

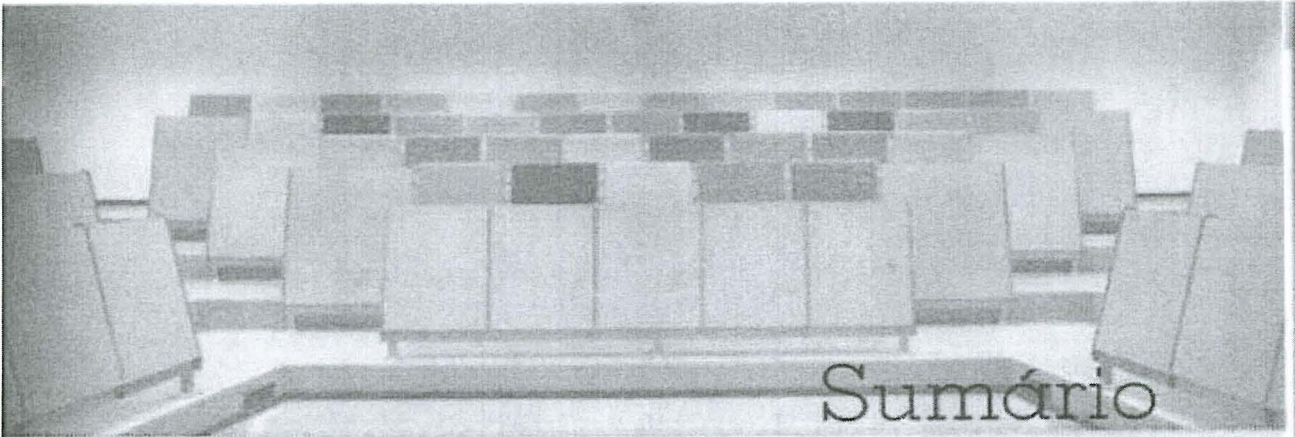


ESCOLA DEMOCRÁTICA

PÚBLICA | SOLIDÁRIA | PARA TODOS

ABEL MALCIDO | ALMERINDO JANUÁ AFONSO
ANABELA SOUSA | CARLOS SILVA
CRISTINA MASCOTA PIRES | DOMINGOS FERRANDES
TATIANA ANTUNES | HELENA ARCANJO
Joaquim Mendes | José Augusto Cardoso
Júlio Lima | Marcela Esteves
Mariana Mendonça | Paulo Teixeira
Rui Trindade | Teresa Medina

Seminários
7 preparatórios
DO CONGRESSO
DOS PROFESSORES
DO NORTE



Sumário

1 ESCOLARIDADE PARA TODOS, DEMOCRATICAMENTE ORGANIZADA

Participação dos municípios na Educação: as políticas e as práticas 11
Melana Arcanjo

As políticas educativas como obstáculo à escola democraticamente organizada 19
Rui Trincão

