

=====

A EDUCAÇÃO EM TEMPO DE MUDANÇA:

UMA ESCOLA MELHOR OU DIFERENTE?

=====

## Fundação Cuidar o Futuro

### SUMÁRIO:

#### Introdução

- 1 - Um sistema que funciona mal...
- 2 - ...Que alguns procuram melhorar...
- 3 - ...Mas que pelos vistos não serve!
- 4 - Que alternativas?
- 5 - Alguns exemplos de práticas inovadoras.
- 6 - Conclusão.

João Barroso  
Rui Canário



## INTRODUÇÃO

O presente documento não pretende fazer a análise exaustiva dos problemas do sistema educativo português, nem propor de forma programática um conjunto sistematizado de soluções.

Pretende, mais modestamente, contribuir para um processo de debate, que terá de ser alargado e continuado, sobre o diagnóstico da actual situação educativa e a procura prospectiva de soluções.

Porque se trata de um documento que visa promover o debate, troca de ideias e experiências, ele é deliberadamente polémico. Procura questionar a forma como habitualmente equacionada a questão educativa e a natureza das soluções, estereotipadas, habitualmente propostas.

Num primeiro momento procura caracterizar-se o mau funcionamento do sistema actual, tal como ele é visto, quer pelo cidadão comum, quer por educadores e técnicos de educação, tipificando, em seguida, as propostas de solução.

Num segundo momento, pretende-se questionar a pertinência do diagnóstico e das soluções propostas, à luz da análise do modelo de sistema educativo que lhe está subjacente, e dos impasses a que conduziu e conduz, quer nos países industrializados quer nos países do terceiro mundo.

Num terceiro momento, a partir do comentário a exemplos de situações inovadoras, relativas a áreas de acção consideradas fulcrais (rede escolar, inovação, formação de professores), tenta-se pôr em evidência a possibilidade de encontrar vias de solução alternativas que prefiguram um sistema educativo qualitativa mente diferente do actual.



## 1 - UM SISTEMA QUE FUNCIONA MAL...

Periodicamente, em momentos críticos do ano escolar, os problemas da educação saltam para as páginas dos jornais, traduzindo a visão de desencanto e pessimismo que o cidadão comum tem do funcionamento do sistema educativo português. Escolas sem professores e alunos sem escolas, elevadas taxas de insucesso escolar, falta de perspectivas para os jovens que, no fim do secundário, vêem barrado o acesso ao ensino superior simultaneamente, ao mercado de emprego, são alguns dos traços mais relevantes dos disfuncionamentos evidentes do sistema. O Ministério da Educação oferece uma imagem de total ineficácia na mera gestão corrente (incapacidade para fazer cumprir o calendário escolar). A ideia de que a "qualidade do ensino" tende a degradar-se generaliza-se. Para o cidadão comum o sistema escolar aparece como ineficaz e injusto, já que os seus disfuncionamentos penalizam sistematicamente os socialmente mais desfavorecidos.

O diagnóstico que qualquer cidadão, minimamente atento, faz do sistema educativo é, nas suas linhas gerais, concordante com os sucessivos diagnósticos estabelecidos por técnicos, que têm vindo a criar uma base consensual sobre os "males" que afligem a educação em Portugal.

### Fundação Cuidar o Futuro

Nesta perspectiva o sistema educativo é caracterizado por uma dupla inadequação, relativa ao seu funcionamento interno, e, por outro lado à sua articulação externa com a sociedade globalmente considerada.

A inadequação interna traduz-se nomeadamente:

- na incapacidade de fazer cumprir a escolaridade obrigatória e na persistência de vias diferentes para o seu cumprimento;
- na fraca rentabilidade do sistema escolar (elevadas taxas de insucesso);
- no estrangulamento do acesso ao ensino superior (quando a lógica das etapas anteriores é a preparação desse acesso);
- na incapacidade para promover a erradicação do analfabetismo (que se mantém a níveis elevados);



