

Professores desempoderados dificilmente geram empoderamento

Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Isabel Menezes é doutorada em Psicologia e tem como principais interesses de investigação a participação cívica e política, intervenção comunitária, psicologia política e educação para a cidadania. É membro efetivo do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), onde coordena o núcleo de investigação Desenvolvimento Pessoal, Empoderamento e Participação Cívica e Política. Diretora do Programa Doutoral em Ciências da Educação da FPCEUP, tem orientado investigação no domínio da participação cívica e política de jovens e adultos, em especial no que concerne a experiência de grupos em risco de exclusão em função de género, orientação sexual, literacia, etnia, do estatuto de imigrante, incapacidade ou da doença crónica, de que têm resultado várias teses de doutoramento e de mestrado. É membro do Conselho Geral da Universidade do Porto. Colaboradora permanente da PÁGINA, é editora associada e membro do comité editorial de várias revistas científicas. Como autora ou coautora, publicou títulos como «Agência e Participação Cívica e Política: Jovens e imigrantes na construção da democracia» e «Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica».

Começo por uma questão, que não sendo inevitável, está na ordem do dia: os contratos de associação, o desinvestimento e a qualidade na escola pública... Como é que uma investigadora reage ao tema?

É um bocadinho difícil, porque o assunto está profundamente inquinado. Claro que o desejável seria que o Estado conseguisse cobrir completamente o território nacional. Não o consegue, e nós sabemos que muitos contratos foram feitos na maior das boas fés, porque essas escolas cumpriram um papel muito importante. Mas também parece haver aqui negócios com envolvimento de ex-deputados, ou deputados, ou secretários de Estado... O que os torna pouco claros. Ou seja, aqui, a questão não é a liberdade de escolha; é que esta foi uma solução de recurso para resolver um problema, e percebo que isto tenha de ser regulado periodicamente. Evidentemente, também percebo os profissionais dessas escolas, que estão a defender o seu posto de trabalho. Posto isto, muitas das pessoas que agora empatizam com estes profissionais não empatizaram com os das escolas públicas, que também viram os seus postos de trabalho acabar nos últimos anos... Digamos que a forma como vejo isto é simples. As pessoas têm o direito de fazer os seus protestos; a questão é a legitimidade e a razão que assiste a quem quando se trata de regular o que de facto está desregulado. Já Isabel Alçada, quando também tentou criar algumas regularidades, teve grandes protestos. Não dos pais, que eu percebo que estejam preocupados com a escola dos filhos, não dos profissionais... Nós estamos a falar de colégios e escolas que, legitimamente, foram criados para ter lucro e, portanto, é também isso que está em questão. São estes interesses particulares que me preocupam. E esta empatia, que não foi análoga quando milhares de professores das escolas públicas se viram em situação de desemprego...

Este protesto ganhou uma particularidade cromática, digamos assim: o amarelo tornou-se a marca dos privados, enquanto os defensores da escola pública se afirmam de todas as cores... Como psicóloga, atribui alguma importância ao colorido destas manifestações?

Há colegas meus que, de facto, se preocupam com o significado das cores... Eu não. Naturalmente, isso é revelador de uma estrutura organizada, e eu acho bem que as pessoas se organizem em protesto. Não podemos gostar de fazer investigação sobre participação cívica e política e, depois, estranhar quando as pessoas estão a protestar. Tem é que se pôr o contexto dos protestos em perspetiva, digo eu.

Participação, cidadania, democracia, educação... Uma das áreas de interesse da Isabel Menezes é a relação entre educação e democracia. Há tensões nesta relação que justificam um campo de observação específico?

