

Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa

Henrique Manuel S. Pereira* e Maria Cristina Vieira**

António Sampaio da Nóvoa, Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, é o recém-eleito Reitor da Universidade de Lisboa. Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genève) e em História (Universidade de Paris IV-Sorbonne), há mais de 20 anos que desenvolve uma reconhecida investigação naquelas áreas. Com uma larga experiência internacional, em universidades europeias e americanas, foi Presidente da Associação Internacional de História da Educação e desempenhou funções em conselhos científicos de instituições de referência. A sua bibliografia científica é constituída por cerca de 150 títulos, mais de metade publicados em língua estrangeira e/ou no estrangeiro. É co-responsável pela colecção “Comparative Histories of Education”, publicada pela Symposium Books (Oxford) e é membro do Conselho Editorial de mais de uma dezena de revistas científicas nacionais e internacionais. Entre 1996 e 1999, foi consultor para a Educação do Presidente da República e, em 2005, recebeu a Grã-Cruz da Ordem da Instrução Pública.

Esta é a sua primeira grande entrevista depois de ter sido eleito Reitor da Universidade de Lisboa.

111

Percorrendo as quase 1500 páginas do *Dicionário de Educadores Portugueses* (2003) que em boa hora dirigiu e publicou, percebe-se que o conceito de “campo educativo”, por si proposto, vai muito para além do ensino e da pedagogia...

O *Dicionário de Educadores Portugueses* reúne 900 biografias de homens e mulheres que, a partir de diferentes “lugares”, se dedicaram à educação e ao ensino nos séculos XIX e XX. Ao adoptar a designação “educadores”, com tudo o que ela encerra de ambiguidade e controvérsia, quisemos abrir o dicionário a um conjunto de pessoas que, em muitos casos, nem sequer se reconheceriam nesta categoria. O dicionário sugere uma definição de *campo educativo* que não se esgota no ensino e na pedagogia, mas que abrange uma diversidade de práticas e de percursos biográficos. Procurámos retratar a vida e a obra de homens e mulheres que tenham tido, simultaneamente, uma reflexão teórica e uma prática educativa. Excluímos, assim, os autores com obra teórica, mas sem intervenção concreta no espaço educativo (e vice-versa).

* Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.

** ESE de Paula Frassinetti.

Todavia, a definição de prática educativa ali adoptada não se circunscreve ao ensino ou à pedagogia.

Quisemos abranger também responsáveis políticos, inspectores, reitores, directores de escolas e de colégios, promotores de obras sociais, autores de literatura para a infância, médicos escolares, etc. Esta opção permitiu-nos, de facto, como sublinhou, valorizar um conceito de *campo educativo* mais amplo do que é habitual.

Na linha do desafio lançado, há tempos, pela Fundação Calouste Gulbenkian, como conceber os diferentes espaços de educação, reconhecendo a centralidade da Escola, mas também a necessidade da sua transformação? E, já agora, como imaginar percursos educativos assentes numa diversidade de tempos de formação, marcados pela presença simultânea do “formar” e do “formar-se”?

112

O lugar da Escola vem sendo discutido com ardor e entusiasmo. Após um século de enormes progressos, surgem sinais claros de insatisfação e de mal-estar. É verdade que a Escola cumpriu algumas das suas promessas, em particular o compromisso de acolher todas as crianças. Mas quantas continuam ainda por realizar? Há cada vez mais alunos que abandonam a escola privados de tudo: sem um mínimo de conhecimentos e de cultura, sem o domínio das regras básicas da comunicação e da ciência, sem qualquer qualificação profissional. Contrariamente às suas intenções igualitaristas, a Escola continua, tantas vezes, a deixar os frágeis ainda mais frágeis e os pobres ainda mais pobres.

Não espanta, por isso, que o século XXI se inicie no registo da polémica e da controvérsia. Podem anunciar-se novas sociedades “educativas” ou “do conhecimento”, mas serão apenas palavras se se mantiver a distância entre “os que sabem” e “os que não sabem”, entre “os que podem” e “os que não podem”. Os sistemas de ensino – e os seus responsáveis – parecem bloqueados, incapazes de romper com as “inércias” e os “interesses”. Resignam-se ao “jogo das reformas”, na sua agitação vazia, no seu lingüajar sem sentido e sem ideias. Falta um *pensamento novo*, uma filosofia que ajude a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos.

Quer explicitar o que entende por “pensamento novo”?