Pensar os CNO e os desafios que se colocam aos professores 31
Teresa Medina

O futuro passa por reinventar a Escola 39
Domingos Fernandes

Sem educação profissional, a Educação fica amputada 45
Fátima Antunes

O direito de ensinar reclama o direito de aprender 51
Cristina Mesquita Pires

2

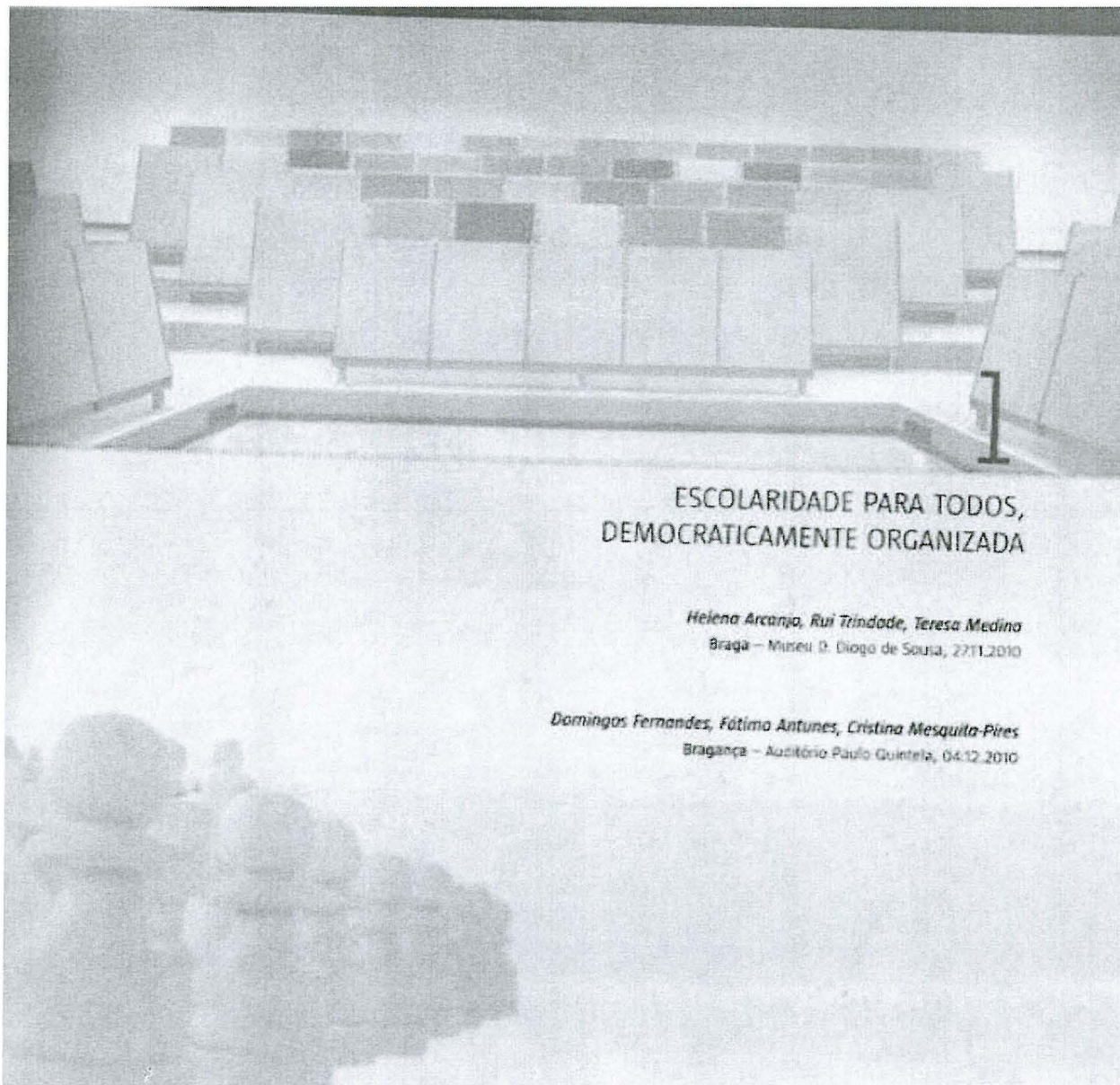
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, DEMOCRACIA E AUTONOMIA

- Discutir a autonomia no contexto de uma governação democrática das escolas 63
Manuela Mancoço
- É impossível pensar a real autonomia da escola
sem pensar a autonomia do professor como profissional 71
Almerinda Janela Afonso
- Como aprofundar a democracia e operacionalizar processos de decisão
que consubstanciem a autonomia das escolas? 75
João Marques
- É difícil perspectivar tempos mais complicados 79
Lúcio Lima
- Auto-avaliação e construção de autonomias 87
Anabela Sousa
- Outra Escola é possível 97
Carles Silva

3

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DIGNIFICADA,
ASSENTE NUM SINDICALISMO AUTÓNOMO, VIVO E ACTUANTE

- A Escola de hoje e a identidade profissional dos professores 105
Paulo Secena
- A acção sindical na construção da identidade profissional 113
Abel Macedo
- A acção colectiva é indispensável na construção das identidades profissionais 119
Manuela Estêves
- Por um sindicalismo mais político, menos sectorial e mais solidário 131
José Augusto Cardoso