- no carácter subsidiário da educação extra-escolar e na sua subordinação ao modelo escolar;
- na ausência de formação profissional a nível não superior;
- na ausência de uma política nacional, global e coerente de formação inicial e continua do pessoal docente;
- na deficiente articulação vertical (entre diferentes graus de ensino) e horizontal (coerência curricular no interior de cada grau de ensino);
- na burocratização e centralização dos serviços do Ministério da Educação;
- nas deficiências de planeamento e de gestão de recursos;

A inadequação externa traduz-se nomeadamente:

- na ausência de uma planificação prospectiva que permita prever a evolução social para conceber e aplicar as reformas necessárias e adequadas;
- na não articulação entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho, no quadro da adequação a um projecto global de desenvolvimento do país. A determinação dos "numerus clausus" com base na capacidade de acolhimento das escolas (e não nas necessidades reais de diplomados) constitui um exemplo gritante desta desarticulação;
- na ausência de estruturas de educação de adultos que permitam a reconversão profissional;



## 2 - ... QUE ALGUNS PROCURAM MELHORAR

A partir deste tipo de diagnóstico, dos problemas identificados, é habitual avançar com um conjunto de soluções (também elas relativamente consensuais) que não questionam a lógica profunda nem os pressupostos do sistema existente, e que podemos tipificar em função de três grandes vectores:

- soluções que apontam para a expansão linear e quantitativa do sistema actual;
- soluções que visam a melhoria funcional da gestão e organização do sistema;
- soluções que visam democratizar o acesso ao sistema e promover no seu interior situações de igualdade de oportunidade.

Do primeiro grupo, expansão linear e quantitativa, são exemplos propostas como:

- aumentar significativamente as verbas orçamentais destinadas à educação;
- ampliar a rede escolar existente e melhorar os equipamentos;
- alargar o período de escolaridade!
- formar e recrutar um maior número de professores;

Do segundo grupo de propostas, visando a melhoria funcional do sistema, são exemplos:

- definir previamente um quadro legal para a organização e desenvolvimento do sistema educativo (Lei de Bases);
- desconcentrar os serviços centrais do Ministério;
- melhorar mecanismos de planeamento e gestão (sem pôr em causa os princípios da gestão centralizada);
- aumentar a competência dos funcionários com responsabilidade de gestão (o que se traduz ao nível das escolas na valorização da figura do gestor administrativo);
- implementação de um sistema de formação profissional, paralelo à via "nobre" que conduz à universidade, destinada aos indivíduos que, em diferentes pontos do sistema o abandonam.

O terceiro grupo de soluções, visando uma democratização do sistema, pode ser exemplificado com a proposta de medidas como:



O modelo de desenvolvimento com que se perspectivava a evolução no novo sistema educativo é de nível 0 para 100 anos.

- promover a erradicação do analfabetismo;
- implementar uma rede de ensino pré-escolar;
- fazer cumprir a escolaridade obrigatória, eliminando progressivamente as vias alternativas ao ensino directo;
- alargar o período de escolaridade obrigatória;
- desenvolver formas de discriminação positiva (acção social escolar);
- desenvolver pedagogias de compensação.

As linhas orientadoras da política educativa são: a) a melhoria da qualidade do ensino; b) a melhoria da equidade; c) a melhoria da eficiência; d) a melhoria da relevância; e) a melhoria da sustentabilidade.

## Fundação Cuidar o Futuro

Esta reforma, segundo a Comissão Europeia, constitui um ponto de viragem na história da educação portuguesa, com vista para a criação de condições de equidade e de qualidade para todos os alunos, independentemente do seu nível socioeconómico e da sua origem geográfica.

Os objectivos desta reforma são: a) a melhoria da qualidade do ensino; b) a melhoria da equidade; c) a melhoria da eficiência; d) a melhoria da relevância; e) a melhoria da sustentabilidade.



### 3 - ... MAS, QUE PELOS VISTOS, NÃO SERVE

O modelo de desenvolvimento com que se perspectiva a evolução no nosso sistema educativo e se avalia o seu atraso tem, normalmente, como referência o período de expansão, dos anos 60 até meados dos anos 70, nos países industrializados.