No plano dos espaços e dos tempos, insisto sobretudo em duas dimensões deste *pensamento novo*. Por um lado, a existência, para além da Escola, de um conjunto de

outros espaços e instituições que devem assumir as suas responsabilidades educativas. É impossível continuar a exigir que a Escola faça tudo, que ela cumpra um conjunto tão vasto de missões. Importa, por isso, clarificar o seu papel na aprendizagem, numa *aprendizagem especificamente escolar*, chamando outras instâncias (sociais, familiares, culturais, religiosas, etc.) a participarem na tarefa de educar as crianças e os jovens. Por outro lado, a ruptura com um conceito de formação baseado, fundamentalmente, nos anos da infância e da juventude. Hoje, impõe-se a ideia de uma “educação permanente”, obrigando a Escola a definir-se como um primeiro momento de muitos outros que terão lugar ao longo da vida.

Ora, como sabemos, “Educação permanente” é hoje quase um chavão que, à força de repetido, corre o risco de se superficializar ou de, pelo menos, esconder à superfície a sua profundidade. Mas, seja qual for o real significado daquela expressão, inegáveis parecem ser as suas conseqüências para a Educação. Como habitar, então, os novos espaços de Educação, de tal maneira que não fiquemos prisioneiros de um modelo escolar arcaico?

113

São muitos os desafios da Escola no mundo contemporâneo. Assinalo apenas dois, procurando responder à sua questão. Em primeiro lugar, a necessidade de construir um outro “modelo de Escola”. Continuamos fechados num modelo de Escola inventado no final do século XIX e que já não serve para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo: escolas voltadas para dentro dos quatro muros, currículos rígidos, professores fechados no interior das salas de aula, horários escolares desajustados, organização tradicional das turmas e dos ciclos de ensino, etc. etc. Defendo, por isso, que é necessário repensar os modos de organização do trabalho escolar, desde a estrutura física das escolas até à lógica curricular das disciplinas e dos programas, desde as formas de agrupamento e de acompanhamento dos alunos até às modalidades de recrutamento e de contratação dos professores. Temos de reinventar a Escola se quisermos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI. Em segundo lugar, a importância de nunca renunciar ao conhecimento e à cultura. Quando se fala de “educação permanente” (e, pior ainda, de “educação e formação ao longo da vida”), há, por vezes, uma tendência para valorizar certas competências técnicas ou instrumentais em detrimento do conhecimento, da ciência e da cultura. Fala-se do “aprender a aprender”, das capacidades de actualização e de procura autónoma do saber, das competências informáticas e outras. Tudo isto é verdade e deve ser tido em conta. Mas estas aprendizagens não

se fazem no “vazio”. Por isso, não nos devemos vergar às modas instrumentais e temos de manter uma grande atenção aos conhecimentos e às disciplinas que formam os nossos alunos.

A pedagogia moderna, tal como se consolidou na transição do século XIX para o século XX, assentava num conjunto de convicções. A aceleração do tempo, a evolução nos mais variados saberes e uma conseqüente multiplicidade de mudanças – rápidas, profundas, abrangentes e irreversíveis – impõem por certo uma revisão daquelas convicções.

114

Deixe-me referir, telegraficamente, três aspectos: 1.º – A pedagogia moderna baseou-se na ideia de que as aprendizagens se faziam do mais simples para o mais complexo e do mais concreto para o mais abstracto. Hoje, sabemos que os processos de aprendizagem seguem percursos que nem sempre são lineares e que se constroem e reconstróem a partir de lógicas inesperadas e de dimensões muitas vezes imprevisíveis. Temos de abrir as nossas pedagogias às novas concepções de aprendizagem. 2.º – A pedagogia moderna fundou-se, em grande parte, na ideia da autonomia do educando. Ainda que este princípio raramente tenha sido levado à prática, ele constituiu a matriz do discurso pedagógico. Hoje, temos de ser capazes de traduzir a autonomia em processos de diferenciação pedagógica. A Escola não pode ser igual para todas as crianças. É preciso construir percursos escolares diferenciados, no quadro de uma “Escola comum”. 3.º – A pedagogia moderna organizou-se a partir de uma preocupação com a motivação dos alunos. Despertar o interesse dos alunos, motivá-los para a aprendizagem, foi sempre uma das grandes questões da pedagogia. De tal maneira, que muitos ficaram prisioneiros de um princípio de “sedução” dos alunos. Hoje, é central que coloquemos a questão do “contrato pedagógico”, que vai muito para além da motivação. Trata-se de reinstituír a Escola como lugar central do ensino e da aprendizagem, do conhecimento e do desenvolvimento pessoal.