ESCOLARIDADE PARA TODOS,
DEMOCRATICAMENTE ORGANIZADA

Helena Arcanjo, Rui Trindade, Teresa Medina
Braga – Museu D. Diogo de Sousa, 27.11.2010

Domingos Fernandes, Fátima Antunes, Cristina Mesquita-Pires
Bragança – Auditório Paulo Quintela, 04.12.2010

O direito de ensinar reclama o direito de aprender

Cristina Mesquita-Pires

Instituto Politécnico de Bragança
 Direcção Distrital do SPN/Bragança

No contexto actual, fala-se muito em democracia. Costumamos questionar se, nas escolas, as direcções são democráticas, se promovem a cooperação entre os professores, se acolhem as ideias dos professores para, depois, as integrarem nos projectos educativos e, conseqüentemente, as desenvolverem. Mas pergunto-me com alguma frequência, se no intimismo da nossa acção pedagógica, em contexto de sala de aula, estaremos a promover a democracia? Estaremos a dar voz às nossas crianças e aos nossos jovens? Estaremos a permitir que eles aprendam em práticas cidadãs e agenciadoras?

Há uma frase que me tem inquietado e levado a reflectir sobre a pedagogia que desenvolvemos com os nossos alunos: *o direito de ensinar reclama o direito de aprender*. Esta frase coloca-nos frente à evidência de que, se somos professores e temos o direito de ensinar, é porque há cidadãos que têm o direito de aprender.

Como refere Darling-Hammond no livro «O Direito de Aprender», nenhuma pessoa deve ser privada da oportunidade de aprender. Esse é o grande desafio – garantir aos alunos de todas as origens sociais o direito a aprender. Para isso é necessário reconhecer que nem todos aprendem da mesma maneira, nem todos têm o mesmo ritmo, sendo necessário valorizar a diferença e a construção partilhada do saber.

Se aqueles que vão à escola não aprendem o que nós ensinamos, ou não aprendem com os meios que nós colocamos à sua disposição, então a nossa função é completamente inútil.

A escola terá que constituir-se como um verdadeiro local de aprendizagem. Essa aprendizagem faz-se com os alunos, as suas subjectividades, os seus contextos sociais, as suas sociabilidades e, também, com os

saberes, com a aprendizagem desses saberes, construindo competências que são essenciais na sociedade do conhecimento, tal como hoje a definimos.

Como afirmava António Nóvoa, temos que reinventar a pedagogia. Uma pedagogia sustentada no respeito e participação que possibilita o desenvolvimento de experiências de aprendizagem onde crianças, jovens e adultos partilham saberes e culturas.

"Não há nada de novo..."

Como sugere Júlia Oliveira-Formosinho, "uma pedagogia centrada na praxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e das suas famílias como um processo interactivo de diálogo, entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos de interacção e os contextos envolventes".

Importa, por isso, repensar o papel do professor/educador que actua numa realidade complexa, necessitando de agir com intencionalidade e agência reflexiva para transformar e reconstruir esse conhecimento praxiológico. Só assim poderá construir uma praxis que respeite as crianças/alunos como actores (que constroem a sua identidade no diálogo com os instrumentos da cultura) e autores (com capacidade de transgredir e reinventar a acção, re-significando-a) de percursos escolares e percursos de vida. Assim, convocando as palavras de Jerome Bruner, as crianças/alunos terão voz, ao narrar o mundo que as rodeia e ao narrar-se a si próprias nas construções quotidianas que lhes permitem significar o mundo.

O professor Domingos Fernandes dizia uma coisa muito interessante: que não há nada de novo, o que conta são as nossas atitudes enquanto pessoas e aquilo que partilhamos com os outros... Não há nada de novo, o que há é uma relação com a cultura e nós sabemos que a escola é produtora de cultura, mas é também um instrumento dessa própria cultura... E aí, não há nada de novo.

A partir dessa expressão, recordo «A Oeste Nada de Novo», de Erich Maria Remarque, que relata a luta nas trincheiras e a profunda indiferença da vida civil alemã sentida por muitos homens que retornavam das frentes de batalha. A expressão *a oeste nada de novo* refere-se a uma total ausência de acção, como modo de expressão da incredulidade pública sobre a angústia que aqueles homens enfrentavam.