Esse período de expansão foi caracterizado pela convicção de que a sociedade podia ser modificada pela generalização da educação, o que conduziu ao crescimento em flecha do orçamento governamental, para o sector e à "corrida à escola" por grupos cada vez mais vastos da população, na expectativa de obterem assim a anunciada promoção económica e social.

As grandes linhas de actuação dos responsáveis pelas políticas educativas eram orientadas, pela "teoria do capital humano" (um indivíduo mais instruído é um indivíduo mais produtivo) e por uma planificação assente nas previsões supostamente rigorosas das necessidades de mão-de-obra. Entendia-se, assim, que a educação era um dos motores essenciais do desenvolvimento, e concretamente do desenvolvimento económico, e que a sua evolução era não só previsível, mas também manipulável.

As reformas, pequenas e grandes reformas, sucederam-se, para facilitar a expansão do sistema e permitir o reordenamento social à luz da "mitologia meritocrática": a educação não só produzia riqueza, como servia para definir os critérios da sua distribuição! Todas elas traziam a marca da "democratização", ainda que avaliada só por indicadores quantitativos: aumento do número de anos da escolaridade obrigatória que passa a abranger o primeiro ciclo do ensino secundário; a generalização da educação pré-escolar; o crescimento da oferta do ensino secundário; facilidades do acesso ao ensino superior; e, no sector extra-escolar, multiplicação dos programas de formação "recorrente".

No aspecto qualitativo as transformações foram mais lentas pois o objectivo fundamental era expôr mais gente, durante mais tempo aos benefícios de uma escola de que não se punham em causa os valores, as estruturas e a sua adequação aos superiores interesses da sociedade. Assim, para os que, por "deficiências várias" (de origem intelectual, social ou geográfica), não conseguiam acompanhar o "ritmo normal" da cadência escolar, a receita



consistia sempre em "mais escola", quer pela via comum da repetição pura e simples, quer pela via mais elaborada das "pedagogias de compensação".

Todavia, a escola "inamovível" vai resistindo mal aos sucessivos fracassos destas reformas, à denúncia crescente da sua selectividade social e à própria contestação que no seu interior vão movendo os que mais lhe sentem os efeitos - os alunos. É assim que, no final da década de 60, se iniciam as primeiras reformas de estrutura que procuram atingir o próprio sistema. Já não basta construir edifícios e recrutar professores, é preciso também transformar o próprio ensino. Ensaiam-se, cautelosamente, as alterações dos programas e a unificação do primeiro ciclo do secundário, introduzem-se com maior ou menor intensidade mecanismos de participação de professores, pais, representantes da comunidade, e, em menor grau, de alunos, na gestão dos estabelecimentos de ensino, sugerem-se "inovações", incentiva-se a investigação, promovem-se (ou autorizam-se) as experiências pedagógicas. Toda esta efervescência alimenta a "ilusão pedagógica" dos que acreditam na renovação da escola pelos métodos, conteúdos e novas relações na sala de aula.

Mas, apesar disto, os grandes problemas subsistem e o sistema revela uma grande dificuldade em mudar. Reformas bem elaboradas não passam do papel, experiências promissoras não aguentam a generalização e as "inovações" sucedem-se sem continuidade. A recessão económica, resultante dos choques petrolíferos da década de 70, vem aumentar o mal estar e a desconfiança em relação às políticas educativas que vinham sendo seguidas. Os grandes mitos que tinham conduzido à "explosão escolar" são postos em causa. O desencanto instala-se. A "democratização" do ensino não afectou grandemente a mobilidade social. A correlação linear entre educação e desenvolvimento económico é posta em causa. A desadequação entre a educação e o emprego é evidente, e a escola é acusada de produzir desempregados, ao mesmo tempo que é "obrigada" a albergar os jovens que não encontram lugar no mercado do trabalho.