Bem... É um tema clássico, até no sentido em que este ano se comemora o centenário da publicação de «Democracia e Educação», de John Dewey. E é recorrente nas políticas educativas, com grandes oscilações. Há autores que dizem que há momentos em que as pessoas enfatizam muito as aprendizagens básicas – o *back to basics*, a ideia de que o importante é aprender Matemática, Português e Ciências – e depois há alturas em que o foco é colocado nas questões da cidadania, da participação, da capacitação de cidadãos... O Weiler diz que isto é cíclico, e eu subscrevo este ponto de vista. De facto, só temos de esperar: as reformas educativas, as reorientações curriculares, hão de vir afirmar a importância desta relação, ou desafirmá-la. O interessante é que a relação existe, queiram os ministros e as políticas ou não. As escolas são lugares onde, desde a Pré-Escolar, se aprende a viver democraticamente, a discutir com os outros, a negociar com aqueles que são diferentes... E isso acontece independentemente das políticas educativas e até da consciência explícita dos profissionais da educação. A Escola é um espaço de diversidade e a escola pública é-o acrescidamente. Aprender a lidar com a diferença, a falar, a ter um ponto de vista, a defendê-lo, a discordar... são aprendizagens democráticas centrais e tudo isto acontece na escola. Acho que é o Rui Canário que diz: a escola é onde se aprende a gostar da palavra, a gostar da expressão, a gostar da política, e esta aprendizagem acontece, quer as pessoas queiram, quer não.

Do lado da gestão, há um tema mal resolvido para muitos professores, que é o fim do processo de gestão democrática. Em muitos casos, parece que a direção unipessoal, e por nomeação, tende a criar distanciamentos e a influenciar negativamente a vivência da própria escola comunidade. Por outro lado, por exemplo no 1º Ciclo, os professores sentem-se sub-representados e afastados dos centros de decisão...

Como se percebe, profissionais desempoderados dificilmente geram empoderamento e, portanto, profissionais que são cidadãos pouco capacitados e pouco participativos seguramente também passam uma mensagem de falta de capacitação

cidadã. Portanto, se o ambiente geral da escola é punitivo, orientado para os regulamentos burocráticos, caracterizado pela impessoalidade e por procedimentos autocráticos de tomada de decisão, é evidente que isso afeta a qualidade de vida democrática da escola no seu todo e não deixa de se repercutir na aprendizagem dos alunos. Conheço menos bem a realidade dos outros setores, mas no Ensino Superior essa também foi a tendência. Continuamos a ter uma gestão democrática, mas a dimensão dos órgãos diminuiu substancialmente – por exemplo, o colégio eleitoral do reitor passou de uma assembleia de universidade, constituída por cerca de uma centena de pessoas, para um grupo de vinte e tal, que é o Conselho Geral. E isso, naturalmente, diminuiu a representatividade... Depois, ao nível de cada faculdade, mantém-se a possibilidade dessa lógica. Na Universidade do Porto, tivemos recentemente uma revisão dos estatutos, onde assumimos que o funcionamento de qualquer escola tem de ser numa lógica de prestação de contas e de vários contrapesos e de evitar as nomeações, exatamente para garantir que o sistema funciona, que há contrabalanço. É evidente que as mudanças que aconteceram nas escolas, com a criação de mega-agrupamentos onde a gestão de proximidade se torna difícil, criam condições para um sentimento de afastamento face ao poder – que muitas vezes está concentrado num sítio em que não se vê, nem se conhece – e afetam a qualidade de vida democrática nas escolas.

A educação para a cidadania não é exclusiva da escola

A educação para a cidadania é outro tema recorrente, e outra área do seu interesse, mas pouco consensual... Melhor: parece ser consensual que deve acontecer de forma transversal, mas depois também parece haver uma vertigem 'curricularizante', para a instituir como disciplina...

O Hugo Monteiro e o Pedro Ferreira, daqui do Porto, falam que a escola tem tendência a ter um toque de Midas – tudo o que toca transforma em currículo... No sentido mais estrito, portanto, transforma em disciplina. A questão da educação para a cidadania como espaço instituído é relativamente antiga e, aliás, já tivemos várias soluções, das preocupações com a formação e o desenvolvimento pessoal e social às experiências no pós-25 de Abril, da educação cívica e politécnica, da introdução à política, do serviço cívico, etc. O que aconteceu nas experiências que fomos tendo é que sempre que não houve um espaço curricular e se assumiu que havia uma disseminação transversal... O problema da transversalização é sempre este: o professor de Língua Portuguesa, dependendo do seu reconhecimento ou interesse por estas questões, pode achar que talvez aquilo não tenha muito a ver; o de Matemática, com grande probabilidade, acha que não lhe diz muito respeito; o de Ciências, se não estiver propriamente sensibilizado para a questão, também acha que as suas temáticas serão outras; o professor de História, normalmente, é aquele a quem os outros (e ele próprio) reconhecem haver uma ligação, mas também nada...