É essa indiferença e incredulidade que, às vezes, sinto que existe nas nossas escolas. Parece que alunos, professores, pais, comunidade e saber, são partes soltas que vivem na indiferença, reduzindo a complexidade

que envolve a *praxis à refinação da acção*. Boa parte dos actos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram, sob o controlo da razão e da escolha deliberada. Legitimamos os nossos modos de acção, umas vezes pelo *uso*, outras vezes pelo *habitus*. Tendo em consideração o intimismo do acto pedagógico, da relação entre portas professor/aluno-educador/criança, a *praxis* constrói-se no desconhecido ou no conforto de quem prefere não conhecer. Vivemos um quotidiano ensimesmado, separando os conteúdos a ensinar das aprendizagens a construir, como que se os mundos, de alunos e professores, se pudessem separar e não fossem elementos de um mesmo processo...

Na urgência do dia-a-dia, nas existências normativas e nos excessos discursivos, escondemos, como refere António Nóvoa, uma grande pobreza das práticas. Parece existir um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. E por isso, nada de novo...

A pedagogia da lentidão

E nada acontece. Professores e alunos assumem isoladamente a função de ensinar e de aprender; uns transmitem o que há para aprender e os outros escutam o que têm que lhes ensinar

O ensino transmissivo desaproveita, assim, muitas oportunidades de aprendizagem, porque uniformiza, retrai e prescreve. Mas o frenesim burocrático tem deixado pouco tempo para pensar a pedagogia. A pedagogia em participação aprende-se em companhia, em organizações que se constituem como comunidades que aprendem. E é preciso ter a consciência, como dizia o professor Domingos Fernandes, que este não é um processo de mudança rápido. É um processo lento. É a pedagogia da lentidão. É a pedagogia da suspensão dos nossos saberes. Estas palavras são inspiradas na pedagogia-em-participação que se recia no seio da Associação Criança e se revela nas palavras da professora Oliveira-Formosinho: "a mediação pedagógica retira a aprendizagem profissional do isolamento de um desenvolvimento profissional solitário, promovendo, antes, um desenvolvimento profissional cooperado. Aprender em companhia dos pares e de formadores, partilhando o património pedagógico disponível, sustenta a participação de profissionais e crianças no desenvolvimento de uma pedagogia-em-participação".

Ensinar: um acto de ousadia

Num vídeo que passei numa aula de Pedagogia, uma das professoras entrevistadas dizia que continuava a usar o método tradicional, por ser muito mais cómodo para ela. Revelava que tinha muita pressa que os alunos aprendessem a ler e escrever e que, com a idade que tinha e com as coisas que lhe exigiam, já não ousava mudar...

Ora, o acto educativo é um acto de ousadia. Se não for um acto de ousadia, não há educação que possa vencer o futuro! Penso que há professores ousados, mas que às vezes não arriscam transpirar essa ousadia...

A EPE e a escolaridade obrigatória

Há dois níveis de educação e ensino que me são particularmente queridos: a educação de infância (entendida como o período que vai dos 0 aos 6 anos) e o 1º Ciclo do Ensino Básico. A minha caminhada profissional colocou-me em contacto directo com a Educação Pré-Escolar (EPE), que se constituiu para mim como uma aprendizagem de vida. Aprendi, no contacto com as crianças, com as suas famílias, o valor da educação de infância. Atribuo particular importância ao desenvolvimento das crianças e aos seus processos de aprendizagem. Interessa-me a articulação que deve existir entre cuidado e educação e a, conseqüente, responsabilidade social que representa trabalhar com crianças destas idades.

Sabemos, que a educação de infância é uma conquista recente no nosso país e que, por isso, levará ainda tempo a assegurar o seu contributo como primeira etapa de educação ao longo da vida. Somente em 1997, este sector foi reconhecido como a primeira etapa de educação básica, com a publicação da Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97). Contudo, a lei manifesta algumas incoerências, pela desvalorização da vertente pedagógica e a relevância atribuída à necessidade de se constituir como um meio de resposta às famílias. Concordo que a EPE deva responder às necessidades das famílias, mas parece-me que em primeiro lugar ela deve constituir-se como um meio potenciador de igualdade de oportunidades para o sucesso educativo.

