

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL E LOCAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM DESAFIO
PARA O NOVO SÉCULO.**

*Joaquim Azevedo **

Conferência do Curso de Verão realizado em Chaves pela UTAD, pelas Universidades de Santiago de Compostela e de Vigo e pela Câmara Municipal de Chaves, sob o tema geral "Teoria e Práxis do Desenvolvimento Local", em 21 de Julho de 1995.

* Director do Instituto Empresarial Portuense (AIPortuense) e Investigador

Agradeço ao Senhor Presidente da Câmara de Chaves a gentileza do convite que me endereçou para participar neste Curso de Verão, dedicado à temática "Território, Comunidades e Educação: Teoria e Práxis do Desenvolvimento Local".

Naturalmente, situar-me-ei nos terrenos frágeis e inquietos da educação escolar. São aqueles que, apesar da fragilidade e da inquietude, ainda me sinto com alguma capacidade para problematizar.

Proponho uma reflexão em três partes. Na primeira, dou muito brevemente conta de um relativo impasse a que tem chegado o desenvolvimento do moderno sistema de educação escolar.

Na segunda, esboço alguns traços gerais do que pessoalmente considero constituir uma matriz para repensar o papel da educação escolar nas sociedades actuais, no dealbar de um novo século, que designo por "construção social e local da educação".

Na terceira, formulo, à luz dessa matriz, o que me parecem ser as prioridades da orientação das políticas de educação escolar, em Portugal, com uma leve incidência no Norte Transmontano.

A reflexão que proponho é architectada tanto com base na minha experiência política no campo educativo, como na reflexão teórica a que me tem sido possível aceder.

Os sistemas de educação escolar e os novos desafios sociais

Os modernos sistemas de educação escolar são recentes, podendo situar-se historicamente no fim do séc. XVIII e no início do séc. XIX. A sua emergência e consolidação muito devem ao industrialismo crescente e à constituição do Estado-nação. Embora este último aspecto seja geralmente menos valorizado, é mister considerar que o movimento mundial de construção dos Estados-nação se sustentou, em boa parte, na instituição dos sistemas nacionais de educação. Estes tinham por missão desenvolver sociedades organizadas com base em cidadãos escolarizados, aptos a participar individualmente na sociedade, fortalecendo as ligações simbólicas entre os indivíduos e os Estados.

A ideologia da modernização constituiu um dos suportes mais significativos para a expansão do moderno sistema escolar. Ela afirmou-se como um instrumento precioso para a afirmação da sociedade liberal burguesa e para expansão da doutrina da evidência dos benefícios económicos associados ao investimento educativo escolar. Esta evidência tornou-se um traço ideológico dominante na expansão dos sistemas escolares do séc. XX.

Sobre a ideologia da modernização construíram-se modelos de planeamento da educação que pressupuseram, sem hesitação, elevados retornos económicos do investimento em educação e que configuraram políticas educativas que proporcionaram um crescimento gigantesco, no plano mundial, no acesso aos benefícios da educação escolar.

As teorias do "capital humano" expressam bem, desde os anos 50 e 60, quanto o modelo optimista de expansão da economia de mercado se sustentou na generalização do acesso à educação escolar como instrumento para melhorar a produtividade e para o crescimento da economia.

Este marco ideológico ainda hoje predomina na formulação das políticas públicas de educação e formação. A chamada "vantagem competitiva das nações" ainda tende a sustentar-se preferentemente no investimento educativo escolar. Este toma-se como um elemento central da competição num mercado cada vez mais aberto e concorrencial.

"Num mundo em que os activos intangíveis (informação, conhecimento, capacidade de aprendizagem, de adaptação e inovação) assumem relevo crescente, a principal aposta terá de ser no "factor humano" - no fundo, a fonte básica para a obtenção de vantagens competitivas.

É bom ter presente que o desafio da competitividade não se joga apenas ao nível do ensino superior e da investigação. Por isso, se faz um esforço deliberado e consistente na melhoria efectiva da qualidade e da cobertura da educação a todos os níveis. O reforço do nível geral de educação da população constitui o fundamento indispensável para viabilizar a modernização e diversificação da estrutura industrial portuguesa"(1).

