos anteriores (ou não, se eles porventura falharem) e traduz-se em construir ou reconstruir redes, criar novos cruzamentos interinstitucionais e interprofissionais, articular pensamentos e acções concretas, aliando o formal e o informal, promovendo a inovação social e combinando sempre a acção do Estado, do sector social e cooperativo e do sector privado;

– Tudo isto para convergir no estabelecimento de *compromissos sociais concretos*. Privilegiamos o *poder com* e não o *poder sobre*. Estamos a chegar ao fim da era dos “protocolos”, que dizem tudo e para nada servem. Precisamos de ir mais longe, e cada instituição deve procurar saber, de modo aberto, hospitaleiro e solidário, para cada acção concreta, o que quer e pode dar, para quê, com quem, para quando, até quando, como,.... São estes compromissos que solidificam o desenvolvimento e o tornam sustentável no tempo e na capacidade de promoção da justiça e da paz.

Em síntese, a adequada e cuidada educação de cada um e de todos, ao longo de toda a vida e na vida, só é possível no quadro destas dinâmicas pedagógicas e sociocomunitárias fundadas, no *encontro*, no *re-conhecimento*, na *cooperação*

e no *compromisso* pessoal e social, quatro passos de dinâmicas que valorizem, reconheçam e comprometam os múltiplos poderes de um amplo leque de instituições e pessoas, seja para que ninguém fique de fora do acesso e do usufruto dos bens educacionais (ninguém pode ficar para trás!), seja para que a solidariedade seja o real cimento de sustentação do desenvolvimento humano e da vida em comum.

A crise que hoje vivemos está longe de ser apenas financeira e económica, reflecte uma complexa e profunda crise de sentido (nunca se falou tanto em ética como desde Setembro de 2008!) e sobretudo espelha uma dificuldade crónica de vivermos de passagem e na escuta do outro, galgando fronteiras e acompanhando as trajectórias de vida de cada um, acolhendo todos e os seus interesses e fazê-lo, neste contexto tão difícil, em conflito de interesses e em paz.

A *pedagogia* surge-nos como um campo de conhecimento e sociopolítico privilegiado para a realização do direito universal à humanidade de cada ser humano, particularmente importante neste momento em que ainda estamos longe de saber onde nos vai levar, a todos e a cada um, esta incontrolada deriva financeira e económica em que estamos mergulhados.

2. Escolas de qualidade para todos e onde se aprenda melhor: que é preciso fazer?

Explicitados estes pontos de onde parto, respondo directamente à questão. Começemos por enunciar sete linhas de orientação de **uma política para as políticas de educação**:

a) Adoptar o princípio, decorrente do que ficou dito, de que todas as crianças, jovens e adultos têm o direito e o dever de trilhar percursos educativos de qualidade. Tudo deve ser feito para que este imperativo seja cumprido, sem que se tenha de proceder a qualquer “solução de compromisso” com a qualidade, pois as soluções que comprometem a qualidade não são soluções, são problemas e problemas graves para quem nelas for envolvido (geralmente os mais pobres e os que são originários de culturas diferentes da cultura dominante na escola). Precisamos de um sério compromisso, em cada escola, com a qualidade da educação de cada um dos alunos. Por isso, além de uma boa educação da infância (0-6 anos), é decisiva a qualidade do “ensino primeiro” (o primeiro ciclo de estudos, para já de quatro anos). Como costumo dizer: o mundo mudou muito, mas os alicerces não mudaram de sítio. Por vezes até parece que sim, que mudaram para o telhado, tal é o desprezo a que se condena o “ensino primeiro”. O magno problema é que o que aqui não se aprende, tarde ou nunca mais se aprende.