A esta situação de crise generalizada respondem os governos com sucessivos cortes orçamentais. A educação deixa de ser a questão prioritária. A opinião pública passa a exigir contidas mais claras à empresa "educação nacional". Nos E.U.A. propõem-se prémios pecuniários aos professores em função do rendi-





mento escolar dos alunos. Na Inglaterra desenvolve-se o sistema de "accountability" segundo o qual o professor é responsável perante a comunidade de tudo o que se passa na sala de aula, pelo que deverá fazer uma rigorosa "contabilidade" para que possa ser minuciosamente controlado. Na Suécia e na França, e um pouco por toda a parte, erguem-se as vozes dos que reclamam o regresso às aprendizagens "fundamentais" no ensino básico e a rejeição dos métodos "permissivos". A necessidade de construir turmas homogêneas, pelo menos nas línguas e matemática, é tornado imperativo pedagógico, mesmo que isso passe pela clivagem social dos alunos.

Mas este movimento reactivo, este "acordar estremunhado" de que se habituara a sonhar com as "grandes certezas" das virtualidades da escola, não parece destinado a grandes resultados.

## Fundação Cuidar o Futuro



#### 4 - QUE ALTERNATIVAS?

Se alguns vinham, desde há bastante tempo, clamando pela "desescolarização" ou protestando contra a condenação à "escola perpétua", muitos há que vão engrossando o movimento dos que exigem uma "outra escola".

As alternativas começam a desenhar-se já não em torno de modelos únicos de mudança, mas sim em função da pluralidade das situações e dos sectores.

Os grandes eixos dessas alternativas definem-se essencialmente através de três grandes tendências:

- a educação permanente como princípio organizador de todo o sistema educativo, conduzindo à inversão da importância relativa da educação escolar e extra-escolar;
- a inovação permanente como estratégia de transformação global do sistema, apostando na criatividade e participação, e na busca sistemática de novas soluções, num quadro plural aberto à mudança;
- redimensionamento, à escala comunitária, das instituições educativas (escolares e não escolares) na polivalência e integração das suas funções sociais.

Esta procura de alternativas traduz-se já em orientações que vão ganhando consistência: descentralização e autonomia no funcionamento e gestão dos estabelecimentos de ensino; integração entre a escola e a comunidade, ao nível dos próprios equipamentos e das suas funções sociais; importância das equipas educativas, da pedagogia do contrato, da auto-formação; valorização de novas relações com o saber (apropriação do saber pelas pessoas em formação a partir das suas experiências e dos seus problemas).



## 5 - ALGUNS EXEMPLOS DE PRÁTICAS INOVADORAS.

### a) A REDE ESCOLAR: O EXEMPLO DOS EQUIPAMENTOS INTEGRADOS.

A construção dos equipamentos educativos obedeceu, durante muito tempo, à preocupação de isolar uma população de determinado nível etário do contexto familiar e social a que pertencia, para melhor sujeitá-la à transformação imposta pelas normas, valores e conhecimentos que constituíam os objectivos dos diferentes graus de ensino. As diferenças nas tipologias dos edifícios escolares acentuavam o carácter selectivo das várias barreiras do sistema, obrigando ao deslocamento físico e geográfico dos alunos, quando da sua passagem por cada um dos pontos de bifurcação: escola primária, escola preparatória, escola técnica, liceu, institutos comerciais e industriais, universidade. Internamente, todas estas escolas eram projectadas tendo em vista a sua função essencial de "transmissão de conhecimentos" consubstanciada na sala de aula, cujas características, ao nível da organização do espaço e a sua simbologia, pouco variavam. Externamente, as escolas adquiriram, no contexto rural ou urbano em que se situavam, o carácter emblemático do "edifício público" cuja fachada procurava impôr a presença soberana do Estado e sublinhar a solenidade da celebração do "saber oficial".

A evolução crescente da procura de ensino e a transformação de muitas das práticas pedagógicas vieram alterar bastante o quadro definido pelos princípios atrás enunciados. Por um lado, aumenta o recurso a instalações provisórias (pré-fabricados ou edifícios não construídos expressamente para o ensino), disfigurando o parque escolar e degradando as suas condições de utilização. Por outro, a construção de escolas passa a obedecer, a partir de 1974/75 as exigências de flexibilidade e redução de custos e à diversificação dos vários espaços de ensino, para responder a diferentes situações de aprendizagem.