Educação e desenvolvimento económico, como partes de um todo, ficaram de tal modo gravadas nos principais esforços nacionais de investimento de quase todos os países do mundo, sobretudo na segunda metade do séc. XX, que a dimensão instrumental e a rentabilidade económica da educação escolar se tornaram paradigmáticas e o ocuparam quase todo o terreno das respectivas políticas. Governos com projectos políticos diversos acabaram por incorporar esta ideologia, quase sempre sem divergências substantivas significativas.

Entretanto, de alguns anos a esta parte, tem sido evidente que as sociedades e a economia internacional apresentam contornos diferentes que, em certa medida, nos obrigam a repensar e rever a equação educação-desenvolvimento, tal como é formulada nos seus termos tradicionais.

No Ocidente, e para nos quedarmos nele, estamos mergulhados num ciclo de crise económica e social com uma envergadura a que já não estávamos habituados desde a II Guerra Mundial.

(1) - Luís Mira Amaral, **A gestão social da tecnologia: a importância dos recursos humanos**, MIE, 1994.

O desemprego já atinge mais de 35 milhões de indivíduos, nos países da OCDE, os mais desenvolvidos do mundo; os défices públicos são gigantescos e de difícil controlo; as novas tecnologias da informação e da comunicação continuam a alterar profundamente as relações de espaço e de tempo; o mercado globaliza-se e a internacionalização torna-se um imperativo económico de competitividade; as actividades da economia do imaterial propagam-se e ganham peso crescente; os empregos e as carreiras profissionais tradicionais são substituídas a um forte ritmo por novas actividades, onde a flexibilidade e a adaptabilidade contínuas parecem ser predominantes; crescem as margens de excluídos e é patente a incapacidade do sistema social, nomeadamente o subsistema de emprego, em gerar novas dinâmicas de inclusão social; ampliam-se as disparidades mundiais e é grave o subdesenvolvimento e a degradação do planeta gerados por dinâmicas redutoras e egoístas de progresso;...

Em termos socioculturais mais gerais, podem referir-se, sempre muito rapidamente, a queda de alguns referentes ideológicos estáveis e partilhados por grandes grupos de referência, a fragilização das grandes causas ideológicas e o apagamento de militantismo pelas grandes causas tradicionais, gerando uma certa crise dos modelos tradicionais de representação; a incerteza e a insegurança que brotam de um dia-a-dia em que as pessoas deparam com descontinuidades inquietantes, a que acrescem as incapacidades múltiplas em prever os dias que se avizinham com base em tendências passadas; a mediatização da nossa percepção do mundo através dos meios de comunicação social e a emergência de uma política espectáculo que troca frequentemente o debate pela emoção e pela sedução; a enorme dificuldade que sentimos, após a guerra fria, em refazermos equilíbrios mundiais e em mantermos um certo optimismo face ao futuro; a preocupação crescente com o ambiente e com a preservação dos equilíbrios ecológicos, ... e a descrição podia continuar. Mas, para além da descrição é importante constatar o facto das instituições sociais (com destaque para a família e para a escola) e das principais forças políticas revelarem algumas dificuldades sérias em "rasgar" cenários de esperança que ultrapassem a "melancolia ideológica" em que se vive e a mera manutenção de bons níveis de crescimento económico.

A própria função do Estado se encontra, entre nós, numa encruzilhada. Conhecedor da sua incapacidade e inadequação em manter o perfil providencial, o Estado oscila entre manter uma forte intervenção social, aliada a velhas e asfixiantes práticas administrativas, retirar-se de cena e deixar funcionar livremente a iniciativa e o mercado ou ainda evoluir para um perfil assente na acção reguladora, correctora e avaliadora.

É neste contexto, muito sumariamente lembrado, que os sistemas de educação escolar sobrevivem, entalados entre um passado glorioso e um futuro aparentemente sem encantos. É oportuno lembrar, a este propósito, que todos os sistemas históricos têm um princípio, uma vida e um fim. Todo o esforço de redefinição do lugar e da função do moderno sistema de educação escolar, muito provavelmente, não será em vão.