O professor Ribeiro Dias dizia, há uns anos, que enquanto houvesse uma única criança que não tivesse a possibilidade de frequentar um estabelecimento de educação de infância, Portugal, continuaria a ser um país indigente nesta matéria. Ora, nós sabemos que continuam a existir crianças que, por negligência de uns, ou agnosia de outros, não têm acesso à EPE. A questão que se coloca é: onde está a igualdade de oportunidades no acesso?

O que diz a Lei

A Lei-Quadro refere que “incumbe ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar”.

Não ignoramos o esforço que foi feito pelo Estado no alargamento da rede de EPE, mas também não podemos ignorar que as crianças que não frequentam o jardim-de-infância são, porventura, aquelas que mais precisam. Na referida lei salienta-se que um dos objectivos da EPE “é contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso na aprendizagem”. Mas se existirem crianças que não podem (por razões várias) frequentar um estabelecimento de educação de infância, então a igualdade de oportunidades perde-se nas boas intenções da universalização. O contributo activo do Estado para tornar a EPE universal afirma-se na sua disponibilidade de criar “preferencialmente estabelecimentos de educação de infância onde não haja iniciativa privada”. Sabemos que as zonas urbanas são os locais preferenciais para a abertura de jardins-de-infância, e também sabemos que nestas zonas proliferam as instituições particulares (apoiadas ou não pelo Estado).

O fenómeno da desertificação que afecta várias zonas do país impeliu ao encerramento de vários jardins-de-infância, ficando nas aldeias uma ou duas crianças sem possibilidade de experimentar esta oportunidade educativa. Assim, o Estado consente que algumas crianças, por livre opção dos pais, por impossibilidade no caso de estarem em locais mais isolados, ou negligência, fiquem privadas deste importante complemento educativo. Pese embora o esforço de algumas autarquias locais em fazer deslocar essas crianças para estabelecimentos de outras localidades, há sempre algumas que não se poderão deslocar.

Esta desigualdade de oportunidades é legitimada pela *frequência facultativa*, enunciada na Lei, e justificada pelo facto de EPE ser “complementar da acção educativa da família”. O que me leva a questionar se a escola, em qualquer dos seus níveis de educação e ensino, não será (ou deveria ser) uma acção educativa complementar da família. Não será essa uma das preocupações dos professores de todos os níveis? Para que falamos tanto de envolvimento parental e nos esforçamos por desenvolver estratégias que coloquem em diálogo os pais e a escola no sentido de ajudar as crianças e os jovens a construírem uma cidadania activa?

Outra reflexão que a Lei-Quadro me induz prende-se com o facto de a EPE ser considerada a “primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida”. No entanto, se houver uma criança a quem não é conferido o direito de frequentar a EPE, ela passará para a segunda etapa da educação básica sem ter

passado pelo importante contributo da primeira. Neste sentido, o lugar consignado à EPE no sistema educativo é ainda ambíguo, sendo pouco intencionalizada a sua relevância educativa.

Nenhum Estado pode demitir-se do importante dever de garantir a todas as crianças uma educação de qualidade. As preocupações com a qualidade devem assumir-se como um compromisso social colocando-as na ordem do dia da agenda política e educativa. Não basta que uma criança vá à escola, para garantir o seu direito de aprender.

A este propósito, o relatório «Teacher Matters» (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico, 2005) refere que “melhorar a eficiência e a equidade escolar depende em grande medida da garantia de que as pessoas mais competentes desejam trabalhar como professores, que os seus modos de ensinar sejam de alta qualidade, e que todos os alunos tenham acesso a esse ensino de alta qualidade”. Além disso, os debates em torno da qualidade têm, desde então, evidenciado a importância da transformação das organizações no sentido de construírem, no seu seio, a qualidade. O conceito dinâmico de qualidade poderá induzir mudanças significativas na cultura organizativa, na tradição; apesar de este ser um processo lento, permite substituir os modelos anteriores

Mas não tenhamos ilusões, a obrigatoriedade da EPE traz consigo o risco de uma visão academizante.