Todavia, todo o processo de planificação, concepção, execução e utilização dos equipamentos educativos continuou a realizar-se de uma maneira burocrática e centralizada, ignorando o carácter global da procura social de instalações pela comunidade, e a importância plurifuncional que a escola pode ter, quando integrada numa rede de serviços públicos. O critério continua a intervir segmentando a vida social em domínios isolados uns dos quais (educação, tempos livres, cultura, saúde, ajuda social, etc.) com a correspondente política de equipamentos, onde são inúmeros os

casos de sub-emprego, duplo emprego, sobreposições, assimetrias, etc. Além disso esta orientação dos equipamentos e a compartimentação das acções sociais, não só destroi a unidade da comunidade, ou a impede de se constituir, como introduz numerosos factores de incoerência e irracionalidade na utilização dos meios de acção comunitária.

Para responder a esta situação desenvolveram-se, em vários países da O.C.D.E., a partir dos finais dos anos 60 e princípios de 70, experiências de coordenação e integração de equipamentos, principalmente nas "cidades novas". Estas experiências revestiram-se das mais diversas formas, tendo como objectivos comuns melhorar a gestão dos recursos existentes e obter economias de escala, pelo desenvolvimento da polivalência dos equipamentos e coordenação da sua multifuncionalidade; e implantar os equipamentos de maneira a romper o isolamento tradicional da escola.

Nuns casos, tratou-se de potencializar a utilização dos edifícios escolares existentes, abrindo-os nos períodos não-escolares (noite, fim-de-semana, férias) a diferentes utilizadores (associações, órgãos autárquicos, familiares dos alunos) para a realização de actividades desportivas, culturais, de recreio, formação de adultos, etc. transformando a escola num polo integrador de serviços comunitários.

Noutros casos, procurou-se associar a construção "obrigatória" da escola a realização de outras instalações (muitas vezes financiadas por outros agentes) que, se fossem construídas de raiz, só se realizariam mais tarde, ou nunca se realizariam. Uma vez, a intervenção faz-se em espaços já inicialmente previstos no projecto da escola (biblioteca, refeitório, ginásio, etc.), transformando-os de maneira a também poderem ser utilizados por outros públicos, que não exclusivamente os alunos. Outras vezes associam-se mesmo outras instalações ao projecto inicial (centro de saúde, lar de terceira idade, centro de convívio, salas de reuniões e finalmente, ainda a integração não se faz ao nível dos espaços físicos, mas unicamente na gestão de espaços distintos.

Em todos estes exemplos foi constante a preocupação de privilegiar o ponto de vista dos utilizadores e fazê-los participar em todas as fases do projecto, desde a sua concepção a gestão do seu funcionamento.



Em Portugal, poucos exemplos há em que seja notória a aplicação, ainda que reduzida dos princípios da coordenação e integração dos equipamentos educativos. O mais corrente diz respeito à participação das autarquias na construção de equipamentos ginno-desportivos, para utilização pelo público não escolar. A nível normativo é também de destacar o programa preliminar das instalações do ensino primário que prevê a existência de espaços com vocação comunitária.

O único projecto em que esta "filosofia" inspirava uma intervenção organizada e experimental estava previsto para o "Projecto de Educação III", a negociar com o Banco Mundial, no quadro de uma acção de desenvolvimento regional integrado, a realizar em Trás-os-Montes. Este projecto previa a construção de 7 a 10 "complexos educativos", nesta região, que eram assim caracterizados:

"(...) um Complexo Educativo é um centro, localizado numa dada região, e onde se inserem funções e objectivos diversos, mas onde existe uma ligação horizontal ao nível das actividades desenvolvidas e da gestão dos recursos humanos, financeiros e de equipamentos. O complexo será constituído essencialmente por uma escola de tipologia do 1º ao 6º ano de escolaridade ou do 1º ao 9º ano, à qual se agragarão as áreas necessárias para que, no conjunto total, seja possível desenvolver: 1) formação no domínio dos cuidados primários da saúde e da higiene; 2) educação e formação de adultos; 3) preenchimento de tempos livres para crianças; 4) apoio às crianças com dificuldades escolares; 5) formação profissional diversa, nomeadamente ao nível da economia doméstica, da nutrição, da conservação dos alimentos, etc; 6) actividades culturais diferenciadas que proporcionem às populações tempos de convívio e de vida colectiva. Tais complexos seriam, por assim dizer, os centros culturais das povoações onde viessem a ser instaladas". (Projecto de Educação III - Documento de trabalho - Inovação educativa na zona de Trás-os-Montes, M.E.C., Grupo Coordenador dos projectos de cooperação com o B.I.R.D., Lisboa, Junho de 1981, página 14 e 15).

