

Não há razões para termos saudade da escola do passado

Manuel Jacinto Sarmento é professor associado com agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho e diretor do Departamento de Ciências Sociais da Educação. Licenciado em Estudos Portugueses, fez mestrado em Administração Escolar e concluiu doutoramento em Estudos da Criança com a tese “Lógicas de Acção: Estudo Organizacional da Escola Primária”. Sociologia da Infância, Sociologia da Educação, Organização e Administração Escolar e Política Educativa são as suas principais áreas de interesse.

Dirigiu vários projetos de investigação e estudos sobre infância e educação, bem como a avaliação institucional do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil e do Projeto das Escolas Rurais (Fundação Van Leer), tendo ainda realizado estudos no âmbito da avaliação do Programa TEIP e dos 10 Anos da Lei de Bases do Sistema Educativo. É autor e coautor de diversos livros e publicou mais de uma centena de capítulos e artigos em publicações nacionais e estrangeiras.

É sócio fundador da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e do Fórum de Administração Educacional, vice-presidente da ANIMAR - Associação Nacional para o Desenvolvimento Local e presidente da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais.

Há uma questão frequentemente invocada em diversos discursos sobre Educação e sobre a qual reflete numa publicação recente [“Não acredite em tudo o que pensa. Mitos do senso comum na era da austeridade”. Vários autores. Edições Tinta da China]: na Escola de antigamente aprendia-se mais do que hoje?

Esse é um livro de confronto com o senso comum, com ideias feitas que se configuram como uma ideologia que se difunde e que permite acomodar as pessoas à dominação atual na sociedade. No campo educativo, essa é exatamente uma das ideias – a Escola de hoje está em degradação em relação às aprendizagens do passado.

Aquilo que eu faço, em primeiro lugar, é tentar provar se é assim ou não, e todos os indicadores, nacionais e internacionais, mostram que hoje se aprendem coisas diferentes nas escolas, que o nível educativo sobe, que os nossos jovens estão mais preparados em vários domínios do conhecimento e que há mais jovens mais preparados.

Há, de facto, um alargamento das aprendizagens escolares, que é decorrente da expansão da Escola pública. Em segundo lugar, por que é se pensa que antigamente se aprendia mais do que no presente? Bom, isso é claramente uma ideia construída.

Um “mito urbano”, como os que refere Mariano Enguita também nesta edição...

É uma ideia que tem, de facto, alguma recorrência histórica. De vez em quando aparece, após grandes transformações como o Maio de 68 e o 25 de Abril, como contraponto à expansão da Escola democrática.

Neste momento, é uma ideia propagandeada sobretudo a partir do poder, do ministro Crato e da ideologia do back to basics: o regresso do currículo do passado, em nome de uma Escola que, segundo essa ideologia, deve ser resgatada da pedagogia e da modernização do acesso ao conhecimento. É, portanto, uma ideia produzida expressamente com finalidades de dominação. Porque, realmente, hoje é claro que se aprende mais e que há mais gente a aprender, ainda que a comparabilidade de resultados seja um dos aspetos mais difíceis, sobretudo nas ciências da educação.

Até porque antigamente havia menos alunos a aprender e um leque de aprendizagens mais reduzido.

Porque havia menos alunos a aprender e, sobretudo, porque houve uma mudança de paradigma. A Escola era bastante mais afunilada, visava, principalmente, preparar as elites e dar uma preparação de base a todos. Hoje, a preparação de base é mais exigente: os jovens têm mais facilmente acesso a uma segunda língua, as formas de comunicação são mais alargadas, a possibilidade de aceder a informação é bastante mais intensa... Portanto, não há razões para termos saudade da Escola do passado. O que esta ideologia realmente pretende é afunilar as oportunidades escolares através da atualização de vias educativas. Esta é, de facto, a grande questão da reconstrução da Escola segundo o paradigma neoliberal – aqui, com orientações claramente cruzadas com orientações neoconservadoras.

Há aqui uma aliança ideológica, digamos assim, que encontra frequentemente os mesmos protagonistas: por um lado, a privatização do serviço de acesso à educação e, por outro, o regresso à Escola das elites do passado e ao fosso dos processos de seletividade escolar.

Esse regresso ao passado corresponde meramente a uma intencionalidade do poder político ou encontra eco nas ciências da educação?