Colaborou num projeto de análise de manuais escolares de Portugal e de Espanha...

É um projeto que tenta perceber como a história do fascismo é representada nos manuais escolares em Portugal e algumas regiões de Espanha. Exatamente, se é representada de maneira que permita ser um ponto de partida para a discussão do que é a democracia e a cidadania. Fizemos essa análise dos manuais e o que acontece? Claro que os manuais tentam apresentar uma visão equilibrada do passado, que é uma coisa terrível, porque uma visão equilibrada do passado corresponde muitas vezes a um branqueamento, e não é carne nem é peixe... O que não propicia muito a discussão. E os professores também não sentem que podem atravessar-se.

E qual é o significado disso?

Um dos colegas entrevistados, relativamente a Espanha, dizia que é trágico, porque há uma geração que ainda viveu no franquismo e está a sair das escolas. E nós temos a mesma situação aqui, uma geração que ainda viveu a transição para a democracia e que, não tarda, vai deixar a escola. Há, de facto, este capital – esta geração tem esta memória e, dizia esse investigador espanhol, tem a responsabilidade de dar testemunho direto do que foi a transição para a democracia. Mas isso é pôr um peso complicado sobre os professores... Mas se os professores não sentirem que há uma legitimidade, voltamos ao mesmo problema: se definirmos que isto é responsabilidade 'dos professores', não havendo um espaço curricular próprio, porque todas as disciplinas contribuem, corremos o risco de esta preocupação ser responsabilidade de todos, em geral, e de ninguém em particular...

Voltando à questão de se devia existir um espaço próprio...

Hoje em dia, acredito que sim, achando, no entanto, que não deve ser uma disciplina e que deve haver alguma discussão sobre que os conteúdos a abordar. A experiência que eu tenho é que muitas vezes estes espaços eram os da formação cívica, que muitas vezes eram contaminados com outras questões, por força do exercício das competências do diretor de turma. Mas um espaço de formação cívica, supostamente, não é um espaço de abordagem de questões da gestão do quotidiano da turma – que são importantes, sem dúvida, e se calhar até merecedoras de um espaço próprio. Mas, entretanto, como sempre, a formação cívica também foi suspensa, sem termos um conhecimento alargado sobre o que acontecia nas escolas, se havia experiências que valia a pena revelar...

O velho hábito de quase nunca se saber porque é que as coisas começam e acabam...

É sempre! Não há nenhum tipo de avaliação, o que é paradoxal. O Nuno Crato, que era uma pessoa que falava muito da importância da avaliação, etc., suspende um conjunto de medidas sem fazer nenhuma avaliação do impacto que as medidas tinham nas aprendizagens dos alunos. Dou de barato que, após a avaliação, se chegue à conclusão de que aquilo funciona mal ou tem de ser alterado, mas o que é mesmo complicado é a tendência de mudança sistemática sem avaliação do impacto das medidas. Nalguns casos, as medidas são erradas e, portanto, a sua suspensão é o que faz sentido, mas noutros, nomeadamente neste... Nós tínhamos um capital de experiência acumulado no terreno que foi suspenso sem mais.

Aconteceu o mesmo com a Área de Projeto...

Do meu ponto de vista, a Área de Projeto tinha até outro potencial... Devo dizer que já em '89 havia um parecer da Comissão de Reforma do Sistema Educativo que sugeria que a Formação Pessoal e Social tivesse dois professores, para providenciar pluralismo. Isto é engraçado, a ideia de que um par pedagógico podia fazer sentido, porque eram duas cabeças, dois adultos inevitavelmente diferentes, e podiam aumentar o pluralismo. Depois, era uma área que, à partida, permitiria relacionar o saber livresco sobre o que é a cidadania com as experiências que os miúdos têm na escola e fora da escola, que é o que eu acho que tem faltado à educação para a cidadania – a possibilidade de ligação a problemas

concretos, como ponto de partida, porque também não é limitar ao real da minha rua, mas que a minha rua seja um ponto de partida para eu tematizar a humanidade ou o globo no seu todo. Para mim, esta é, de facto, uma questão essencial, e é por isso que, do meu ponto de vista, um espaço curricular – não uma disciplina – continua a fazer sentido.