Riscos

Lembro que a proximidade e adjacência com os outros níveis de ensino que se observaram nos jardins-de-infância após a sua integração nos agrupamentos de escolas levou, por um lado, algumas educadoras a realizarem leituras míopes da realidade educativa, e por outro, pela visão hierarquicamente centrada, de cima para baixo, à sujeição a práticas que procuravam uniformizar modos de acção e que conduziram a práticas mais academizantes.

Dito de outro modo, a entrada dos jardins-de-infância nos agrupamentos traduziu-se – em alguns casos onde, por diversas razões, os educadores não conseguiam fazer ouvir a sua voz – numa escolarização precoce do jardim-de-infância, na sobrevalorização do domínio académico de saberes meramente tecnicistas que levam a criança a agir de forma mecânica, esquecendo que aprender não deve, apenas, conduzir a uma determinado fim; deve antes permitir continuar mais tarde esse caminho com intencionalidade.

Lembro, a respeito da academização da EPE, a questão que Rui Canário colocava em 1997: "quanto tempo falta para que, para 'ajudar' a concretizar as 'orientações curriculares' proliferem os 'manuais', 'fichas', 'actividades' e outros materiais pedagógicos produzidos pela indústria do ensino?". De facto, a proliferação de manuais, enciclopédias didácticas e outros materiais para este sector de educação concretizou tal presságio. Mas a existência de manuais não seria de recear se os profissionais soubessem manter um distanciamento crítico sobre as *modos* que aparecem no mercado. A educação de infância como primeira etapa da educação básica exige de todos nós o esforço de romper com estereótipos do passado e ideias dominantes impeditivas de avançar pelos caminhos que investigações mais recentes apontam como mais apropriados.

A pergunta aqui fica: será que não deveríamos construir o projecto pedagógico no 1º Ciclo com a informação resultante do trabalho desenvolvido na EPE? Ou será que deveremos produzir/*formatar* crianças para o sistema educativo, que as está a *encomendar*? Que adultos queremos que as nossas crianças sejam no futuro? E como é que cada um de nós ajuda estas crianças a construir sucesso educativo e um projecto de vida?

Desafio democrático

Foi o desafio democrático que apelou à construção de cidadãos livres, autónomos e solidários, apelo esse que deve aparecer no horizonte do jardim-de-infância e da escola. É na escola que se cruzam as diferentes condições sociais. E daí o natural questionamento sobre as soluções encontradas para assegurar o bem-estar das crianças, para definir os conteúdos a ensinar, os valores a promover, as articulações a realizar e os meios para que possam construir aprendizagens significativas.

Há saberes a transmitir na EPE?

A educação de infância constitui-se como um espaço social de aprendizagem, onde se valorizam saberes, valores e atitudes. O educador de infância, como adulto experimentado, oferece quotidianamente, pela interacção, narrativas culturais onde se expressa a ética, a estética, a arte, a ciência, nas suas mais diversas manifestações. Focalizando a sua acção nas interacções e agenciando as crianças, com certeza facilitará a emergência de um currículo – intencionalizado, mas não formatado.

Criar oportunidades educativas de qualidade para as crianças deverá ser o desafio de todos. E não é fácil para aqueles que aspiram vir a ser educadores de infância e professores do 1º Ciclo assumirem pedagogias

participativas, porque o *ensino é isomórfico* da formação. A oferta formativa assumida como um processo de *revelação* acentua a assimetria irreversível dos papéis entre aquele que ensina e aquele que aprende, centra-se na transmissão da informação, compartimentada, por áreas disciplinares, em detrimento da valorização dos processos de produção de saberes (Canário). Neste caso, a formação recebida sustenta a transmutação dos processos de aprendizagem vivenciados para modos de acção, o que resulta numa similitude entre as características das escolas onde se ensinam crianças e as das escolas onde se formam professores, concebendo a profissão docente como uma ciência aplicada ao ensino, e estabelece uma organização racional onde a formação de professores eficazes pressupõe a existência de escolas eficazes. Embora a eficácia apenas exista nos discursos...