É importante considerar que no interior das ciências da educação existem clivagens e contradições, e existe um discurso que é compatível e articulável com o discurso do Poder – político, económico e social. É a organização e a articulação entre estes poderes que se exprime nesta frente ideológica, neste caldo de cultura sobre educação e nesta orientação programática, que tem a ver com a difusão e a expansão de uma visão do mundo e da sociedade profundamente estratificada. Do meu ponto de vista, o elemento determinante da ideologia neoliberal é exatamente a adoção do mecanismo da competição em sustentação de uma estratificação que, assim, se quereria como natural e ajustada ao processo competitivo.

E se isso acontece na economia, acontece também na educação. A Escola é pensada por certos setores – que penetram também nas ciências da educação – como um lugar de competição entre competências, entre méritos diferenciados. Essa ideologia da competição em nome da competência visa a seletividade escolar e, a partir daí, justificar a seletividade social.

Nesse sentido, tudo o que seja ensino diferenciado, adequado às competências e capacidades reais das crianças, compatível com os seus códigos culturais de origem, é eliminado como pedagogismo, como facilitismo educacional, como promoção de uma lógica contra o esforço e contra o mérito. É em torno desta ideologia e das suas contradições que esse discurso tem vindo a difundir-se.

Estamos a falar da Escola ao serviço de uma estratégia de estratificação e elitização social?

Sim... Só que aqui não há propriamente uma lógica instrumental: pensar como melhor destruir a Escola para todos e garantir a Escola estratificada e dualizada. Creio que não é exatamente essa a conceção ao nível do poder político, é antes uma ideologia que se difunde, muitas vezes como senso comum. Associar a educação ao mérito, o mérito ao esforço, o esforço às aprendizagens básicas, é uma ideia que se difunde, que evolui e que precisa de ser desconstruída. Esse é o grande esforço que as ciências da educação têm de fazer – a desconstrução das ideias do senso comum, que nascem sempre em função de representações compatíveis com modelos de sociedade, neste caso de sociedade estratificada, desigual. Desconstruir isso e propor uma educação efetivamente compatível com as necessidades, os interesses e os anseios de todos.

Dois anos depois de ter escrito “O cratês em discurso directo” [edição portuguesa do Le Monde Diplomatique, setembro.2011], que balanço faz da atuação do ministro?

O cratês, enquanto ideologia neoconservadora coligada com conceções neoliberais expressa por Nuno Crato, nunca terá aderência à realidade. A ligação dessa ideologia com a realidade das escolas é extremamente débil.

Portanto, não podemos encontrar em Nuno Crato ministro a expressão daquilo que ele é enquanto ideólogo, por consequência direta das próprias contradições do cratês. Aquilo não é de facto aplicável. Quer dizer, não pode chegar ao Ministério da Educação e implodir o ministério... Pode é reforçar a burocracia, como fez.

Portanto, nós temos um ministro que imaginou um mundo com o qual se confrontou, e que efetivamente não tem nenhuma consistência, e tentou sempre soluções de continuidade, estratégias que lhe fossem permitindo sustentar o seu sistema de crenças numa realidade que continuamente lhe escapava. E a consequência disso foram medidas mal preparadas, inconsistentes, inarticuladas e funestas. Eu acho que Nuno Crato, dois anos depois, consegue ser o pior ministro de todo o período democrático. Claramente.

Um balanço negativo, portanto...

Foi completamente destruído todo o subsistema de educação de adultos: acabou com os centros Novas Oportunidades, limitou muito fortemente o acesso aos cursos de educação e formação... Mesmo os cursos de segunda oportunidade para jovens que não andam na escola (PIEF, CEF) estão extraordinariamente reduzidos... Seria relativamente pensável que, destruindo uma coisa, outra fosse erguida. Mas não! Os centros de educação e formação profissional que querem criar, neste momento não estão regulamentados.

Não há rigorosamente nada do ponto de vista da melhoria das aprendizagens dos alunos: os programas de formação de professores, a promoção de uma formação de segunda oportunidade, todas as estratégias no sentido do reforço educativo... Tudo foi destruído e nada ficou como contraponto, senão o reforço da exigência, com mais exames, que vêm revelar uma Escola que prepara menos bem os alunos e que, simultaneamente, reforçam os dispositivos de seleção e de exclusão escolar.

E relativamente ao Ensino Superior?