Ou seja, fazer da escola um espaço onde também possam ocorrer experiências e aprendizagens de participação...

Agora, tiremos o cavalinho da chuva... Não há capacitação cidadã, ou educação para a cidadania, que se faça exclusivamente na escola e que seja responsabilidade exclusiva da escola. Muitas das coisas que aprendemos sobre o que é ser cidadão, aprendemos na participação em associações de estudantes, nos sindicatos, na associação recreativa... Estas experiências são importantíssimas, como nos escuteiros, nas juventudes partidárias, nas associações juvenis... E, claro, as emergentes, com tudo o que tem a ver com os novos *media* e as redes sociais, que também são espaços de expressão cidadã e é importante que sejam aprofundados e discutidos e debatidos...

Defende a existência de um espaço onde, mais do que explicar aos alunos o que é a cidadania, se discuta com eles as experiências cívicas do dia-a-dia?

Eu acho que isso funciona... Estava a lembrar-me de um trabalho que a Teresa Dias apresentou, com crianças da Pré-Escolar e do 1o Ciclo – mesmo os meninos da Pré têm uma discussão, eles veem televisão à noite com os pais, ouvem os pais falar sobre política... A política é qualquer coisa que está no nosso quotidiano. Há uns anos, tinha de escrever um artigo sobre o campo da psicologia política e da educação para a cidadania e comecei a pesquisar se havia alguma coisa publicada; encontro um texto publicado em 1906, pelo padre Sena Freitas, e que se chamava «A Psicologia Política do Conselheiro João Franco». O que eu achei engraçado foi como ele se queixava da tendência 'polítiqueira' – dizia ele, negativamente – do povo português, porque toda a gente discute política. Ora, eu acho que essa é a grande vantagem do povo português.

E ultimamente, a Escola, tem sido um bom motivo. Toda a gente fala e opina sobre escola e educação...

Está a ver? Eu acho não isso mal... A determinada altura, no tempo das grandes manifestações, a ministra Maria de Lurdes Rodrigues foi à televisão e houve uma imensa manifestação de professores; perguntaram-lhe o que ela achou e sabe que eu fiquei triste por ela não ter dito: cumprimento os professores por terem feito esta grande manifestação. Porque a questão não é se a gente está de acordo; o importante, aqui, é que as pessoas estão a participar. Mas claro que há limites. Nestas manifestações recentes, trazerem as crianças para a rua é um bocadinho... Portanto, há aqui limites que, eventualmente, estão a ser ultrapassados neste processo de participação, mas os protestos, as reclamações das pessoas, são saudáveis... Há interesses por trás? Sempre! Faz parte...

Os professores estão assoberbados com tarefas burocráticas

Que perspectiva lhe oferece a formação de professores, muito questionada, quer ao nível da inicial, quer da contínua?

Relativamente à formação pós-graduada, acontece que a maior parte das escolas faz formação de professores, mas não necessariamente os mestrados que capacitam para o exercício profissional. Nos anos 2000, imensos estudantes queriam muito ser professores e continuavam a encher a formação educacional, em ligação com as faculdades de ciências, nomeadamente. O que hoje acontece é que muitos professores vêm procurar formação, mas não já os mestrados de ensino. Portanto, a questão não é tanto de capacitação didática, mas de capacitação para o exercício profissional – o papel do professor que transcende as questões da didática. A minha experiência tem sido mais nesta formação de profissionais que já estão no terreno e que vêm procurar formação exatamente para poderem complexificar o seu ponto de vista, pensar em formas novas de intervir no contexto da escola. O que é interessante, porque continuamos a ter professores interessados nas questões da supervisão pedagógica e noutras dimensões da intervenção educativa e sociocomunitária.

A intervenção comunitária, que é outra das suas áreas de investigação, também se pode fazer através da escola...