Algumas repercussões sobre o sistema escolar

O quadro acabado de descrever está repleto de repercussões mais ou menos directas e mais ou menos visíveis sobre os sistemas de educação escolar. Alguns efeitos ainda se encontram em fase de propagação, descrevendo os mesmos círculos concêntricos e cada vez mais largos que se seguem à queda de uma pedra nas águas paradas. O que pretendo chamar à atenção é para o surgimento, pelo menos à primeira vista, de um forte questionamento do actual modelo de educação escolar, não apenas nas suas formas, mas sobretudo nos seus fundamentos. Vejamos algumas destas repercussões para voltarmos depois à questão do seu significado para as actuais políticas de educação e de formação:

1. O acesso à educação e à formação deixam de representar apenas uma necessidade das crianças e dos jovens, enquanto estudam e fazem a sua formação escolar inicial, para se tornar uma prática recorrente que, ciclicamente, tem pertinência e oportunidade ao longo de toda a vida profissional (como alguns gostam de referir, caminhamos para uma "sociedade da aprendizagem" ou melhor, para uma sociedade onde a aprendizagem formal e informal se entrecruzam como importantes recursos pessoais ao longo da vida).
2. A formação profissional inicial tem de ser encarada como a primeira fase de preparação para um contexto socioprofissional marcado pela instabilidade. O tradicional emprego estável, associado a carreiras longas e a contratações rígidas, está a desaparecer e os novos ingressos produzem-se em actividades diversificadas, de curta ou média duração, sem quaisquer horizontes de longevidade, tanto na profissão como no ramo de actividade.

O núcleo de competências que um jovem diplomado deve possuir à entrada do mercado de emprego tem deslizado do enciclopedismo, das tradicionais práticas de memorização e da aprendizagem muito especializada de práticas profissionais, para um conjunto de competências bem mais vasto e aberto, tais como: saber comunicar, ser empreendedor, ter iniciativa e ser criativo, exercer com autonomia o trabalho e saber cooperar em equipa, saber analisar situações novas e resolver novos problemas, ser capaz de construir um projecto e avaliar os seus resultados, ter capacidade para recolher, tratar e utilizar informação pertinente, possuir uma boa formação acerca das organizações e possuir auto-estima para prosseguir sempre o desenvolvimento pessoal.

Ora, estamos perante uma questão delicada: por um lado esta definição é vaga e as mudanças a operar não têm actores com missões bem estabelecidas e, por outro lado, os sistemas escolares têm tido imensas dificuldades em ultrapassar o quadro administrativo e burocrático em que funcionam e em formar as pessoas de modo mais livre para a iniciativa e para o empreendimento.

3. Os sistemas escolares que ainda agem como hegemónicos e poderosos subsistemas sociais, estão cada vez mais questionados pela proliferação de outras fontes de informação, de conhecimento e de desenvolvimento de capacidades. A televisão, os jogos de video, os programas multimedia, a

imprensa, o CD e a música, e os clubes de informática de jovens, constituem bases fortes propiciadoras de aprendizagens significativas e alternativas.

Se aos efeitos de desorientação provocados pela justaposição destas novas fontes de formação, adicionarmos o desemprego dos diplomados do ensino superior, que tende a crescer, facilmente se constata a emergência e o desenvolvimento de um clima social de "procura desencantada da educação", mais próximo de um pessimismo ou "realismo escolar", do que do tradicional optimismo que habitava a procura social de educação.

4. Os cidadãos e as famílias, cada vez mais imersos numa sociedade mundial, a consumir "produtos globais", sem referentes ideológicos estáveis, nem mesmo os que se afirmavam antagónicos entre si, com acesso mais ou menos garantido a miríades de informações, talvez mais desorientados, tendem a reclamar da instituição escolar uma formação humana e uma educação de valores que parece não estarem acessíveis em mais nenhum lugar social.

Os sistemas escolares estão, assim, a ser chamados a desempenhar ora um papel meramente conservador de transmissão de uma identidade passada ora uma função de vanguarda na "construção" de um cidadão capaz de edificar uma nova identidade entre o global e o local, a informação total e a novidade pessoal, entre a fruição de tudo o que passa e a afirmação solidária da autenticidade de cada ser humano.

5. A formulação, por parte dos jovens, de projectos de vida tende a ser pouco estimulada e até adiada, dados os contextos de incerteza, a ausência de resultados de novas pesquisas de âmbito sociocultural e a fragilidade da informação disponível sobre o futuro das profissões e dos empregos.