Claramente, o que houve foi cortes sucessivos ao financiamento das universidades e do Ensino Politécnico. Nada de verdadeiramente essencial foi feito, designadamente no apoio a iniciativas de reorganização da rede de estabelecimentos. Portanto, temos menos alunos no Ensino Superior, temos polos mais apertados, universidades menos dotadas financeiramente, concursos mais escassos, não há renovação do corpo docente... E ameaças permanentes sobre a investigação: com cortes muito significativos, não abriu concurso de bolsas e fala-se de uma redução significativa das unidades de investigação... Quer dizer, de facto, há uma austeridade educativa que corresponde, em última análise, ao legado de um ministro que arrasou realmente, não o ministério, mas a educação em muitos domínios.

Dá um pouco a ideia de que o sistema educativo – que apesar das suas fragilidades mantinha alguma coerência – se converteu num amontoado de cacós...

Ainda não é isso, mas há ameaças muito sérias sobre a Escola Pública.

Não creio que estejamos perante uma paisagem de destroços; estamos, sim, numa paisagem que, em boa parte, é marcada pela resistência das instituições, que por isso são difíceis de mudar. A resistência é uma das condições da sua resiliência. Agora, de facto, nada foi feito no sentido de adequar a Escola às condições da crise. Hoje, as condições de crianças e jovens para a aprendizagem são necessariamente muito mais difíceis – relatórios da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco mostram o agravamento da situação das famílias: há mais processos abertos na sequência de manifestações da crise, situações de pobreza infantil que se agravaram, fragilização dos laços familiares, agravamento das condições de saúde, doenças neuro-psicológicas que se desenvolveram muito... E isso, está estudado, é normalmente associado a fenómenos de anomia social e à degradação das condições económicas e sociais. E a Escola devia ser uma estrutura de proteção das crianças nessas circunstâncias, não apenas pelas políticas ativas de apoio social, mas pelo próprio programa educativo, enquanto instituição competente e capaz de considerar as dificuldades inerentes ao processo de aquisição de conhecimento. O que foi feito foi exatamente o contrário, a destruição de tudo o que eram dispositivos e mecanismos necessários para responder a essas circunstâncias.

Na sua atividade académica tem analisado, entre outras coisas, as políticas educativas e as dinâmicas escolares. Também participou na avaliação externa de escolas. Como caracteriza a organização escolar, nomeadamente do ponto de vista da autonomia, que é um valor frequentemente citado pela administração e pelas escolas, mas nem sempre em sintonia?

O meu trabalho de doutoramento foi sobre as lógicas de ação nas escolas. E a minha tese fundamental é que as escolas, dentro de um quadro normativo relativamente fechado, num quadro de políticas públicas com um mandato claro sobre a Escola, têm uma autonomia de ação que é decorrente de sistemas representacionais que elas elaboram e que é bastante heterogénea. Curiosamente, é provável que essa heterogeneidade tenha sido maior nas escolas primárias – tendendo a

desaparecer em função das lógicas de agrupamento, de uma administração mais burocratizada dos agrupamentos – e provavelmente ainda mais na educação infantil. Não é por acaso que encontramos alguns dos projetos mais interessantes de elevação pedagógica nestes níveis da educação.

Mas também são frequentes queixas sobre falta de autonomia, ou de autonomia mitigada...

Eu creio que na última década houve uma forte pressão no sentido da uniformização de procedimentos da ação educativa a partir de um modelo já não do Estado regulador, mas de um Estado fortemente contaminado por lógicas empresariais. Quer dizer, aquilo que é marcante nas políticas educativas dos últimos anos é exatamente a adoção de princípios de mercado e de lógica empresarial na regulação do sistema educativo, e em particular nas escolas. Isso significa a importação do chamado *new public management* como forma de pensar as organizações educativas, que por isso são desprendidas de uma lógica de projeto. Portanto, a ideia de projeto como projeto político-pedagógico, para usar a expressão de Paulo Freire, em uso no Brasil ainda hoje, tende a ser abandonada para que as escolas sejam pensadas numa lógica de rentabilidade, de construção performativa de resultados. E esta lógica empresarial tende a uniformizar as escolas e a configurá-las sob um modelo padrão. Julgo que isso é sentido pelos professores em geral como uma perda, de qualidade, de bem-estar.

Uma perda que questiona o sentido da profissionalidade docente.