E como nos tem custado tanto aprender isto!

b) O insucesso escolar, essa invariante sinistra que todos jogam para cima da mesa, sobretudo como arma de arremesso, não é nenhuma fatalidade pessoal e social, pois nenhuma pessoa está a ele condenada (como já deixámos esclarecido). As mais das vezes é o reflexo de graves incapacidades institucionais para saber lidar com a diferença, com as desigualdades pessoais e com os diversos ritmos de desenvolvimento humano, com os diversos modos de pensar e agir, com as mais díspares formas pessoais de enunciar as questões da vida e com os diferentes contextos familiares e sociais. Existe, nas escolas portuguesas (desigualmente), um vastíssimo capital já acumulado de aprendizagens acerca do melhor modo de construir itinerários educativos de qualidade para todos (capital este diariamente desperdiçado, quando não delapidado). Há muito trabalho feito, com muita dedicação, competência e persistência, com compromissos sociais de elevado valor cultural para o país e que, em geral, o país tanto despreza, desde logo porque os ignora!

c) As escolas são preciosas instituições da comunidade local (mais serviços educativos locais da comunidade e menos serviços do Estado localizados), ao serviço da educação escolar de todos os seus membros, que se devem pensar desde logo como organizações com uma missão educativa específica e, por isso, entrelaçadas com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...), em prol do bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos.

d) A construção de uma educação escolar de qualidade de todos os alunos requer pensar a escola como uma organização que a isso se dedica, “de alma e coração”, que cuidadosamente se debruça sobre todos os seus recursos (que também devem ser recursos sociocomunitários) e os coloca ao serviço dessa importante missão. O (A) Director (a), os órgãos de

gestão intermédia, cada docente, cada funcionário de apoio, cada aluno e cada família têm de estar implicados directamente nesta missão. A instituição escolar pode, com facilidade, reproduzir os modelos da administração central da educação, promovendo uma direcção e gestão sem participação dos seus principais actores, em particular, sem a implicação e a mobilização da inteligência e do compromisso de cada docente. Mas, o que revelam os estudos sobre as escolas portuguesas com melhor desempenho social¹⁰, como bem o demonstra o Agrupamento Escolar Campo Aberto ou o Agrupamento Escolar de Vialonga, é que, para além de meras organizações sociais, as escolas são comunidades organizadas e aprendentes, em que os direitos, os deveres e as necessidades de cada aluno estão no coração da organização, em que se trabalha arduamente todos os dias, em que existem importantes valores partilhados, elevados níveis de participação e implicação da maioria dos professores, em que se projecta uma imagem positiva acerca de todos os alunos e da escola¹¹, situação que está sempre intimamente articulada quer com uma contínua aprendizagem institucional¹² quer com modelos de direcção baseados na participação e na “liderança transformacional”.

É certo que não deve haver docentes alheados e desinteressados face aos compromissos institucionais e se os há, por fraco desempenho profissional, a escola deve poder escolher quem quer e quem não quer para cumprir a sua missão e os seus Planos de Melhoria.

Como já Zins *et al* (2004) tinham demonstrado, o sucesso escolar é uma construção social, centrada sobre a escola, em que interferem predominantemente: (i) ambientes seguros e pacíficos, (ii) relações afectuosas entre alunos e professores, que promovem o desejo de aprender e de estar na escola, (iii) estratégias de ensino envolventes dos alunos direccionamos mais eficazmente para a aprendizagem, (iv) o trabalho em conjunto dos professores e das famílias e o seu estímulo positivo para as aprendizagens contínuas, geram melhores resultados por parte dos alunos, (v) alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes, esforçam-se mais, (vi) alunos conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução de problemas, têm níveis mais elevados de desempenho.

e) A escola, como organização e como uma comunidade organizada ao serviço da promoção de uma educação de qualidade de todos e de cada um dos percursos escolares, tem de se comprometer e estruturar adequadamente para cumprir este nobre objectivo, em cada contexto sociocultural, o que só pode fazer no quadro de uma real autonomia pedagógica e organizacional. Esta é crucial para criar a organização e a gestão pedagógica e curricular mais adequada a cada situação, por exemplo: trabalhar por “ciclos de estudo” como unidade base de progressão escolar, atender e responder eficazmente às escolhas escolares dos alunos, estruturar agrupamentos de alunos e equipas de docentes (Formosinho e Machado, 2009), com base nestes ciclos de estudo, criar maior heterogeneidade de grupos, níveis e ritmos de aprendizagem, reorganizar o relacionamento e a cooperação com as famílias, desencadear, enfim, uma multiplicidade de soluções que se entende serem, em cada caso, as mais adequadas face aos contextos e aos objectivos traçados pela escola. O exercício de uma verdadeira autonomia escolar só se pode entender dentro deste quadro de exercício de uma verdadeira responsabilidade e compromisso de cada escola com a qualidade dos percursos educativos de cada um dos seus alunos.

f) Decorre do que ficou dito que a “diferenciação pedagógica” é mais uma estratégia de prevenção do que uma acção reparadora, ou seja, uma estratégia de remediação. Ora, se não é pensada e realizada como uma estratégia de prevenção, corre sérios riscos de falhar, tal como a acção pedagógica não-diferenciadora ou homogeneizante tem falhado.