Apesar de este projecto não se ter concretizado, os seus princípios continuam válidos e podiam inspirar a intervenção do poder local e central na execução de uma política alternativa de construções escolares e de gestão da rede de equipamentos.



Esta intervenção é tanto mais urgente quanto a situação extremamente carenciada do nosso parque escolar vai exigir um vasto programa de construção e adaptação de edifícios escolares (que só no preparatório e secundário se estimavam oficialmente, em finais de 1981, em 405 empreendimentos, correspondendo a mais de metade dos edifícios existentes nestes graus de ensino). Esta situação deveria constituir um campo privilegiado de ensaio de novas tipologias e um estímulo à criatividade dos técnicos e da população em geral na procura de soluções adaptadas às necessidades da comunidade e ao desenvolvimento de soluções futuras.

Para que tal seja possível torna-se necessário que o poder político assuma claramente o carácter inovador desta política de coordenação e integração de equipamentos, assegurando as condições práticas propícias ao seu desenvolvimento, tais como:

- capacidade do poder local para tomar iniciativas no sector do ensino e de outros serviços sociais, cada vez mais amplos, o que exige uma efectiva descentralização político-administrativa e os meios financeiros adequados;
- a intervenção do poder central deve ser essencialmente reguladora dos projectos regionais e locais, estabelecendo intercâmbio entre administrações, coordenando fundos financeiros, fornecendo meios técnicos e directivas, subsidiando a realização de projectos de desenvolvimento e assegurando a divulgação de resultados;
- participação activa dos utentes no processo, desde a fase de concepção do projecto até à própria gestão, favorecendo uma utilização eficaz das instalações e instalando uma continuidade concreta entre concepção e funcionamento.

#### b) INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA DE RIBEIRA BRAVA

A referencia que vamos fazer à experiência da E.P. de Ribeira Brava (Ilha da Madeira) baseia-se nos elementos retirados do artigo de Lisete de Castro, publicado na *Análise Psicológica* (nº 4, 1982, pp 501/506).

Veram em muitas escolas a partir do 25 de Abril. Na sua diversidade, estas iniciativas tinham em comum uma concepção de inovação pedagógica como uma resposta organizada de professores,



alunos e outros elementos da comunidade aos problemas concretos da escola no seu contexto comunitário.

No início do ano lectivo de 72/73, a escola, que acabava de ser criada, praticamente não existia (havia um terreno, um edifício em ruínas, e os alicerces das futuras instalações). Entre mandar embora os alunos (cerca de 250) ou começar a trabalhar nestas condições, os professores escolheram a segunda hipótese, só depois de discutir com a população e conquistar o seu apoio e cooperação.

As actividades de ensino/aprendizagem organizaram-se a partir do tema "Vamos conhecer Ribeira Brava", projecto de trabalho que pôde implicar, de forma integrada, as diferentes áreas disciplinares. De manhã, alunos e professores encontravam-se no terreno da futura escola para fazer o balanço das actividades planificar o trabalho do dia, que decorria no terreno da escola, nas ruas praças da vila.

Uma disciplina frequentemente desvalorizada passou para o primeiro plano, os "Trabalhos Manuais" que os professores passaram a chamar de "Actividades Úteis". A partir de materiais recuperados, os alunos começaram a fabricar utensílios de trabalho, mobiliário, instalações para criar animais (galinhas, coelhos e uma vaca foram oferecidos à escola). Quando o mobiliário escolar começou a chegar, em peças, instalou-se uma linha de montagem.