Só pode! Acho que é cada vez mais uma área que faz especial sentido. As escolas são polos de desenvolvimento comunitário fantásticos, com grande potencial. Sempre tiveram, mas nos últimos anos, a tendência foi mais no sentido de as virar para dentro do que para fora, e eu acho que a articulação com o exterior é essencial para a sobrevivência da escola como tal...

Quando ocorre esse fechamento, é porquê? Medo dos contextos exteriores, falta de tempo, falta de condições...

Quando vamos às escolas, percebe-se que os professores estão assoberbados de tarefas e que há uma grande regulação dos comportamentos, agravando a componente burocrática do trabalho. No entanto, eu acho que, por via do papel das autarquias, hoje há mais ligação entre a escola e as instituições locais. O que, muitas vezes, não significa uma relação sem muros, de acesso livre, do interior ao exterior e do exterior ao interior. Não acho que seja por defeito, nem da escola nem das comunidades, mas por nós não imaginarmos um futuro onde a educação pudesse ser diferente e desenvolver mais a articulação com os contextos comunitários. Falamos tanto na necessidade de reconhecimento de alguns saberes, e a escola é um sítio de saberes fantástico, tem um corpo de profissionais altamente qualificado, com saberes altamente específicos e as pessoas da comunidade têm outro tipo de saberes. Mas temos tido a ideia de que são áreas de especialização diferentes e temos feito pouco esforço para as pôr em comunicação.

Mas são permeáveis...

Pois são e deviam ser mais, a questão é um bocadinho essa.

Na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo há, normalmente, uma boa articulação dos encarregados de educação com os auxiliares e os professores, articulação que acaba por se desvanecer nos outros ciclos. O professor-tutor pode ser um revitalizador dessa relação?

Sim. E pode ser uma figura de referência. Mas a determinada altura também pode acabar por ficar assoberbado em papéis

e processos. Estou a lembrar-me de experiências em escolas que conheço, onde esta figura do professor-tutor já existia há muitos anos por iniciativa da própria escola. E verdade seja dita, nalguns casos, este professor conseguiu ser uma figura de referência essencial – como o são, com certeza, muitos outros professores, independentemente de serem tutores ou não. A grande questão é se, nas escolas, os professores têm esse espaço de intervenção, de articulação com o que está fora. E aqui tenho de puxar um bocadinho a brasa à minha sardinha: eu acho que faltam outros profissionais na escola, que poderiam coadjuvar o trabalho dos professores, libertar os professores para algumas tarefas e, nomeadamente, nestas questões da mediação ou interação comunitária, favorecer essas redes de relação. Quando temos diplomados das Ciências da Educação a trabalhar em contextos escolares, percebemos o quanto eles podem ter esse papel de mediação com o que está fora, ajudando e sendo coadjuvantes. Porque, de facto, há uma dinâmica própria do trabalho de ensino-aprendizagem e das exigências específicas daquilo que os professores têm de fazer que muitas vezes lhes rouba tempo para outro tipo de atividades que se podiam realizar nas escolas. Portanto, não era mau que as escolas fossem invadidas por profissionais com perfis diferentes e que pudessem contribuir para uma maior diversidade. Acho que era uma melhoria para a qualidade de vida dos meninos e dos próprios professores.

É recorrente ouvir que faltam condições de trabalho. Mas de facto, nos últimos anos, as escolas têm melhores estruturas e equipamentos...

Como nós sabemos, infelizmente, a intervenção nas escolas não foi equitativamente distribuída e se hoje temos escolas com condições fantásticas, e ainda bem, também continuamos a ter outras que... Eu não conhecia o Alexandre Herculano, mas estive lá há dois anos e achei o edifício lindíssimo, mas fiquei chocada com telhas partidas e coisas do género. E, de facto, a direção da escola dizia que estavam para entrar em recuperação, quando...

Veio Nuno Crato...

E a troica, e a crise e tudo isto... Outro edifício emblemático era o do Infante D. Henrique. Podia ser uma escola maravilhosa, hoje em dia, fazendo pelo ensino profissional aquilo que já fez durante décadas.

Mas em muitas escolas, mesmo novas ou renovadas, continuam, a faltar, por exemplo, espaços alternativos para atividades diversas do 'dar aulas', para os professores trabalharem...