Nesta prevenção ocupa lugar de relevo quer o diagnóstico das competências e hábitos e métodos de trabalho que é preciso adquirir para que um aluno ou grupo de alunos possam progredir nas aprendizagens, quer a possibilidade de atender às diferentes necessidades de experimentação e aprendizagem dos alunos.

Precisamos de *cuidar* dos percursos escolares de cada um dos alunos como o *cuidado* máximo que uma escola tem de desenvolver e aplicar. E não um cuidado que se tem de ter em certos momentos, por exemplo, no 1º, no 5º, ou no 8º ou 10º anos de escolaridade, ou como resposta pontual a Programas Nacionais para a Matemática ou para o Inglês, mas como uma atenção contínua, sistemática, que vai acumulando experiência e conhecimento, que requer tempo e persistência, ciclos longos de trabalho e de avaliação de resultados, tranquilidade para trabalhar¹³. O magno objectivo social e político é o de construir passo a passo, mas com determinação, uma “escola organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo” (Perrenoud, 1998). A “diferenciação pedagógica”, vista a esta luz, só faz sentido enquanto estratégia de optimização das aprendizagens, ou seja, enquanto

desenvolvimento da inteligência profissional e da criatividade dos docentes e das equipas de docentes e enquanto capacitação progressiva dos alunos. Isto é, ou temos escolas exigentes, focadas rigorosamente no essencial, verdadeiros locais de trabalho, porque estaleiros de humanidade, ou elas continuarão a ser, por desnorte, incúria, facilitismo ou por mero seguidismo face às normas da administração, sempre em mudança, fábricas de reprodução das desigualdades sociais.

g) Parar a saída precoce (e não o “abandono” escolar!¹⁴), ou seja, criar as condições para que cada adolescente e jovem possa realizar percursos escolares de qualidade, que cativem e motivem cada pessoa que se desenvolve e aprende. Como muitas vezes se confunde, isto não equivale nem a criar CEF - Cursos de Educação e Formação nem, pura e simplesmente, a diversificar o nível secundário de ensino e formação, embora isso também faça parte da solução, mas implica conhecer e ouvir com atenção cada aluno e diversificar desde logo as práticas de ensino e as oportunidades de aprendizagem, potenciando a motivação e as possibilidades de desenvolvimento de cada um, com todo o apoio da família e das instituições da comunidade local.

A solução fácil e desastrosa, que tem significado o encaminhamento despudorado dos jovens com dificuldades de aprendizagem para os CEF e para os cursos profissionais, deve ser urgentemente avaliada e repensada. Um cuidado encaminhamento de cada aluno requer a mobilização de outras inteligências que também existem nas instituições de ensino.

3. Para atingir estes objectivos, que passos dar?

E para fazer destas orientações práticas correntes nas nossas escolas e na sociedade portuguesa, que passos seria mais urgente dar em termos de **políticas de educação**? Enuncio sete passos, em grande medida passos já dados em muitas escolas e com quem tenho aprendido o que significa dá-los, um a um, passo a passo.

a) Inaugurar um novo tempo na educação em Portugal, depois de perto de quarenta anos de mudanças permanentes: *o tempo da melhoria*. Este é o tempo do trabalho árduo nas escolas locais de trabalho, trabalho dos profissionais de educação e dos alunos, dos pais e de todos os interessados na educação na comunidade. Este é o tempo por que tantas escolas anseiam há vários anos, o tempo em que muitas vivem há muito tempo. Este é o tempo que requer tempo, o tempo necessário para que os professores ensinem empenhadamente e os alunos trabalhem e se esforcem sem esmorecer. Só com um trabalho sério e honesto, contínuo e persistente ao longo de anos, porventura apoiado por instituições externas, se pode realmente melhorar seriamente o sucesso escolar. Basta de mudanças permanentes, que só iluminam a 5 de Outubro (e os seus iluminados!) e continuam a deixar as escolas na periferia e às escuras!