Face à avalanche de exigências feitas à Escola, à realidade nova em que vivemos, sem paralelo na História (multiplicidade de presenças, etc.), julgo que propõe, basicamente, uma mudança de posição e de perspectiva.

O que é que queremos da Escola? História ou educação para a cidadania? Literatura ou educação para a saúde? Ciência ou prevenção da toxicodependência? Matemática

ou educação sexual? Artes ou prevenção rodoviária? Filosofia ou educação ambiental? Geografia ou educação para os valores? E que dizer do desenvolvimento das competências comunicacionais e tecnológicas? E da preparação para a vida profissional? E da promoção do espírito de criatividade, de inovação e de empreendedorismo? E da formação moral? E da prevenção da delinquência? E do ensino das regras e comportamentos sociais? E da capacidade para enfrentar dificuldades e resolver problemas? Tudo isto?

Resumindo de maneira excessivamente simplista a história da Escola no decurso do último século, podemos dizer que ela se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante “transbordamento”, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas. Hoje, o currículo escolar mais parece um saco no qual, década após década, tudo foi colocado e de onde nada foi retirado. A Escola está esmagada por um excesso de missões e pela impossibilidade de as cumprir. Impõe-se, por isso, definir prioridades e dizer, com clareza, aquilo que queremos da Escola.

115

“Transbordamento” é, de facto, uma imagem sugestiva. Temos, então, uma Escola sufocada e num impasse, ou vê saída(s)?

Se a modernidade escolar se definiu por *transbordamento*, é possível que a contemporaneidade da Escola se caracterize por um processo de *retraimento*. Eu sei que esta “contenção” não nos deve fazer esquecer as aquisições da modernidade sobre a educação integral, a importância dos contextos sociais ou a autoformação, entre tantos outros temas que estão inscritos no nosso património pedagógico. Mas a Escola não pode tudo. E, por isso, parece-me imprescindível que ela se reencontre como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo. Não quero separar o que está, inevitavelmente, ligado. Pretendo, sim, valorizar uma educação escolar preocupada, fundamentalmente, com a aprendizagem dos alunos. Esta opção permitir-nos-á concentrar os esforços e libertar outras dimensões da formação de uma matriz excessivamente escolarizante. Uma sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da Escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte, do desporto. Estou a pensar no que tenho designado por *espaço público da Educação*, um espaço que integra a Escola como um dos seus pólos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais.

Em 1940, por exemplo, Portugal tinha 40% de população analfabeta (parece que para encontrar paralelo com aqueles valores teríamos de olhar para a realidade dos países mais desenvolvidos cem anos atrás). Há quem teime em ver no atraso português uma inevitabilidade histórica. Todavia, em democracia, e sobretudo desde os anos 80, desencadeou-se uma multiplicação de factores – alargamento da escolaridade obrigatória, maior investimento nas despesas da educação, expansão e requalificação do parque escolar, profissionalização dos docentes, massificação do ensino superior, generalização do pré-escolar – tendentes a aproximar-nos dos países da “frente”. Que “investimentos”, nomeadamente em termos de política educativa, propõe para acelerar o nosso processo de qualificação?

116

Seis elementos podem ser fundadores de uma nova concepção política da educação: 1.º – Em vez de um centralismo legislador e reformador, políticas localizadas nas escolas e nos seus lugares sociais de inserção; 2.º – Em vez da lógica desenvolvimentista do “capital humano”, uma Escola da cultura, do conhecimento e da ciência; 3.º – Em vez de programas e modelos uniformes, a liberdade de organização e de gestão das escolas, a diversidade curricular e a diferenciação pedagógica; 4.º – Em vez de programas e planos de emergência, um investimento sustentado e coerente nas escolas, nos professores e nas redes de aprendizagem; 5.º – Em vez de processos burocráticos de recrutamento docente, uma escolha dos melhores professores, baseada nas suas qualificações e nos projectos educativos das escolas; 6.º – Em vez de um funcionamento às cegas, práticas regulares de auto-avaliação e de avaliação externa dos alunos, dos professores, das escolas e das políticas.

Dito assim, o desafio parece daqueles que cansam e desmobilizam só de os olhar. Portanto, em síntese, diria que...