No entanto, o tema da responsabilidade pessoal e social de cada cidadão tem saltado para o centro do debate, agora no contexto de uma sociedade mundial, de uma crise do tradicional Estado-nação e de uma ausência de referentes externos reguladores suficientemente fortes e credíveis.

A construção social e local da educação

Diante de um quadro composto por tão complexas situações e tão carregado de incertezas, já não é fácil pensar o futuro tendo por base sobretudo as análises e as projecções do passado. Temos uma certa ânsia de perscrutar, no próprio futuro, as tendências que hão-de guiar as opções básicas de hoje sobre política de educação e formação.

Todos o sabemos, embora por vezes o ignoremos, o nosso sistema de educação escolar é, pela sua própria história e pela sua formação sociocultural, um sistema conservador, destinado a transmitir um "thesaurus" cultural, através de um modelo organizacional estatal e nacional e de um modelo cultural uniforme e dominante, fortemente marcado pela subcultura urbana e da classe média.

Tomando por base uma categorização de Soysal e Strang (1989) e ampliando aqui o seu campo de aplicação, podemos dizer que, em Portugal, tem predominado o modelo da "construção retórica da educação" em prejuízo dos modelos da "construção estatal da educação" e da "construção social da educação". Na verdade, por um lado, o Estado português, nos séc. XIX e XX, nunca investiu prioritária e muito activamente no incremento da educação e do ensino, avançando normalmente mais depressa no terreno normativo do que na criação de condições socioeconómicas efectivas para melhorar o serviço público de educação.

Por outro lado, as instituições da sociedade civil e as Igrejas nunca desempenharam um papel muito activo no controlo da oferta educativa, secundarizando a acção do Estado, como, por exemplo, na Grã-Bretanha.

Após a II Guerra Mundial, momento em que no Ocidente se privilegiaram os investimentos em educação e formação e se mobilizaram os agentes sociais para uma intensa procura social dos benefícios escolares, o que se veio a traduzir num crescimento ímpar dos efectivos escolares, Portugal quedou-se fora deste movimento, mantendo processos tradicionais de socialização e níveis de escolarização muito rudimentares.

Só recentemente, no final da década de 80 e nos primeiros anos dos anos 90 é que se empreendeu, sob o impulso do Estado, um maior investimento público em educação e formação mas, mesmo assim, insuficiente face aos atrasos medonhos que subsistem e, ainda assim, excessivamente centrado na iniciativa do próprio Estado e da administração central.

Creio que nos encontramos hoje perante uma situação deveras estranha. As principais forças políticas e uma boa parte das instituições e agentes sociais dizem atribuir ao investimento público e privado em educação e formação uma importância crescente, sem que, simultaneamente, se tenham desenvolvido na sociedade portuguesa os espaços de regulação e negociação e os novos quadros sociais e políticos imprescindíveis para a emergência, de facto, quer de um novo lugar da educação escolar na sociedade quer de novas condições muito concretas de consecução de um sistema escolar com qualidade socialmente reconhecida.

Neste contexto, advogo um novo quadro de **construção social e local da educação escolar**, em contraposição ao modelo hegemónico de construção retórica, estatal (em certa medida) e central da educação escolar. Este último modelo, nós senti-mo-lo mais do que o verbalizamos, está a colapsar em várias frentes, esgotado pela sua própria inadequação e pela dificuldade que revela em incorporar a inovação.

Os recentes esforços reformadores talvez não tenham ainda conseguido atingir as necessárias dimensões global e local dos procesos de mudança social, tendo permanecido prisioneiros do activismo da promoção de novas medidas de política, esquecendo que o modelo em que elas se inscrevem pode seguir ainda o mesmo traço retórico, estatal e central.

Mas, o que é, afinal, esse paradigma da construção social e local da educação? Em que elementos radica a sua novidade? Será apenas um conceito formulado de modo vago e ainda muito distante da nossa realidade quotidiana?

Nesta intervenção irei apenas esboçar, pela primeira vez, algumas das suas características nucleares. Para melhor explicitação, agrupei-as em cinco:

1. É uma aposta inequívoca, embora de difícil execução e certamente repleta de hesitações, de avanços e de recuos, **no diálogo, na concertação** e na acção dos vários intervenientes no processo educativo, em cada território.