b) Conferir real autonomia às escolas para construírem, em paz, com competência e com persistência, estes caminhos da qualidade da educação de cada pessoa. Para tal, é necessário não só reordenar todo o modelo de governação da educação, revendo quer o edifício da administração educacional (central, regional e local), e não apenas e simplesmente decretar a “autonomia de cada escola” (o habitual engodo)¹⁵, quer o modelo de produção normativa, que tem de ser estancado e profundamente revisto, numa perspectiva subsidiária do trabalho das escolas. Este novo tempo, para existir, tem de se sustentar na confiança recíproca entre o Estado, as escolas e as famílias. De uma administração profundamente renovada, espero cinco missões: apoiar estas dinâmicas de melhoria contínua das escolas, através de agências para tal qualificadas, avaliar o desempenho das escolas, estabelecer metas comuns e níveis de resultados, cuidar da correcção das assimetrias e verificar o cumprimento dos contratos estabelecidos com cada escola;

c) Conferir autonomia requer contratualização do Estado com Planos de Melhoria de cada escola, ou seja, com os compromissos sociais locais em ordem a uma progressiva e sustentada melhoria da educação.

Como se pensa um Plano Anual de Acções de Melhoria Gradual da Escola (Azevedo, 2003)? Podemos enunciar onze passos que descrevem um círculo de trabalho e de implicação e compromisso da escola, das famílias e dos principais interessados locais:

1. a escola reflecte (alunos, professores, pais, como instituição focada no essencial);
2. e reflectindo, compreende (diagnóstico, se é mal feito, as acções-soluções serão deficientes);

3. e compreendendo, aprende (reflexão que se acumula, silêncio, paragem, lenta aprendizagem organizacional);
4. e aprendendo, age (plano de melhoria);
5. e agindo, compromete-se (a educação, como prática antropológica e éticamente fundada, implica um compromisso na acção, estabelece-se quem faz o quê, dentro e fora da escola, com e na comunidade local);
6. e comprometendo-se, melhora (passo a passo, com metas exequíveis, ano a ano);
7. e melhorando, celebra (torna visível o trabalho realizado e agradece a quem proporcionou alcançar as metas previstas, envolvendo a comunidade);
8. e celebrando, avalia (verifica o que foi mais e menos conseguido, diagnostica falhas);
9. e avaliando, aprende (mais uma vez a instituição acumula conhecimento, que partilha com outras instituições da comunidade e com outras escolas, em redes activas e cooperativas);
10. e aprendendo, pergunta (de cada nova pergunta, “e se...? Porque é que não...?” nasce um novo campo aberto de fecundidade e oportunidade de melhoria);
11. e perguntando, reflecte e... (voltamos aos alunos, professores, pais e comunidade que se encontram...);

d) Trabalhar preferencialmente de modo cooperativo e em rede entre os professores e entre as escolas, tendo em vista melhorarem o seu desempenho, sustentadas na entajuda, na partilha de práticas e de recursos e na cooperação contínua, ao longo do tempo. As redes Mais Sucesso e Fénix (integradas no Programa Mais Sucesso Escolar) são um bom exemplo do que pode e deve ser feito. Estas redes têm-se revelado fundamentais, tanto para fazer face às enormes exigências de uma escola que procura o sucesso escolar de todos os seus alunos, como para fomentar uma contínua aprendizagem pedagógica, por parte dos docentes, geralmente mal ou pouco habilitados, pela sua formação inicial, a trabalhar com este fim e com este método.

Esta formação contínua é decisiva, tem de ser muito bem cuidada, não pode viver do improviso, deve ser realizada preferencialmente em equipa, tem de estar ligada às práticas e à organização da acção pedagógica e deve percorrer campos centrais como são os da didáctica, da avaliação, da gestão flexível do currículo e da metacognição. Os professores devem ser formados, dentro de uma dada área do saber, para serem pedagogos e gestores de processos pessoais de aprendizagem, num contexto escolar organizacional e num contexto social complexo e multicultural. As instituições de ensino superior de formação de professores podem desempenhar aqui um papel crucial, desde que se refundem e foquem num novo universo pedagógico, desde que *subam* ao terreno e desde que aceitem jogar o jogo da aprendizagem em cooperação, do *empowerment* das escolas e do trabalho em rede;