Limitei-me a assinalar a necessidade de uma mudança de atitude, que talvez se possa sintetizar em dois pontos: por um lado, o *reforço da autonomia das escolas e dos projectos locais de educação*; por outro, a *melhoria da qualificação e da profissionalidade docente*. Não há uma escola, há muitas escolas. Não há uma solução, há muitas soluções. É preciso reforçar as escolas, a sua autonomia, a sua liberdade de organização, a sua diversidade, a sua capacidade de responder às necessidades dos alunos e das comunidades locais. E, simultaneamente, é preciso que as escolas e os professores prestem contas do seu trabalho, que haja uma avaliação efectiva, que as escolas deixem de funcionar viradas para dentro. Mas, que ninguém tenha dúvidas: não há nada

que possa substituir um “bom professor”. A sociedade exige muito aos professores, mas, ao mesmo tempo, tende a tratá-los como “profissionais de segunda”, que não necessitam de grandes qualificações (“esta tarefa de cuidar das crianças não é assim tão complicada!”)...

É costume dizer-se que, em todas as profissões, há bons e maus profissionais...

Pode haver bons, muito bons, excelentes professores. Não pode haver “maus”, pois provocariam danos irremediáveis. A sociedade portuguesa tem revelado alguma preocupação com as questões educativas e uma total incapacidade para qualificar e prestigiar a profissão docente. Felizmente, há professores notáveis e escolas de grande qualidade, mas é urgentíssimo ter a coragem de definir políticas que permitam formar, recrutar e valorizar os “bons professores”. É urgentíssimo intervir na formação de professores, pois o que se faz em muitas escolas e institutos é de uma grande pobreza científica, cultural, profissional. É urgentíssimo mudar as formas de recrutamento dos professores, criando um período probatório e integrando os jovens professores em equipas pedagógicas de acompanhamento. É urgentíssimo consolidar lideranças profissionais nas escolas, com base nos professores mais competentes e mais prestigiados, de forma a enquadrar os “menos capazes” e a definir práticas de avaliação do trabalho docente.

117

Defendeu já a necessidade de “reinventar um sentido para a Escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural”, de “repensar o horizonte ético da profissão”. Quer explicitar?

Tradicionalmente, insistiu-se na necessidade do professor ser detentor de um conhecimento específico (de uma disciplina) e de um conhecimento pedagógico. Julgo que ninguém negará a importância destes dois tipos de conhecimento: não é possível ensinar aquilo que não se sabe e não é suficiente dominar uma determinada matéria para ser capaz de a ensinar bem. Mas nem sempre se tem compreendido a importância de um terceiro tipo de conhecimento, que podemos designar de *conhecimento profissional*. Trata-se de um conhecimento que se constrói a partir das intuições dos professores, das suas reflexões sobre a prática e da sua capacidade de deliberar-em-ação. É um conhecimento difícil de definir, pois contém uma dimensão teórica, mas não é só teórico, contém uma dimensão prática, mas não é

só prático, contém uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência.

Há um certo consenso quanto à importância desse conhecimento profissional, mas há também uma enorme dificuldade na sua conceptualização...

118

Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa, isto é: por um lado, de uma reelaboração da *experiência* a partir de uma análise sistemática das práticas; por outro lado, de um esforço de *deliberação*, de escolha e de decisão, que passa por uma intencionalidade de sentidos. Tenho vindo a trabalhar o conceito de transposição deliberativa – por contraponto com o conceito de transposição didáctica, proposto por Yves Chevallard, e mesmo com o de transposição pragmática, sugerido por Philippe Perrenoud – para falar de uma acção docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros.

Acredito que estamos perante uma nova fronteira de sentido da profissão docente. Infelizmente, os programas de formação de professores não têm prestado a devida atenção a este aspecto, não têm dado aos professores os instrumentos necessários para a análise das práticas, não lhes têm despertado esta necessidade que vai muito para além de um esforço individual e que insere o conhecimento profissional num esforço de debate e de partilha com os outros. A reflexão de cada um sobre o seu trabalho é absolutamente essencial. Mas esta reflexão tem de ser continuada por um diálogo com os colegas, na escola e noutros espaços de trabalho. Temos falado muito da formação de professores, mas raramente nos temos interrogado sobre o colectivo docente, sobre essa “competência colectiva” que é mais do que a soma das “competências individuais”.