Os terrenos da escola foram aproveitados para cultivar uma horta, que se tornou o "laboratório" de ciências naturais, e onde os pais vinham transmitir a alunos e professores os seus conhecimentos e experiência. Através das actividades consagradas à Matemática, os alunos asseguravam a contabilidade e gestão da "exploração agrícola". Na disciplina de Português, em vez das tradicionais redacções os alunos faziam a "crónica" do que ia acontecendo na escola.

A partir das actividades agrícolas, foram introduzidas alterações no regime alimentar (pobre) da população (certos tipos de frutos e legumes). Da mesma forma, hábitos de higiene na criação dos animais (na escola lava-se a vaca) são transferidos da escola para a comunidade. Habitados a fabricar utensílios e móveis, os alunos vão contribuir para melhorar o mobiliário e equipamento domésticos.



É frequente associar-se a ideia de inovação pedagógica a um acréscimo de recursos (nomeadamente financeiros) que a viabilizariam. A experiência de Ribeira Brava desmente esta ideia. Antes de se tornar uma escola como as outras, a E.P. de Ribeira Brava é um exemplo de uma situação inovadora muito rica, onde a quase total ausência de recursos (clássicos) constituiu um estímulo para a inovação. Ela tornou-se possível a partir de uma outra utilização dos recursos disponíveis, da identificação de recursos habitualmente não explorados (alunos e pais tornam-se recursos fundamentais), o que conduziu a pôr radicalmente em causa a organização escolar tradicional.

As relações entre a escola e a comunidade são profundamente alteradas relativamente ao modelo tradicional. Os saberes e os saber-fazer dos pais passaram a ser valorizados e utilizados na escola. As relações dos alunos com o saber são, também, qualitativamente diferentes: a escola não é mais o lugar institucional onde os alunos vão "às aulas", mas o lugar onde vivem e trabalham (cultivar a horta, fabricar mobiliário, fazer a contabilidade, tomar decisões, fazer a história do seu quotidiano).

### c) FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A escola como centro de formação

As instituições de formação inicial, na sua versão clássica ou "modernizada" (ramos educacionais, universidades novas) respondem à necessidade de formar um número crescente de professores qualificados, privilegiando a formação inicial e complementando-a com "reciclagens" periódicas. Deste ponto de vista, a formação inicial fornecia uma "bagagem" de conhecimentos, por via ao exercício da profissão da profissão, que seria periodicamente actualizada, segundo os mesmos métodos e pressupostos que presidem à organização da formação inicial.

Esta perspectiva contraria a tendência para encarar a formação inicial como uma etapa preparatória de um processo de formação permanente, em que a formação inicial deverá ser repensada e organizada à luz dos princípios válidos para a formação em serviço.

Contraria também os ensinamentos da experiência acumulada na educação de adultos (de que a formação de professores é um caso particular) que apontam para a superação do modelo "escolar": os professores em formação deverão participar activamente na definição e gestão do programa de formação, que passa a ter como principal referência a experiência e os problemas em





contrados pelos formandos na sua actividade quotidiana.

A dificuldade em "transferir" para a prática os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, e a previsão de uma fraca renovação do corpo docente, atendendo à sua relativa juventude, são argumentos suplementares para evidenciar a falência das estratégias clássicas de formação de professor baseadas na prioridade à formação inicial, segundo um modelo escolar.

Prioridade à formação contínua, centrada nas escolas (lugares privilegiados de formação), a partir de estratégias integradas que articulem formação inicial contínua e extra-escolar, e permitam uma gestão integrada de recursos (institucionais, humanos e materiais, é o eixo de uma resposta alternativa às soluções clássicas. Assim, será possível criar um sistema de formação orientado para a transformação social, ou seja para a formação de educadores capazes de agir como produtores de inovação, isto é: capazes de analisar criticamente as suas práticas, identificar problemas no contexto da sua actividade, encontrar soluções adequadas, avaliar resultados e processos, comunicá-los, gerindo a sua formação num processo de formação permanente.