e) Dar a maior atenção à aprendizagem da língua materna na educação da infância (0-12 anos, tal como o CNE tem vindo a trabalhar e a apresentar propostas concretas), com destaque para um rigoroso trabalho nos primeiro e segundo ciclos (e também ao Cálculo, às Ciências e às Artes, à compreensão da História e do contexto social, à Educação Física e ao Desporto);

f) Atribuir prioridade política ao envolvimento de toda a sociedade portuguesa e de todos os seus actores sociais na melhoria da educação, como se clamava no Debate Nacional da Educação. Precisamos de mais sociedade e de mais comunidade na educação. Precisamos de substituir o crítico e patético intervencionismo do Estado pela presença contínua e comprometida de toda a sociedade, desde a Assembleia da República até às instituições de cada localidade do nosso país. Não me cansarei de repetir: os nossos magnos problemas na educação são políticos, não são técnicos!

Por isso, só uma sociedade comprometida com a educação de todos os seus cidadãos pode promover a detecção precoce de dificuldades de desenvolvimento humano e de aprendizagem e, em geral, das situações de risco, tais como: assiduidade irregular, distúrbios pessoais, problemas “disciplinares”, situações familiares desfavoráveis, passividade excessiva, abandono precoce. Esta detecção precoce requer um diagnóstico que deve ser construído sempre que possível com a família e com os outros referentes da comunidade local. Feito o diagnóstico é preciso actuar, tanto no plano escolar como familiar ou sociocomunitário.

Esta detecção precoce deve constituir o ponto de partida para um trabalho cooperativo quer dentro da escola, envolvendo necessariamente os órgãos de gestão pedagógica, quer entre a escola e a comunidade envolvente, a começar pelos pais

e famílias e alargando-se a outros actores sociais locais. É uma questão cultural, é um magno problema político.

g) Por último e primeiro, não podemos, sob nenhum pretexto, deixar para trás qualquer aluno, criança, jovem ou adulto; a educação de qualidade para todos é possível, está a ser desenvolvida, basta-nos incentivar e premiar todos os que já o fazem, acompanhar e avaliar as dinâmicas existentes, promover novos incentivos à melhoria contínua da educação que já está em curso e à que pode edificar-se de novo, e re-focar a formação inicial e contínua dos professores. É possível e necessário fazermos o luto do fracasso escolar como fatalidade social, colectiva e individual (Perrenoud, 2001).

Para terminar, sei que a resposta que dei à pergunta inicialmente formulada não é resposta nenhuma. Mas é a única que creio ser viável: a proposta disruptiva. Não dá mais para incrementos do persistente e actual fracasso educativo, institucional e político. O actual insucesso escolar tem a sua principal explicação na política educativa que subjaz às políticas de educação (em mudança permanente).

Somos nós, todos nós, em todo o país, que podemos e temos de desatar os nós que hoje ainda nos atam. Precisamos de um regresso à esperança e estou certo de que nós somos bem capazes de o fazer. À profecia decretada da incapacidade dos portugueses, temos de opor a profecia da construção social de mais e melhor educação, num renovado quadro de esperança.

Além disso, se dirigisse uma Escola, colocava na porta da entrada, a letras bem gordas:

Desta porta para dentro todos aprendem, incluindo a escola.

Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1. Porto. UCP-FEP (p 7-40).
- Azevedo, J. (2009). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, (p. 9-34).
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto. Profedições.
- Conselho Pontifício Justiça e Paz-CPJP (2005). *Compêndio da doutrina social da Igreja*. Lisboa: Principia.
- Formosinho, J. (1992). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo in Alves, F. & Formosinho, J. *Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: Asa, p. 17-42.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo e Estebanz *apud* Guerra, Miguel Ángel Santos (2001) *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Martins, M.A. e Alves, J.M. (2009). O projecto Fénix, a alteração da gramática escolar e a promoção do sucesso: evidências de um percurso de investigação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Lisboa, UCEditoram, p. 5-46.
- Perrenoud, P. (1998). A donde van las pedagogias diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educar*, 22-23, p. 11-34.
- Perrenoud, Ph. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York and London: Teachers College Columbia University.