Constata que o ensino é das poucas profissões em que não há verdadeiramente profissionais de referência e que, havendo-os, eles não são reconhecidos nem dentro nem fora da comunidade dos professores. A que atribui esse facto? Uma correcta “avaliação dos professores” teria de passar por que medidas?

Uma maior exposição pública exige níveis de confiança profissional que não são compatíveis com muitas das imagens que tradicionalmente circulam sobre os professores. Uma das razões principais deste equívoco prende-se com a convicção de que o

ensino é uma actividade relativamente “simples”, que se exerce “naturalmente”. Há professores absolutamente notáveis. Mas os modos de organização das escolas e da profissão não são favoráveis ao seu reconhecimento, nem no plano interno nem no plano público. Por um lado, porque há um grande isolamento dos professores e as escolas não possuem instrumentos que concedam aos melhores professores um papel de liderança, de supervisão e de coordenação. Por outro lado, porque as políticas educativas nunca se preocuparam em avaliar e estimular o mérito profissional, permitindo o reconhecimento dos professores de referência. Esta ausência é particularmente grave no que diz respeito ao enquadramento dos jovens professores que, muitas vezes, não encontram nas escolas o apoio e a supervisão de que necessitam. Seria muito importante para a vida nas escolas e para a qualidade do ensino que os melhores professores tivessem uma voz mais activa e mais autorizada, impondo-se como uma referência para a profissão. Como? Sabe que, muitas vezes, os melhores professores do ensino básico e secundário encontram como única via de promoção e de reconhecimento... saírem da profissão (?!), ou através da passagem para o ensino superior, ou através do exercício de funções em estruturas da administração central. Era preciso que estes professores encontrassem as recompensas e os incentivos necessários para se manterem dentro das escolas e para aí exercerem um papel de referência junto dos restantes colegas e, até, junto do conjunto das comunidades locais. É assim nas outras profissões (na medicina, na engenharia, na arquitectura, na advocacia, etc.). Não há qualquer razão para que não seja assim na profissão docente.

119

Tem vindo a reclamar particular atenção para a fase de transição entre a formação inicial e a vida profissional, ou seja, para os primeiros anos de vida docente, enquanto etapa decisiva no percurso profissional de um professor. Que tipo de alterações ou estruturas de apoio sugere?

A formação de professores estabelece-se num *contínuum* entre a formação inicial e a formação contínua numa perspectiva de *desenvolvimento profissional* ao longo da carreira. Nos últimos tempos, os meus estudos têm-se centrado precisamente nos primeiros anos de vida docente. Considero que estes anos são decisivos para a socialização como professor, para a criação de uma identidade própria e, mesmo, para um certo bem-estar profissional (ou, melhor dizendo, para uma relação serena e confortável com a profissão). Paradoxalmente, os jovens professores são lançados para as escolas, sem qualquer apoio ou enquadramento. São colocados nas escolas mais difíceis, com os alunos mais problemáticos, nas situações que exigiriam uma maior expe-

riência e competência profissional. É uma situação impensável. Defendo, por isso, que se conceda uma atenção privilegiada à fase de transição entre a formação e a profissão, aquilo que se designa por fase de *indução profissional* (isto é, a fase em que se inicia, se sugere, se introduz alguém na vida profissional). Hoje, depois de ter ouvido muitos professores e de ter analisado muitas histórias de vida, estou absolutamente convencido de que esta fase é decisiva para uma boa integração no dia-a-dia das escolas e da profissão. Tenho mesmo vindo a defender que os programas de formação inicial e os programas de formação contínua deviam ser reorganizados em função das questões identificadas neste período-chave da socialização profissional.

120

Em termos percentuais, e tendo por referência outros países europeus, diz-se que Portugal tem um forte investimento na educação. Não tem, todavia, resultados correspondentes; tem mesmo dos piores resultados. Porquê?

Eu sei que vou fazer afirmações politicamente incorrectas, contra a maré dos discursos dominantes. Os economistas, especialistas e comentaristas “decretaram” (é esta a palavra certa) que se gasta de mais na educação. A ideia é falsa, mas toda a gente parece aceitá-la sem discussão. Estranho e medíocre consenso! É verdade que, durante um curtíssimo período de tempo, Portugal se aproximou, por volta do ano 2000, da média dos então 15 países da União Europeia... depois de séculos de atraso. Eu digo, se aproximou, porque, em termos de despesa total por aluno, só havia um país que gastava menos do que Portugal, que era a Grécia; e em termos de percentagem da despesa com a educação e formação em percentagem do produto interno bruto, Portugal continuava abaixo da média europeia. Claro que eu junto, como não podia deixar de ser, as três parcelas dos relatórios da União Europeia (despesa pública, despesa privada e despesa das empresas). É assim que se fazem as contas. É assim que se definem os objectivos estratégicos dos países. Mas os nossos economistas, que gostam de torturar os dados até que eles confessem, limitam-se a citar a primeira parcela (despesa pública) e partem daí para um raciocínio que está todo ele errado. Desenganemo-nos. É urgente um maior esforço do Estado, e um maior esforço das famílias, e um maior esforço das empresas. Não queiramos colher aquilo que não semeámos!