A base do diálogo local, como trave mestra da construção da educação escolar, constitui uma condição essencial de preservação do seu modo humano de ser, contrário ao modo burocrático de ser, dominante no moderno sistema estatal de educação escolar.

Por outro lado, as acções educativas escolares são demasiado importantes para a sociedade as abandonar nas mãos do Estado ou do corpo profissional dos professores.

Os professores, os pais, os alunos, nos casos do secundário e do superior, e as autarquias têm importantes, específicos e complementares contributos a dar para construir e melhorar os projectos educativos das escolas. Estes mesmos agentes podem envolver as comunidades, recolhendo os contributos de outros parceiros, tais como empresários e associações culturais locais. Novas escolas de rosto humano têm de ser obra da acção solidária das mulheres e dos homens que, em cada localidade, levam os seus filhos e as novas gerações às escolas.

2. É a edificação de uma educação escolar **parceira** e não fechada à multiplicidade de fontes de conhecimento e desenvolvimento de competências que se desenvolvem fora da escola, é a construção de uma educação escolar **humilde e cooperante** e não hegemónica e arrogante nos seus títulos, programas e certificações.

Uma educação escolar assim, fomenta a horizontalidade de laços territoriais entre os diversos actores sociais e está apta a desenvolver, redes de cooperação social interinstitucional no espaço local.

A ênfase nas redes locais não significa que admita como adequado qualquer encerramento das escolas sobre o espaço local. A abertura às várias dimensões globais é inevitável e desejável. Aquilo que quero sublinhar é a necessidade vital de consagração da diversidade das instituições escolares, dos seus projectos educativos, como resultado do jogo social dos actores em cada espaço concreto, com os seus recursos culturais, sociais e económicos próprios e com sonhos povoados de melhores dias.

Deste modo, o brilhantismo positivista do sistema escolar diminui, mas talvez aumente a adequação, a eficácia, a flexibilidade e a liberdade e, o que não é de menor relevo, a realização pessoal dos alunos/educando, crianças ou adultos.

3. É um investimento renovado na educação centrada na **formação cultural e nos valores** e não na subordinação ao jugo do progresso e do crescimento da economia e à ideologia da modernização.

O precioso tempo social que a educação escolar hoje detém, maior que aquele de que uma família dispõe, requer que a sociedade o afecte antes de mais ao desenvolvimento humano, ao fomento do desenvolvimento de "cachos" de "competências gerais transferíveis" (OCDE), ao cultivo da cooperação e da solidariedade entre os seres humanos.

Face às mutações aceleradas e à evolução tecnológica rápida das actividades económicas, é mister que os sistemas de educação escolar proporcionem o desenvolvimento de competências vastas e matriciais, capazes de interligar cultura e técnica, memorização e expressão, racionalidade e emoção, conteúdos, comportamentos e atitudes, saber, saber-fazer e saber-ser ou, como alguns gostam de entoar, saber tornar-se.

A educação para a iniciativa e para o empreendimento inscreve-se no núcleo desta matriz. As crianças e os jovens devem ser motivados, no espaço escolar, para a análise do seu meio, a compreensão e o debate sobre o mundo actual, para a construção de projectos concretos, tanto de incidência intraescolar como extraescolar, para a avaliação das suas iniciativas para a autonomia, para a criatividade, para a afirmação da diferença pessoal que cada ser humano traz em si e para o respeito por essa diferença e para a solidariedade.

4. É a lenta criação de um **outro ser-Estado** na educação escolar. Um Estado atento à concertação e à correcção das assimetrias e à catalização das energias e das iniciativas locais, muito mais do que ocupado em fazer, burocrática e uniformemente, aquilo que as instituições sociais locais sabem e podem fazer, com flexibilidade e adequação.

A administração está também em questão. No quadro proposto, ela deve preocupar-se mais em investir numa avaliação rigorosa **a posteriori** do que em tudo regulamentar e determinar *a priori*. Por exemplo, o actual desprezo pela aferição dos resultados dos investimentos públicos e particulares na educação escolar, que atingem valores impressionantes, é incompatível com o modelo em apreço.