¹ Consulte o *powerpoint* respectivo em [Apresentação - Carmen Maestro](#) 

² Presidente do Conselho Escolar do Estado (Espanha)

³ Professor Catedrático da Universidade Católica Portuguesa e Membro do Conselho Nacional de Educação.

⁴ Confrontar em “O Estado da Educação 2010. Percursos Escolares”, do Conselho Nacional de Educação, os últimos dados disponíveis sobre a evolução dos indicadores de desempenho da educação escolar em Portugal, a evolução positiva de muitos indicadores e os persistentes impasses.

⁵ Uso os termos educação escolar (a que se refere ao sistema de educação pré-escolar e ao ensino de todos os tipos, desde que realizada no contexto escolar, com programas de estudo, perfis de docentes pré-definidos, avaliação, certificação e diploma escolar) e educação social (todas as modalidades de

educação realizadas nos contextos sociais mais heterogêneos, sem características escolares) para evitar cair na cilada de caracterizar algum tipo de aprendizagem com o prefixo de “não” (p.ex. não-escolar, não-formal, etc.).

⁶ Apesar das diferenças que encerram, estes conceitos são contíguos. Embora este não seja o momento para aprofundar essas diferenças, elas serão evidenciadas ao longo do texto, à medida que explicito o meu pensamento (cf. Azevedo, 2009).

⁷ Constitui uma fonte da maior preocupação o facto de se “constatarem” as crescentes dificuldades das famílias em disporem de tempo para o encontro e a relação e de, ao mesmo tempo, se “empurrar” para a escola a missão de educar as crianças e os jovens em todos os aspectos, incluindo aqueles em que ela nunca será capaz de substituir as famílias, pela simples razão de que a textura relacional familiar é insubstituível.

⁸ Escola e comunidade: cf. Azevedo, J. (2007).

⁹ cf. este mesmo Agrupamento Escolar de Beiriz e o projecto Fénix (Martins e Alves, 2009) e a dinâmica sociocomunitária desenvolvida pela Universidade Católica, na Trofa, em www.trofatca.pt

¹⁰ Cf. estudos realizados para o CNE sobre cinco escolas com bom desempenho social, incluídas no documento “O Estado da Educação 2010. Percursos Escolares”.

¹¹ Cf. Angelina Carvalho, “Singularidades de uma escola como as outras. Escola Secundária de Caldas das Taipas: um caso de sucesso, qualidade e equidade” em “O Estado da Educação 2010. Percursos escolares”, CNE, 2010.

¹² Marcelo e Estebaranz *apud* Guerra, M.A.S (2001) identificam os tipos de inteligência que uma organização pode desenvolver: contextual, estratégica, académica, reflexiva, pedagógica, colegial, emocional, espiritual e ética.

¹³ Aqui surge de novo a importância de dois factores. Cada escola deve poder contar com um corpo docente mais estável. A estabilidade não deve significar que uma escola “tem de ficar com os professores que lhe saem em sorte, mesmo que sejam profissionais medíocres”, mas que os deve poder escolher. Se não há escolha de docentes, em função de rigorosos e públicos critérios de avaliação, não se pode exigir qualidade de ensino a cada escola, sobretudo às mais periféricas em relação aos grandes centros urbanos. Por outro lado, é urgente que os sucessivos governos e a administração estanquem a contínua produção legislativa, que só os autojustifica e deixa as escolas em desorientação permanente e num “stop and go” inconsistente.

¹⁴ Criou-se uma confusão conceptual em Portugal ao adaptar-se para português a designação “early school-leavers” e traduzindo-a por “abandono escolar precoce” e referindo-se a todos os que saem da escola antes de completar doze anos de escolaridade. Ora, muitos destes, em rigor, não abandonam a escola, saem no fim do limite legal para frequentar compulsivamente a escola, os 15 anos de idade (o limite ainda em vigor). Classificar tudo como abandono é um excesso e um erro que só prejudica (e piora) a imagem do sistema educativo português, sem lhe trazer nenhum benefício.

¹⁵ O engodo é este: a autonomia das escolas já foi decretada por quatro vezes (1989, 1992, 1998 e 2007) e pouco se avançou até hoje, apesar de se terem dado alguns passos interessantes. Esta lógica “legislativa” pretendeu decretar a autonomia das escolas deixando intactas as competências da administração central e desconcentrada, como se isso algum dia fosse exequível.