Quanto aos resultados, é um facto que, quando comparados internacionalmente, eles se revelam bastante medíocres, ou não?

Sim, isso é um facto. Em primeiro lugar, no que diz respeito às altíssimas taxas de insucesso e de abandono escolar. Em segundo lugar, no que diz respeito aos resultados escolares propriamente ditos (Matemática, Ciências, etc.). O insucesso e o abandono são ainda consequência, em grande medida, do nosso “atraso educacional”. A Escola tem pouco sentido para largas camadas de jovens, e para as suas famílias, conduzindo ao desinteresse e à desmotivação. Os professores não conseguem lidar com estas “populações” de jovens que não querem aprender e que atravessam a escolaridade sem qualquer dedicação ao trabalho escolar. É um dos nossos grandes dramas e, talvez, o aspecto em que nos temos revelado mais incapazes e incompetentes.

No que diz respeito aos resultados escolares, eles explicam-se, em grande medida, pelas nossas resistências tradicionais à “cultura escolar”, tão bem ilustradas por este trecho de uma Comissão de Pais de 1932, que falavam assim dos seus filhos: “são capazes de esforços mentais intensos, mas curtos, são rebeldes ao esforço lento, à tenacidade, à persistência e à continuidade, são espíritos de grande vivacidade, propensos às sínteses rápidas, fulgurantes, mas são incapazes das análises pacientes, meticulosas e profundas; são cérebros de grande elasticidade mas sem firmeza, são inteligências abertas a todas as curiosidades, mas só atraídas com entusiasmo pela novidade e pelo inédito, são vontades facilmente vencidas e tornadas inertes pela monotonia das ocupações mentais”. Este retrato, quase caricato, que as elites traçam dos seus filhos, em 1932, pode aplicar-se, *mutatis mutandis*, a muito do que se escreveu e do que se fez na área da educação em Portugal ao longo do século XX. A escola parece um “corpo estranho” neste país, que se vangloria de outras “culturas” (a sabedoria popular, a inventividade, os afectos, etc.) mas que resiste a um trabalho escolar que exige continuidade e persistência.

121

Há quem aplauda e quem critique o alargamento do horário escolar. No fundo, em equação, parece estar a organização do trabalho escolar, questão bem mais abrangente.

Nos últimos tempos, vários autores têm assinalado, a justo título, a necessidade de pensar e repensar os modos de organização do trabalho escolar, afirmando que é aqui que se decide uma educação que não se esgota no espaço-tempo da aula, mas que se projecta em múltiplos lugares e ocasiões de formação. Mas é preciso não cair na ten-

tação de considerar que a Escola resolve tudo. Um dos aspectos mais importantes das sociedades do século XXI, insisto neste ponto, é a valorização de outros espaços de educação: familiares, sociais, associativos, religiosos, culturais... Para muitas crianças, e para muitas famílias, o alargamento do horário escolar e de outras actividades é, sem dúvida, um benefício importante. Mas, muitas outras podem encontrar noutros espaços (familiares, culturais, desportivos...) a resposta para um desenvolvimento saudável e harmonioso. A escola a tempo inteiro é um bom *slogan*, mas, a prazo, pode representar um empobrecimento cultural das crianças e das comunidades. Eis-me, outra vez, a defender o *retraimento* da Escola. É importante que saibamos separar o que é essencial e obrigatório para todas as crianças daquilo que deve ser opcional e responder a diferentes necessidades de diferentes crianças.

122

A verdade é que existem já, nas nossas escolas, muitas dessas distintas práticas de organização do trabalho escolar.

Sim, mas falta-nos um esforço de teorização, de sistematização e de divulgação. Durante muito tempo, a Escola foi apenas para *alguns*. Hoje ela tem de integrar *todos* os alunos. No entanto, continuamos a trabalhar pedagogicamente quase do mesmo modo como trabalhávamos quando a Escola era apenas para alguns, quando a Escola se dirigia a alunos que já tinham sido socializados em casa, que partilhavam os mesmos valores e as mesmas culturas.