Qual é a minha perceção?... Espaços de trabalho coletivo, por exemplo, e rotinas de trabalho coletivo. Isto é capaz de já ser um clássico, toda a gente o diz há imensos anos, mas a ideia é que os professores são professores de uma turma e, portanto, faz sentido que trabalhem juntos, para discutirem as características da turma, as abordagens, as estratégias, etc. Eu sou professora e percebo muito bem quando a gente fala de autonomia versus isolamento do professor no contexto da sala de aula. Por um lado, a sala de aula é um espaço claro do reinado do professor, mas por outro é um espaço de grande isolamento, e essa oportunidade de conversar, de discutir com os colegas, 'eu fiz isto, o que achas?', esse espaço de trabalho coletivo, eu acho que existe pouco. Não é uma tarefa fácil, é melhor dizer do que fazer, porque implica que saíamos da nossa sala de aula e estejamos dispostos a partilhar o que correu fantástico, mas também aquilo que correu menos bem. A gente aprende nestes processos de discussão, onde dizemos que alguma coisa foi menos bem conseguida, que não conseguimos explicar muito bem. Porque nós temos consciência crítica, e ao contrário do que muitas vezes se diz, os professores avaliam-se muito – a função de avaliar os outros cria-nos uma grande predisposição para nos autoavaliarmos. E eu acho que falta esse espaço de trabalho coletivo; não é apenas uma sala de professores, é uma sala de trabalho...

O professor faz-se na função

A questão relacional, as dinâmicas que as escolas estabelecem, a cultura 'de escola', também são 'condições de trabalho'...

É um pouco isso. A perceção que eu tenho das escolas onde percebo que existe um sentido de compromisso coletivo, é de que existe também esse trabalho coletivo. Ou seja, existe um sentido de compromisso com o que é o sucesso na educação das crianças, mas também existem condições para o trabalho coletivo, para a discussão e para a articulação – que não são meramente uma discussão e uma articulação que se fazem a propósito de questões burocráticas ('excedeu o limite de faltas', 'é preciso falar com o pai', 'portaram-se mal'), mas sobre a natureza do próprio trabalho ('isto não funciona, temos de experimentar aquilo'). Fazer um trabalho concertado, de modo a que os alunos sintam que têm uma frente unida de professores, seria uma boa estratégia para começar a abordar o que quer que fosse. E esse espaço de trabalho coletivo, eu também acho que é uma questão menos física e mais relacional.

Outro problema com influência na dinâmica das escolas é o vai-e-vem no corpo docente...

Isso são coisas que não controlamos. A minha ideia é muito que o professor faz-se na função. A formação inicial é muito importante, mas a gente faz-se professor ao estar numa escola, ao interagir com os colegas e com os alunos, etc. Por isso, seria importante um apoio à integração de quem chega de novo, reconhecendo que nos primeiros dois-três anos as pessoas deviam ficar colocadas numa escola, com um tutor para apoiar naquilo que são as dificuldades dos anos iniciais, de implementação. Mas parte-se do princípio de que quem fez um estágio de um ano está pronto... Desse ponto de vista, outros profissionais reconhecem que a complexidade do exercício da função exige uma formação mais longa. E eu, honestamente, não vejo porque é que um médico demora tantos anos a formar-se e se acha que um professor se forma em cinco anos... Porque não forma! Portanto, mais do que um exame de acesso, era interessante um dispositivo desta natureza.

A Finlândia e os jesuítas da Catalunha estão a realizar uma mudança profunda ao nível dos respetivos modelos educativos: fim dos exames e das aulas tradicionais, participação dos alunos no desenho curricular, aprendizagem autónoma e grupos de aprendizagem variáveis, fim das disciplinas e trabalho por projetos ou tópicos...