Em Portugal, diferentes experiências ou projectos, conduzidos nos últimos anos, são a prova de uma tal orientação é necessária e possível. Experiências ou projectos como os CRAPs, centros regionais de apoio pedagógico (1975), os CALs, centros de apoio local (ensino primário, experiência em 40 concelhos, 80/ o modelo da profissionalização em exercício (com os seus projectados centros de apoio pedagógico), e mais recentemente o projecto de criar CAFOPs, centros de apoio à formação de professores, inseridos nas Escolas Superiores de Educação, têm um denominador comum: a tentativa de criar uma rede regional de instituições de apoio logístico aos professores e às escolas capaz de induzir a criação de uma rede de formação cujas malhas são as escolas.

Todas estas experiências ou projectos se fundamentam na necessidade de encarar a formação de professores como um processo em que estes se formam transformando as suas práticas e a realidade em que se inserem. A formação aparece assim, associada, num mesmo processo, a um acto colectivo de aprendizagem e de investigação, de procura de soluções inovadoras que, inevitavelmente tenderão a questionar a escola tradicional e a sua articulação com a comunidade local.



## 6 - CONCLUSÃO

Os três exemplos apresentados têm um sentido comum: o de valorizar a dimensão comunitária da escola, num contexto de educação permanente. Nesta perspectiva, as soluções encontradas são inovadoras na medida em que não se inspiram na lógica interna da escola actual, mas pelo contrário, na lógica de uma outra articulação da escola com a comunidade local. A escola aparece como um serviço social que, em articulação com outros serviços sociais, pretende dar resposta, de forma integrada, a necessidade da população. Aponta-se portanto para uma redefinição das funções da escola, o que supõe um alargamento do seu público, a utilização de um conjunto muito mais diversificado de recursos educativos, uma mudança na perspectiva de gestão (integrada) desses recursos.

A um sistema escolar centralizado, uniforme, organizado em pirâmide, contrapõe-se um sistema educativo, regionalizado e descentralizado, em que os diferentes tipos de instituições educativas funcionam em rede. A sua coerência é garantida por um lado pela integração do escolar e do não-escolar e, por outro, pela referência permanente ao contexto local.

Esta perspectiva de mudança, como resposta à crise da escola, concretiza-se em três grandes vectores:

- desenvolver a autonomia das escolas e outras instituições educativas, a que deverá corresponder uma maior participação dos utentes na sua gestão, como condição indispensável para uma real inserção na comunidade.
- privilegiar a inovação de base como estratégia para criar um sistema educativo plural, e aberto à mudança, em que a diversidade de soluções é a garantia da sua vitalidade e da sua adequação às realidades locais.
- desenvolver estratégias integradas de formação (numa perspectiva de educação permanente) que permitam uma articulação coerente dos diferentes níveis do sistema educativo e uma gestão integrada de recursos, visando a sua optimização.

Destes pressupostos decorrem consequências que alteram significativamente o papel a desempenhar pelo poder central, bem como a natureza das exigências que lhe devem ser colocadas.



Mais do que uma posição reivindicativa que transfere para o poder central a iniciativa, a concepção e a execução das mudanças consideradas necessárias, exige-se que viabilize e estimule a criatividade e a participação dos educadores e das comunidades locais, na procura de soluções para os problemas educativos. Compete-lhe naturalmente uma função de coordenação, de regulação e de facilitação, assegurando ao mesmo tempo a necessária articulação entre o pluralismo de soluções locais e uma política educativa a nível nacional, global e coerente.

Ao mito da grande reforma do sistema, concebida de forma detalhada, planeada e aplicada de modo uniforme ao conjunto de território nacional, contrapõe-se uma dinâmica permanente de mudança, a partir de um conjunto de princípios orientadores, com base num funcionamento descentralizado e na participação, concertada e empenhada, de todos os intervenientes no processo educativo.

O apoio e desenvolvimento de um conjunto disperso de iniciativas inovadoras, surgidas nos últimos anos, podem fazer delas pontos de entrada para a mudança do sistema. Isto não é incompatível com a adopção urgente de medidas que evitem situações de ruptura. A resposta pontual e imediata a problemas urgentes não deverá, contudo, dissociar-se, e muito menos inviabilizar, uma estratégia de mudança qualitativa da escola actual.