A incapacidade para construir novos modos de trabalho pedagógico, para lidar com a diferença e a heterogeneidade, promovendo ao mesmo tempo uma cultura comum e partilhada, é uma das nossas principais dificuldades. Não se trata, claro está, de aceitar tudo e de ser tolerante em relação a tudo. Mas tudo deve ser compreendido e a Escola deve trabalhar com a diferença para construir uma cultura comum. A Escola não serve para “separar”, serve para “unir”, serve para criar as bases de uma vida em comum. Esta é uma das ideias mais velhas da pedagogia – recorde-se o celeberrimo livro de Claparède, escrito logo no princípio do século XX, *A Escola por Medida*.

Cujo original foi publicado, salvo erro, em 1920 e, depois, traduzido para português, em edição da Editora Educação Nacional, do Porto.

Sim. O psicólogo suíço defende uma Escola à medida de cada aluno. Se a Escola por medida era importante um século atrás, ela é absolutamente imprescindível nos dias

de hoje. A ideia de diferenciação é uma das mais antigas e, ao mesmo tempo, uma das menos concretizadas ideias da pedagogia. Impõe-se que trabalhem todos numa perspectiva de construir práticas coerentes de trabalho, que dêem corpo às nossas intenções. Estou absolutamente convencido de que a organização do trabalho escolar é a questão-chave nos dias de hoje. Neste sentido, algumas das medidas que o Ministério da Educação vem ensaiando são úteis e desejáveis. Mas elas só terão sucesso se se enquadrarem num desejável reforço da autonomia das escolas e contribuir para construir uma nova profissionalidade docente.

Que apreciação faz da tão propalada expressão “choque tecnológico”?

Podemos dizer que, hoje em dia, ninguém está preparado para trabalhar nesta “sociedade da informação”, com um volume absurdo de informação ao alcance de toda a gente e uma desactualização permanente dos conhecimentos. Os trabalhos de Manuel Castells sobre a *Galáxia Internet* são muito interessantes para compreender a importância de adquirir “uma capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo da vida, recuperando a informação que está digitalmente armazenada e utilizando-a para produzir conhecimento”. Como ele diz, estamos perante uma mudança radical: “antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas e a voltar a formar os professores necessitamos de uma *pedagogia nova*, baseada na interactividade, na personalização e no desenvolvimento de uma capacidade autónoma para aprender e para pensar”. É um dos grandes desafios para os professores.

123

Sê-lo-á com certeza, mas justificará o agitado frenesim de quem diariamente rufa os tambores de uma “revolução tecnológica”?

Creio que não. Fornecer os instrumentos de cultura, desenvolver metodologias de tratamento da informação, aprender a organizar o seu próprio trabalho ou elaborar formas de comunicação verbal e escrita são, desde o princípio do século XX, algumas das principais preocupações inscritas nas melhores experiências pedagógicas. O património histórico dos professores é a melhor garantia do seu futuro. Tudo se passa, é certo, num novo ambiente social e tecnológico. Mas não façamos disso um bicho-de-sete-cabeças... A qualificação dos portugueses é uma importante prioridade estratégica. Mas não podemos cair numa pura operação de números e de esta-

tísticas.

Isso evoca-me, creio que a primeira entrevista de Carlos Zorrinho como coordenador do Plano Tecnológico. Disse ele: “As pessoas que têm qualificação inferior serão objecto de uma identificação daquilo que foram adquirindo ao longo da vida em competências. Essas competências são certificadas e é-lhes dada uma equivalência ao 9.º ano ou ao 12.º ano. Foi feito, por exemplo, um acordo com a Portugal Telecom no sentido de todos os seus trabalhadores terem o 12.º ano ou equivalente. É um exemplo que será introduzido na Administração Pública”.

124

E concluiu dizendo que esta estratégia “será aplicada a todas as empresas de maneira geral”. Tenho esse texto bem presente. Cuidado! Não se pode destruir o trabalho sério e importantíssimo que toda uma geração tem feito para credibilizar as estratégias de reconhecimento, validação e certificação de competências. Portugal já pagou (e bem caro) operações deste género, alimentadas na década de 80, quando se estendeu a escolaridade obrigatória para nove anos, mas não se criaram as condições para uma efectiva escolarização de todos os jovens. Esperemos que, ao colocar a fasquia no 12.º ano, não estejamos a trilhar os mesmos caminhos.... O reconhecimento das competências não é um exercício formal. Ele deve induzir e promover percursos de formação, designadamente de formação profissional. Não haverá qualificação dos portugueses sem um grande esforço do país e sem um grande esforço das pessoas. O resto é espuma.