Ou seja, este não é um quadro propício nem para a preservação de um Estado protector-asfixiante nem para um Estado ausente, mas para maior liberdade para a sociedade e mais rigor e qualidade para a acção reguladora do Estado.

5. É a construção de **maior coesão social**, tarefa central das sociedades nos anos que se avizinham. De facto, a educação escolar pode constituir, em Portugal, o cerne ou o fiel do equilíbrio social no seio dos actuais e futuros processos de modernização do tecido produtivo e de reformulação da acção do Estado e da sociedade, processos estes que, na óptica de alguns, acarretam a exclusão social de muitos.

As organizações sociais escolares, distribuídas ao longo do território, devem implicar-se mais no fomento multiforme do desenvolvimento pessoal e da **integração social dos cidadãos**; para isso terão de se assumir como organizações sociais responsáveis, proactivas, territorializadas e com projecto social.

O conceito de coesão social que aqui se aplica está distante daquele que exprime a capacidade do sistema escolar construir, através dos conteúdos uniformes e das normas escolares omnipresentes, a aceitação acrítica de uma concepção única do mundo e da vida. Retoma-se o conceito para o situar no actual contexto de "derrapagem" ou exclusão de alguns sectores sociais. A construção social e local da educação escolar também requer, assim, o desenvolvimento de novas práticas de inclusão social ou de socialização que reforcem a responsabilidade pessoal e a solidariedade.

Algumas linhas de orientação para viabilizar este modelo

À luz do modelo traçado e cumprindo os propósitos iniciais, resta-me deixar enunciadas algumas ideias, mais concretas, porventura aptas a orientar a acção política de alguns agentes e instituições na área da educação e de formação, com particular ênfase no Norte Transmontano.

A *primeira perspectiva* é a de que é necessário investir, com muita coragem e ousadia, na **reformulação da escola no território local**, o que equivale a dizer, na reinvenção da escola estatal.

Após uma primeira fase de implantação e abertura legal das escolas, geralmente por iniciativa do Estado, salvo o caso das escolas profissionais, torna-se necessário "cortar" este cordão umbilical inicial(2) e desencadear um processo de refundação da escola no tecido humano e social local. Trata-se de uma autêntica segunda criação.

Neste processo, que muitas escolas já empreenderam e com muito êxito, valoriza-se o cultivo permanente das relações de boa vizinhança e de cooperação entre a escola e as outras instituições locais, aquelas que em cada localidade podem contribuir de algum modo significativo para a realização pessoal e social dos educandos. São os museus, os Centros de Saúde, os bancos, as empresas, as bibliotecas, as colectividades culturais e de recreio, os clubes desportivos, as cooperativas, as múltiplas associações de interesses e as fundações, as juntas de freguesia e as câmaras, os centros paroquiais, os centros de formação, o jornal local, e são, é preciso não esquecer-lo, as outras escolas.

(2) - É evidente que este corte não equivale ao esboroar de um sistema de educação coerente, de âmbito nacional e acessível, em igualdade de circunstâncias, a todos os cidadãos. Só que há um outro importante plano de coerência, e esta joga-se nos processos de territorialização da oferta educativa.

Uma escola que assim se constroi é um conjunto de actores que está disponível - a começar pelos directores das escolas - para ir de encontro aos outros parceiros locais; e porque precisa deles, não fica pasmado à espera que eles venham à escola ou a lamentar a sua crónica ausência.

A reinvenção da escola estatal deve sustentar-se aqui mesmo, neste novo quadro de participação social e local, nas interrogações que brotam dessa participação alargada, nas novas perspectivas e projectos que aí nascem, nos debates que aí se alimentam(3).

Não creio que os normativos reformadores sobre "autonomia", "descentralização" ou "regionalização" obtenham qualquer eficácia, a prazo, se não se deixarem envolver por este espírito refundador, social e local.

A *segunda ideia* elementar defende que esta construção social e local da educação requer, de um lado, o estabelecimento de **redes de associação de interesses** e, do outro, o respeito pelo princípio da autonomia.

Vejamos por partes. Será difícil manter dinâmicas horizontais fortes e processos de cooperação interinstitucional local se as escolas não se interligarem entre si em redes de iniciativas e se não se coligarem em associações de interesses com outros parceiros locais, formalizando os pactos alcançados. Estes processos representam também modos de responsabilização social, local e autónoma perante os desafios socioeconómicos e culturais lançados à educação escolar.