Richard Sennett fala na corrosão de caráter como elemento ilustrativo desta forma de funcionamento nas organizações. Porque as pessoas tendem a perder valores de solidariedade, de abnegação, tendem a diminuir a sua competência e a sua capacidade altruística para reforçarem as dimensões competitivas, concorrenciais, para, digamos, viverem impiedosamente a perda dos outros como condição do seu próprio ganho. E muitas vezes o próprio ganho é mesmo a sobrevivência. Processos avaliativos sobre os professores fortemente concorrenciais, estabelecimento de cotas de acesso, determinadas condições de poder e estrutura remuneratória... Depois, a concorrência das próprias escolas pelos melhores alunos, de alguma forma garantida pelos rankings, com exclusão de setores eventualmente mais problemáticos. Eu tenho uma experiência muito direta em São Torcato, Guimarães, a propósito dos PIEF – os planos individuais de educação e formação decorrem da intervenção contra o trabalho infantil e visam, sobretudo, garantir uma educação de segunda oportunidade a crianças em situação de absentismo e abandono escolar, através de uma espécie de currículos alternativos. Bom, as escolas tentam afastar esse tipo de programas, atirá-los para fora dos estabelecimentos, atribuí-los a professores que são os últimos a chegar, etc.

No fundo, evitam importar problemas...

É... Excluir os problemas, garantir um controle. O que é uma denegação da sua própria finalidade, porque a Escola não tem problemas. A Escola tem uma realidade social sobre a qual tem de intervir, e se pensa que a realidade social é o problema... Eu colaborei durante dois anos em processos de avaliação de escolas – uma experiência que não repetirei, não desejo fazê-lo, mas que para mim foi fundamental – e uma ocasião participei, como perito, num Conselho Geral, que é o último momento da avaliação externa, em que devolvi (digamos) aos membros do conselho aquilo que eram as minhas impressões: esta escola pensa-se, em todos os níveis, como inovadora do ponto de vista pedagógico, extraordinariamente dedicada no profissionalismo dos seus professores, com uma associação de pais que é um parceiro fundamental, com funcionários de grande dedicação, mas com alguns problemas, e esses problemas são ou estão com os alunos. Bom, eu vi o Conselho Geral, todo, a dizer que sim com a cabeça, a reconhecer-se nessa imagem... Ora, os alunos nunca podem ser o problema, porque eles são a própria condição de vida da Escola. Portanto, se achar que os alunos são o problema, nenhuma escola pode ser competente, dedicada, efetivamente capaz de atuar.

Curiosamente, há uns anos, cultivava-se a ideia de que se não há sucesso escolar o problema é da Escola, nunca dos alunos.

A dedicação está exatamente em transformar a condição dos alunos, enquanto aprendizes, enquanto seres humanos em pleno desenvolvimento, enquanto atores sociais plenos, etc. Portanto, aquela representação não faz sentido. É um pouco a ideia do handicap sociocultural como fundamentador: nós somos ótimos, esforçamo-nos muito, somos os melhores... Não pode ser, é uma inversão completa da lógica. E a possibilidade de este pensamento se ter desenvolvido de forma tão consolidada decorre, digamos, da distorção do pensamento pedagógico sobre a Escola, que deixa de se debruçar sobre a questão da diferenciação das aprendizagens, sobre a condição da promoção do aluno enquanto aprendente e passa a centrar-se na promoção de resultados. Este é o elemento central, porque a promoção de resultados é o que favorece a ideia da Escola como uma unidade no mercado competitivo de prestação de serviços. E Nuno Crato levou isto mais longe quando, numa entrevista absolutamente notável do ponto de vista do seu pensamento, disse que o ensino é um bem transacionável... Nunca ninguém tinha dito, nenhum ministro tinha afirmado de forma tão clara o entendimento de que a Escola é uma empresa produtora de mercadoria, que é o saber. Este é, digamos, o elemento culminante de um pensamento que se veio afunilando neste sentido: pensar nas escolas como empresas produtoras de saberes, que são mercadorias transacionáveis... Isto é perverso!

Voltando um pouco ao Conselho Geral e à experiência de avaliador, parece-lhe que aquele exemplo é exceção ou corresponde a uma perspetiva mais generalizada do que seria desejável?

Dou esse exemplo como paradigmático. Quer dizer, reforço a ideia de que há uma grande autonomia de ação das escolas e, portanto, há experiências muito diferenciadas, que é fundamental processar. No curto espaço de tempo em que fiz esse trabalho como avaliador, encontrei escolas absolutamente deslumbrantes, quer de educação básica, quer de Ensino Secundário, algumas com trabalhos extraordinariamente difíceis. Sei também que essas escolas sofreram bastante com as últimas políticas que foram adotadas, mas... Agora, parece-me que esse tipo de pensamento – nós fazemos o nosso melhor, os alunos não servem, a sociedade é perversa – é atualmente um elemento ideológico importante, disseminado nas comunidades educativas e entre os professores. Acho que sim.