Assim, exige-se uma modificação na forma de pensar a formação, que nos leve a assumi-la para além do presente. Como já dissemos noutra ocasião, para que estas reflexões ultrapassem a dimensão retórica, é necessário que cada um dos actores se envolva na construção de soluções a partir das potencialidades próprias, (re)descobrimo e (re)definindo quotidianamente formas de acção inovadoras.

A verdadeira articulação

Será no diálogo da EPE com o 1º Ciclo, e deste com o 2º ciclo, que se deve realizar a verdadeira articulação, e não com uma postura de *cima para baixo*. A escola democrática constrói-se no diálogo e na partilha. E neste campo todos temos responsabilidades.

Lembrando a lógica actual de concepção de escola como um agrupamento onde interagem culturas diferentes, importa que os educadores de infância e os professores saibam articular os seus projectos curriculares com os projectos educativos da escola onde estão inseridos. Tal como afirma Carlinda Leite, "há que não transformar uma intervenção inovadora num *guetto*, visto pelos outros colegas e agentes educativos como um refúgio de elites pedagógicas a que nem todos têm o direito de pertencer; esse seria um efeito perverso do desenvolvimento de um projecto na capacidade de mobilizar os outros". Não entendemos, no entanto, que a educação de infância se deva submeter às *Orientações Curriculares* dos outros níveis de educação; antes pelo contrário, os educadores de infância devem afirmar a sua especificidade profissional e, numa construção partilhada, desenvolver um projecto de acção sequencial, articulado com os restantes parceiros, que favoreça as crianças.

Acreditamos que, nos contextos organizacionais, a definição de agrupamento reúne e reivindica uma noção de unidade profissional entre os diversos níveis de educação e alarga a possibilidade de especificidades próprias e peculiaridades únicas que definem os docentes dos diferentes sectores de educação, a serem aceites, entendidos e respeitados em prol da qualidade educativa. É no encontro e desencontro entre as diferentes culturas de docentes que se cria um saber estar próprio, um universo único edificado no acto educativo, que, funcionando como um elo agregador de todos os docentes, os torna idênticos e culturalmente cúmplices. Tal como afirma Edgar Morin, "a cultura não existe senão através das culturas".

Torna-se necessária aos educadores de infância a coragem de romper com os estereótipos que os rotulam como diferentes, no sentido da inferioridade profissional, assumindo uma postura docente articulada com os restantes colegas, através da adesão a posturas profissionais que os valorizem e que promovam a qualidade em educação.

Certamente que o respeito pelas características específicas de cada ciclo de educação e ensino ajudarão a compreender os caminhos que as criança deverão percorrer. Caminhos de continuidade, mas também de ruptura, sustentada com *andaimes* que lhes permitem (re)significar o diálogo com a cultura.

O presente volume reúne um conjunto de intervenções registadas na série de seminários preparatórios do 7º Congresso dos Professores do Norte (Guimarães, 25-26.02.2011).

Numa iniciativa invulgar no panorama sindical, se não inédita, a direcção do Sindicato dos Professores do Norte (SPN) decidiu promover a realização de seminários distritais abertos a toda a comunidade docente. Com a iniciativa, pretendia-se debater ideias e recolher contributos que, de algum modo, pudessem enriquecer as teses a apresentar ao congresso.

Para isso, foram convidados reconhecidos especialistas/investigadores na área da Educação, que, a par de alguns dirigentes do sindicato, animaram cada um dos seis debates realizados, proporcionando importantes momentos de reflexão sobre o sistema educativo, a Escola que temos e a profissão que somos, e de aprofundamento de propostas que assegurem a efectivação de uma Educação de qualidade para todos e permitam às escolas afirmar-se como espaços de realização para quem nelas estuda e trabalha.

Posteriormente, verificada a relevância e pertinência das comunicações apresentadas, a direcção do SPN decidiu partilhar o importante património assim constituído, coligindo-as e apresentando-as neste volume.