A refundação social e local da educação escolar é um processo complexo, que requer muita persistência e continuidade, sobretudo porque ele se dá num contexto em que predominam práticas administrativas centralistas e burocráticas, desconfiadas face à iniciativa particular e pouco valorizadoras da liberdade e da participação social.

Os Centros de Formação das Associações de Escolas constituem um primeiro alicerce nesta mesma direcção (e bem precisam de reanimação, depois da geada governamental que sobre eles caiu). Além disso, seria porventura importante criar agências regionais de desenvolvimento destas dinâmicas, envolvendo as escolas e outras instituições locais, com o apoio de agentes permanentes devidamente qualificados. Uma das acções destas agências deveria ser o controlo dos resultados dos investimentos educativos na região, um sinal inequívoco de responsabilidade social.

Por outro lado, deverá ser recorrentemente necessário exigir que a administração pública central e desconcentrada respeite, nas leis e nos factos, a diversidade de configurações e a liberdade de iniciativa e que, além disso, incentive a participação social e local como o princípio matricial da sua actuação.

(3) - O modelo moderno de educação escolar desenvolveu-se, sobretudo a escolaridade obrigatória, como a instituição especializada, sob a responsabilidade do Estado, destinada à socialização do conjunto da população. Não será nada fácil "reinventar a escola estatal" sem que se altere o quadro mais global que a implica, sem aspirar a configurar um outro modelo de educação escolar.

Da administração central e dos governos deve esperar-se o aprofundamento avaliativo e crítico das práticas autonómicas existentes e das redes de cooperação que já se desenvolvem. É preciso que a sua intervenção, para ser respeitada e desejada, traga algum valor acrescentado aos esforços que localmente se empreendem. Espera-se que a sua acção seja, numa só palavra, inteligente.

Em *terceiro lugar*, creio que esta construção pressupõe, além de uma atitude humilde e de parceria com outras instituições sociais, uma **profunda articulação entre instituições de incidência educativa**: escolas públicas estatais, escolas públicas não-estatais, escolas privadas, centros de formação profissional, órgãos de informação e comunicação, museus e bibliotecas (...).

As instituições especializadas em educação escolar - escolas e universidades - não esgotam o universo das instituições educativas de um dado território. Mas, embora estas instituições o reconheçam, tem sido difícil descerem do pedestal em que o "sistema de educação nacional" as colocou, consagrando-as quer como a excelência dos saberes quer como o exclusivo das instituições educativas da sociedade.

A cooperação entre instituições com clara incidência educativa torna-se uma preciosa componente estratégica para a construção social e local da educação. Mesmo que esta cooperação não seja tradicionalmente incrementada pela administração, localmente existem, não raras vezes, como bem o demonstra o caso da envolvente da escola profissional de Chaves, uma frutuosa articulação entre os recursos disponíveis, ao serviço das pessoas concretas.

Em *quarto lugar*, a aposta na construção social e local da educação pressupõe **lideranças locais fortes**, desde as escolas, às associações de pais, às autarquias e às associações empresariais e socioculturais.

Estas elites locais e regionais, devidamente consolidadas na sua formação teórica avançada e na sua experiência profissional, podem desempenhar um importante e duplo papel, a saber: por um lado, podem funcionar como catalizadores e incentivadores locais dos processos de construção social e local de educação; por outro, estão aptas a desempenhar o papel nuclear de interlocutores qualificados para o diálogo interinstitucional local e para a negociação com a administração central.

As instituições do ensino superior, mormente as universidades, devem ser alfobres onde se forjam estas lideranças e onde estas se alimentam na sua acção. Tal desiderato só será, todavia, realizável se as universidades implantadas em Trás-os-Montes, com destaque para a UTAD, investirem muito em estudar cientificamente os problemas e as situações que mais preocupam os transmontanos e o seu futuro.

Também não consigo equacionar este quadro sem advogar que as escolas do ensino não-superior devem ter lideranças pessoais fortes, directores profissionais, devidamente especializados, capazes de assegurar a construção de projectos educativos participados e, não menos importante, garantir a sua continuidade, profissionais docentes bem remunerados e dignificados perante a comunidade.