Não tenho acompanhado de todo... A questão da aprendizagem por projetos tem vindo a ser ensaiada. Aliás, recentemente, num colóquio sobre o Dewey, foi falada uma experiência, nos Estados Unidos, em que a questão é um currículo construído para cada um dos alunos, com o apoio de um professor, e esse currículo poder implicar atividades de aprendizagem na escola e fora da escola. Se o miúdo achar que para o currículo dele é importante uma experiência de voluntariado durante um mês, e isto for negociado como atividade de aprendizagem, que pode desenvolver os interesses

dele naquela área, essa experiência é reconhecida curricularmente. O James Bean defendia há anos um currículo centrado em projetos, o que implicava uma estrutura alternativa. Mas se não fossem possíveis estruturas alternativas, como é que tínhamos um modelo de monodocência no 1º Ciclo e não sei quantos professores no Básico e no Secundário? Significa que se pode aprender das duas maneiras, e há anos que a Dinamarca tem um professor (coadjuvado por dois ou três) até ao nono ano de escolaridade. Portanto, eu não conheço as experiências em concreto, mas faz sentido imaginar. E o que percebo é que estamos no momento de mudar alguma coisa, mas não sabemos bem o quê. E ao falar de escola, estamos a falar de uma organização complexa e que arrasta muita gente.

Não é possível, entre os investigadores e/ou as instituições, consensualizar alguns sentidos de mudança que orientem quem decide e quem implementa as medidas?

É difícil, porque a crise de autoridade não é só do professor, é também do conhecimento. Mas de qualquer das formas, há uma coisa em que tem razão: nas Ciências da Educação, já sabemos o suficiente para sermos mais claros nas orientações que devemos dar. Se elas são seguidas ou não, essa é outra questão. Um exemplo: desde a década de 60 do século passado, há investigação e dados que mostram que a reprovação é uma má estratégia para lidar com dificuldades de aprendizagem. E no entanto, de cada vez que se fala nisso, parece que estamos a propor uma revolução ou a questionar uma coisa de pedra e cal. Portanto, saber suficiente para fazer recomendações, acho que temos, mas também temos resistência a ser normativos, no sentido de produzir orientações muito específicas que as pessoas vão fazer e implementar. Por outro lado, toda a arquitetura do sistema é muito complexa e nós também podíamos ser melhores a partilhar esta informação das universidades. Mas, para que as mudanças aconteçam, as informações, o trabalho de investigação e as conclusões têm que se transformar em estratégias de influência da tomada de decisão política...

Que ainda é muito partidária, embora digam que não é ideológica...

É sempre ideológica. Essa coisa de dizer que não é ideológica nem política não existe. O que em si mesmo não é mau, mas depois... Eu também não acho que a gente tenha de estabelecer grandes consensos, mas depois há os factos. Esta coisa das reprovações, insisto, é um equívoco: não se trata de diminuir a exigência, mas de dizer "tu vais ter que trabalhar mais aqui e o professor também, para garantir que tu recuperas as aprendizagens que não fizeste, porque o mais importante é que tu continues com o teu grupo etário e não que retrocedas". Portanto, isto é mais exigente do que dizer "reprovas e fazes outra vez", mexe mais com o sistema e com o próprio esforço dos alunos; ou seja, contraria claramente uma lógica de facilitismo. Mas se eu for dizer que defendo o fim das reprovações, as pessoas vão dizer "lá está ela a defender o facilitismo". Ou seja, muitas vezes, mistificamos algumas destas discussões, que deviam ser com base na análise da mudança, e a partir do momento em que contaminamos a discussão com o facilitismo/não facilitismo, a meritocracia, etc., todos estes chavões influenciam a discussão e dificultam o processo de tomar e de gerar uma discussão pública séria. Que é do que nós precisamos: uma discussão que permita às pessoas perceber quais são as implicações dessas questões.

E como é que se consegue fazer isso?

Reconheço que é capaz de não ser fácil, mas enfim... Todos temos que fazer o nosso ponto, as universidades e, naturalmente, os investigadores em Ciências da Educação. E também os profissionais da educação, que trazem as suas investigações para o doutoramento, que aprofundam conhecimento, e depois têm dificuldade em passá-lo para o seu quotidiano. De facto, esta questão da transferência de conhecimento não é fácil, nem para cima, para as políticas, nem para baixo, para as práticas. Podíamos ter acabado de uma forma mais esperançosa...