A propósito: disse ou escreveu que para a Escola Pública vencer o seu desafio também é importante uma resposta que venha do interior da própria Escola. O que supõe mudar. Que dimensões deve ter essa mudança?

Eu sempre acreditei muito na capacidade da Escola, enquanto instituição, de garantir e reforçar a sua autonomia relativa. Agora, creio que os dados do problema estão ser substancialmente alterados, no sentido da restrição dessa autonomia relativa. E quando falo em autonomia relativa é mesmo no sentido sociológico, a capacidade de a Escola perseguir um fim próprio relativamente à sociedade e às determinações políticas. Não porque haja excesso de regulamentação, porque existe, mas, sobretudo, porque hoje os constrangimentos tendem a ser mais pesados – na exata medida em que as políticas educativas se orientaram no sentido da desestruturação da Escola enquanto organização capaz de construir um projeto em comum. Não é por acaso que os modelos de administração tendem a reforçar a ideia do diretor como o principal decisor, o detentor do poder. Portanto, a emergência de uma força coletiva, capaz de configurar um projeto comum, é distorcida por esta lógica, porque o diretor não é decorrente apenas da vontade coletiva, é alguém que tem um duplo estatuto: por um lado, representa os pares, que o elegem dentro do conselho; por outro lado, representa o ministério. E é exatamente sobre o lugar e o papel do diretor que o ministério mais incide nas suas políticas. Nesse sentido, a Escola tende a ser desestruturada como uma comunidade e a ser cada vez mais pensada como uma organização com o seu conselho geral e o CEO, isto é o gestor, o chief executive officer. E nesse sentido, a capacidade da Escola preservar a sua autonomia relativa, que decorria muito da força coletiva, tende a esbater-se. Acho que isso é uma das principais consequências das políticas dos últimos anos e da reorientação da ideia de Escola, não como uma comunidade autónoma com projeto educativo, que está na Lei de Bases do Sistema Educativo, mas como uma empresa prestadora de serviços educativos.

Ou seja, a Escola enquanto organização está em perda ao nível da participação, da sua dimensão democrática?

Exatamente. Ao nível do sentido de projeto educativo coletivo, articulado com a comunidade mais vasta, acho que há uma perda da dimensão democrática da Escola.

Dimensão que está exatamente na capacidade de ela ser construída por essa vontade que vem de baixo e se articula num projeto comum – sempre uma vontade interna articulada com a comunidade, isso parece-me fundamental. O que significa que hoje a escola democrática é, em boa medida, um projeto de resistência e isso levanta um problema fundamental à academia: a necessidade de rapidamente estudarmos as escolas resilientes a esses processos de reestruturação, que têm um projeto verdadeiramente inclusivo e que são as que hoje objetivam a possibilidade de uma Escola democrática.

É uma tarefa académica e política determinante de defesa, pelo estudo, da Escola democrática. Sendo certo que algumas das escolas mais afirmativas no seu projeto são aquelas, também, que querem passar mais despercebidas. Ou seja, uma das formas de resistência passa exatamente por uma estratégia de não exposição pública.

E quais são os fatores de sucesso dessa resistência?

Eu acho que essas escolas são as que têm uma vida democrática mais forte. Essa é a questão fundamental. Por vezes têm uma liderança pessoal, mas eu acho que essa força coletiva é sempre importante. E, curiosamente, em todas as escolas de que me posso lembrar, o lugar dos alunos é determinante. Ou seja, não é porque os professores são participativos, é porque os alunos que foram chamados a ter um lugar na participação da escola fizeram ver, pela prática, que essa participação faz sentido. E, portanto, o seu lugar é determinante na criação dessa confiança coletiva para a construção de um projeto autónomo. Ou seja, aquilo que me parece que é possível apresentar como uma constante nas formas mais resilientes da Escola democrática é que os alunos não são os destinatários da ação educativa, mas participantes ativos. O que significa que há uma lógica muito articulada entre uma conceção de profissionalidade docente competente, não apenas dedicada, mas também com qualidades de inovação, e uma efetiva participação dos alunos. Em alguns casos, os alunos têm um protagonismo que é suscetível de ser compatibilizado com essa profissionalidade.

Pode exemplificar?

Por exemplo, no que tem a ver com a intervenção educativa em contextos socialmente marcados pela violência – onde conflitos interétnicos, inter-raciais, são contínuos e decorrem das políticas de urbanização, de segregação e de exclusão das populações – as escolas que melhor lidam com essas situações são as que mobilizam entre os estudantes a figura do mediador e em que os mediadores têm um papel fundamental na prevenção dos conflitos.