Como encara a crescente abertura do Ensino Superior a um público “sénior” que procura este espaço de formação numa fase mais tardia da sua vida?

Portugal tem uma população adulta pouco qualificada do ponto de vista escolar. É evidente que devemos promover a qualificação dos adultos. É uma necessidade do ponto de vista do desenvolvimento e do progresso, mas é também um dever do ponto de vista social e das pessoas. Temos a obrigação de dar uma segunda oportunidade a todos aqueles que, por diversas razões, não puderam prosseguir os seus estudos. A Universidade tem também uma grande responsabilidade neste processo. Mas não basta assegurar o acesso e o ingresso dos adultos ao Ensino Superior. É preciso que este processo seja acompanhado por uma creditação da sua experiência profissional – isto é, por um reconhecimento das competências adquiridas em contexto não-escolar – e pela criação de

condições adequadas à frequência e ao sucesso escolar. Estou a falar de práticas de orientação e de supervisão, de dispositivos de diversificação dos percursos escolares, de condições logísticas (horários nocturnos, disponibilidade dos professores, etc.) e do recurso a tecnologias de ensino a distância. Se não formos capazes de compreender que um estudante-adulto vive uma realidade social e profissional muito diferente do estudante-jovem estaremos a alimentar mais um equívoco.

Como avalia a iniciativa de criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, assente na comparabilidade das formações e no aumento da mobilidade de alunos e docentes, designado por Processo de Bolonha?

Bolonha define-se numa amálgama de duas lógicas muito diferentes, mas que encaixam perfeitamente uma na outra. Por um lado, a reconfiguração do espaço do Ensino Superior segundo as “leis” da economia e do mercado, do financiamento e da empregabilidade. Por outro lado, a reestruturação psicopedagógica dos cursos com base na individualização dos percursos de formação, no “paradigma da aprendizagem” e na flexibilidade curricular. Um conceito mágico, *competências*, emerge como referência obrigatória de todos os discursos.

E, no entanto, Bolonha representa uma oportunidade única para a Universidade portuguesa que vive, hoje, uma situação de amorfismo. É certo que todos se indignam com “o-estado-a-que-isto-chegou”. Mas, no fundo, cada um parece satisfeito com o seu lugar, colocando-se primordialmente numa atitude de defesa do território. Neste debate, o prestígio das profissões, e da sua representação social, tende a impor-se a considerações de ordem pedagógica e científica. O discurso de Bolonha sobre a “transversalidade das formações” e a flexibilidade dos percursos no Ensino Superior parece traduzir-se, no nosso país, num estreitamento profissionalizante deste nível de ensino e numa menor atenção à cultura e à ciência.

Que medidas preconizaria para assegurar que Portugal não perde esta oportunidade para introduzir as reformas estruturais necessárias à integração no Espaço Europeu de Ensino Superior?

Não nos deixemos distrair! É grande a nossa responsabilidade na apropriação do Processo de Bolonha como um elemento de transformação do Ensino Superior português.

Haverá determinação política para desenhar uma nova rede do ensino superior, em torno de uma dezena de “regiões” ou “centros” académicos, mais do que suficientes para uma população de dez milhões de habitantes? Haverá vontade para construir uma autonomia que se defina no recrutamento dos estudantes, numa nova organização da carreira docente, na alteração dos modelos de governo das instituições e na prestação pública de contas? Haverá capacidade interna para renovar métodos de ensino e de avaliação, para elaborar propostas curriculares que respondam aos “novos públicos” e às “novas necessidades de formação”, encarando o tempo de universidade como uma fase, sem dúvida essencial, numa educação que se quer permanente? Haverá inteligência para construir uma ligação forte entre a docência e a investigação? Aqui ficam quatro apontamentos. Apenas quatro. Então, sim, Bolonha terá sentido e utilidade. O que se joga nos próximos anos é bem mais decisivo do que pode parecer à primeira vista. Intervenções cosméticas talvez nos salvem a face, mas não resolverão nenhum problema de fundo do Ensino Superior em Portugal.