AUTORIDADE. A autoridade do professor é a autoridade de todos nós. Hoje questionamos muito mais a autoridade, e a ideia de figuras que se respeitem independentemente do que digam e do que sejam já não existe. O professor era uma dessas figuras de autoridade. O meu colega e amigo Joaquim Coimbra debate muito bem estas coisas: de facto, as sociedades contemporâneas questionam, e isso não é necessariamente mau. Boa parte desta autoridade conquista-se e é resultado de um processo, e não um ponto de partida – essa é a diferença que torna o processo difícil, mas que eu acho que não é impossível, pelo contrário. Portanto, eu acho que continua a haver autoridade do professor, desde que ele a tenha conquistado. A diferença é que antigamente era a priori, mas também era a priori para outras situações: a gente não discutia com o polícia, não discutia com o médico... Havia uma estrutura de autoridade que nos fazia repousar muito na tradição, naquilo que era a experiência anterior para guiar a nossa vida. Hoje estamos um pouco mais entregues a nós próprios e, portanto, os profissionais com quem interagimos têm de se provar merecedores da confiança que uma função de autoridade implica; uma autoridade consentida, e não imposta por estatuto.

INCLUSÃO. A escola inclusiva deveria ser o mínimo de civilidade a que éramos obrigados nas nossas sociedades. As escolas públicas têm de acolher todos e devem acolher todos com qualidade, percebendo, no entanto, que o sucesso e a igualdade dependem de um tratamento desigual; ou seja, para nós atingirmos o mesmo nível de competência, de sucesso e de aprendizagem dos alunos, temos de o fazer com processos diferenciados. Portanto, inclusão sim, mas com reconhecimento da diferenciação de processos. Eu acho que, infelizmente, essas condições não estão asseguradas, e os últimos anos levaram a que fossem ainda mais ameaçadas. Na prática, por exemplo, tivemos a retirada de apoio a milhares de crianças... Portanto, inclusão com certeza, mas é preciso reconhecer que isso implica um tratamento desigual. Se temos de ter rampas de acesso nos edifícios, não podemos achar que isso é uma condição excepcional; é uma condição de cidadania de todos, de qualidade da escola de todos e de qualidade da sociedade de todos.

TEMPO INTEIRO. Se as atividades que se oferecem forem iguais às da escola a meio tempo, a escola a tempo inteiro é uma jornada de trabalho. John Dewey tem uma referência engraçada no «Democracia e Educação» sobre como, na escola, só admitimos que os corpos das crianças possam existir se estiverem sentados e quietos. Se calhar, é importante reconhecermos que os corpos das crianças têm de se manifestar de outras formas. Nós temos um problema de base, porque não temos redes sociais que permitiriam que a escola funcionasse em horários diversos. E sabemos o quanto isso onera as famílias, portanto, a questão da escola a tempo inteiro também visa responder a este problema social. Mas eu acho que podia ser uma solução fantástica, desde que a gente não ache que na segunda parte eles fazem o mesmo que fizeram na primeira, um bocadinho mais do mesmo. Portanto, se a gente reconhecer que os corpos deles podem fazer outras coisas... Mas ter tempo para brincar e para não fazer nada também é importante – o direito a não ter um mandato e

a não ter que estar sempre nesta lógica. Nós sabemos que as crianças aprendem muito a brincar e a fazer outras coisas, mas o que está em causa é o direito a que nem todas as atividades sejam de aprendizagem, instrumentalizadas.

INDISCIPLINA. É uma questão que nos preocupa a todos, claro, muito mediatizada por episódios particulares, quando, se calhar, os quotidianos das escolas são, desse ponto de vista, menos exuberantes do que as pessoas fantasiam. E aqui, mais uma vez, a importância do trabalho coletivo dos professores: não há especialista que dê receitas relativamente a isto, e eu seguramente não dou, nem sei, mas tenderia a dizer que qualquer solução tem de ser sempre contextualizada e encontrada para aquela escola, aquela turma e aquele aluno e discutida coletivamente pelos professores. Quaisquer outras coisas são medidas de cosmética - não há soluções, nem intervenção para a indisciplina que sejam à prova das pessoas e dos contextos onde vão ser implementadas. Portanto, é preciso ir fazendo abordagens específicas, definidas pelos profissionais que estão no terreno.

António Baldaia (entrevista)

Ana Alvim (fotografia)