Neste sentido, a profissionalidade docente articula-se fortemente com competências discentes determinantes na criação do currículo escolar adequado.

Ainda faz sentido pensar na educação escolar como programa democrático de desenvolvimento e de inclusão?

Absolutamente. Em muitas comunidades, a escola é o único espaço onde as crianças podem encontrar defesa contra processos sociais muito fortes de exclusão social, que têm consequências e manifestações, designadamente pobreza infantil, falta de acesso a condições básicas de sobrevivência, etc. Por outro lado, a Escola pública (é disso que estamos a falar) é um espaço onde as relações interclassistas em torno de uma cultura comum – que é uma cultura construída a partir da relação do Estado com os processos educativos – podem garantir as condições básicas da vida em comum. Isto é, da vida numa sociedade que não deixa de ter contradições, conflitos, mas onde, no entanto, é possível garantir a vivência democrática dessas contradições, desses conflitos. Sem isso não é possível, os conflitos acabarão por ser necessariamente mais fortes do que a possibilidade de vivência democrática. Portanto, a Escola é esse espaço.

Um espaço de apaziguamento social?

Não de apaziguamento, mas de estruturação das regras do jogo social. Essa é, provavelmente, a principal herança civilizatória da Escola, desde que foi criada, ou renovada pela modernidade: a possibilidade de ser, de facto, um espaço de educação para todos e, nesse sentido, ser um espaço não de harmonização, mas de articulação dos diferentes setores sociais. Países que têm uma clivagem muito forte, por exemplo, entre Escola pública e privada, não têm essas formas de vivência democrática dos conflitos e, por isso, são sociedades que, necessariamente, têm de explodir periodicamente. O Brasil é um caso flagrante, mas também os tumultos em Inglaterra e nas periferias de Paris, há uns anos. A sociedade explode, sobretudo a partir das manifestações dos jovens, que têm um papel protagonista fundamental, e explode em diferentes sentidos, pela impossibilidade de os conflitos e as contradições sociais serem dirimidos democraticamente. Portanto, a Escola tem esse papel absolutamente determinante.

Mas já teve melhores condições para o cumprir.

A Escola manifesta efetivamente o que François Dubet designa por declínio do programa institucional – é até, se calhar, a expressão máxima desse declínio. As instituições que nós criamos na modernidade estão a viver um processo de transformação, e essa transformação necessariamente originará outras coisas. Melhores ou piores, depende do sentido da história, mas serão outras coisas. Portanto, há uma série de aspetos que são heranças das democracias liberais e da modernidade, que hoje tendem a sofrer transformações e oscilações, e a Escola sofre isso de forma muito marcante. Ora esse declínio tem de ser pilotado.

Para concluir: que soluções para inverter ou travar esse declínio?

Há quem pense que a solução seria pura e simplesmente acabar com as escolas e avançar para uma sociedade desescolarizada – é uma das utopias construídas pedagogicamente, mas que tem pouca viabilidade. Outros pensam que esse declínio vai dar origem a processos de autoaprendizagem com uma forte formação a partir das tecnologias de informação e comunicação. Eu quero crer que a gestão desse declínio pode ser feita através da potenciação das condições pedagógicas da Escola e da sua reconfiguração em torno daquilo que são elementos centrais na tradição pedagógica: a Escola centrada no aluno, a Escola diferenciada, a Escola como lugar de vida e não apenas da transição para a vida; a Escola como lugar de trabalho e não apenas como lugar de formação para o trabalho, etc. É importante perceber que isto significa também uma transformação, segundo uma linha que vem desde as utopias da Escola Nova, do princípio do século XX. Esta transformação é uma das vias possíveis de gestão do declínio institucional, sendo certo que não é a Escola que vai salvar a sociedade e que as transformações que pode sofrer têm, necessariamente, de ser convergentes com transformações mais gerais da sociedade. De facto, o declínio das instituições é próprio de uma sociedade de capitalismo avançado que está a dar origem ao horror de exclusão e de pobreza num continente destruído como África, de gente cada vez mais lançada na miséria, das periferias cada vez mais empobrecidas. E que levará até ao paradoxismo desse horror, ou então será parado e dará origem a outra coisa qualquer diferente. Este é um momento em que só nos resta gerir essa transformação no sentido que nós queremos.

Entrevista conduzida por António Baldaia