Alguns casos de escolas bem dirigidas aqui na região são a prova mais segura do que acabo de defender(4).

Em *quinto lugar*, não podemos esquecer o elevado peso do **factor tempo** e a **dimensão conflitual**, intrínseca ao quadro a que me refiro. Só uma visão romântica da construção social e local da educação pode ignorar ou subavaliar a complexidade e o conflito de interesses que qualquer processo aberto e participado arrasta consigo. Uma sociedade aberta e democrática alimenta-se mesmo deste conflito e das dinâmicas da sua regulação, capazes de preservar a diversidade e o pluralismo.

O que se propõe é uma redistribuição de papéis e de funções, um outro equilíbrio de poderes, o que, inevitavelmente, se constroi, em democracia, através da negociação entre interesses conflitantes.

O tempo, pelo seu lado, será um importante aliado das mudanças que ocorrerão, desde que as acções não estejam programadas mecânica e burocraticamente, ou seja, se as pessoas estiverem envolvidas nas mudanças, desde a sua concepção até à sua execução e avaliação. O tempo será o "grande artífice" dos novos equilíbrios de poderes; ele permitirá integrar os conflitos, que certamente aumentarão, como pedras do caminho, tão importantes como os acordos que se vão obtendo, aqui e ali.

Sublinho este ponto pois reconheço quão preveras têm sido as visões idílicas e de "insustentável leveza", que são veiculadas por muitos que, como eu, bem intencionados, usufruem da fortuna de serem ciclicamente chamados para virem aqui propor novos rumos para a educação, em Trás-os-Montes.

A construção social e local da educação escolar será, repiso, um processo carregado de conflitualidade, de difíceis negociações e moroso. É para isso que nos devemos preparar, os que estamos disponíveis para continuar a construção social e local da educação escolar, na esteira de uma "sociedade aberta".

(4) - No caso das escolas do 1º ciclo, é urgente reordenar toda a rede escolar, melhorar as condições físicas e pedagógicas de trabalho e estabelecer um modelo de administração e gestão adequado a estas escolas, semelhante ao dos outros graus de ensino. As Escolas Básicas Integradas poderão, em alguns casos, constituir também alternativas válidas para retirar o 1º ciclo do ciclo de esquecimento em que está mergulhado.

Remate final

Deste modo cheguei ao termo da reflexão que me propus fazer convosco. Resta-me agradecer a vossa atenção e deixar-vos um derradeiro pensamento e as palavras encantadoras de uma escola transmontana, como despedida.

Estou seguro de que muito daquilo que englobo no modelo da construção social e local de educação escolar já se encontra em marcha em Trás-os-Montes. Eu próprio conheço muitas pessoas e localidades em que isso acontece e de vós tenho recolhido importantes ensinamentos.

Talvez só nos falte um Estado mais inteligente e uma elite dirigente que acredite realmente na liberdade e que fomente em cada um de nós a convicção de que é sobretudo das nossas próprias mãos que renasce a esperança de dias melhores para cada um e para todos os portugueses.

Finalmente, talvez não haja - eu pelo menos não o encontrei - modo mais eloquente de resumir tudo o que disse, do que as palavras fascinantes de uma escola de Trás-os-Montes que vive mergulhada neste processo de construção social e local de educação. E como as palavras são importantes para rasgar novos possíveis ...

*" O Outono estendeu a mesa, a mesa grande,
aquela que cobre a terra com a sua toalha de mil cores.*

(...)

*Sente-se no ar o cheiro colorido dos frutos bem maduros
e saboreia-se em cada minuto num misto de contentamento e de saudade.*

(...)

*Destaca-se na vila o castanheiro, o castanheiro da minha terra, que nesta altura
se reproduz no milagre dos frutos.*

E as castanhas caem numa chuva miudinha que cada um aceita como benção.

O chão oferece-nos agora o banquete que depois oferecemos ao mundo.

Se mais não tivéssemos,

tínhamos o afago da terra nas mãos que se estendem,

quando, de souto em souto,

a minha aldeia recolhe o pão que renasce de cada ouriço que sorri.

E a vida cumpre-se neste fazer das coisas pequenas " (5).

(5) - Texto da escola C+S de Carrazedo de Montenegro (1993).