

Somos todos responsáveis, não adianta assobiar para o lado

— Professor Joaquim Azevedo
Entrevista conduzida por Ana Rosa Trindade

Joaquim Azevedo, nascido em 1955 (Sta. Maria da Feira), licenciado em História e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa, é professor catedrático da Universidade Católica Portuguesa e Presidente da Fundação Manuel Leão. Dirige o Projeto Arco Maior (www.arcomaior.pt). Desempenhou as funções de Diretor-Geral do Ministério da Educação (1988-92) e de Secretário de Estado da Educação (em 1992 e 1993). É membro do Conselho Nacional de Educação (cooptado). Representou Portugal em vários organismos internacionais (OCDE, UNESCO) e é autor de vários livros e inúmeros artigos sobre educação e formação. É casado, vive no Porto, tem 3 filhos e 3 netos.

AR: Sendo um profundo conhecedor do sistema educativo português, que avaliação faz das políticas educativas, a nível nacional?

JA: Portugal tem registado uma evolução muito positiva da educação das suas gerações mais jovens, fruto de políticas certas e continuadas, desde os anos setenta do Século XX. Basta recordar a evolução acelerada e notável da educação pré-escolar ou da oferta de ensino superior. Partindo de um atraso estrutural indigno, recuperámos imenso: em perto de cinquenta anos tivemos de fazer o esforço que outros realizaram em cem ou cento e cinquenta anos. Temos sido ágeis a declarar as obrigatoriedades escolares, desde o Século XIX que o fazemos, mas temos sido muito lentos e desorientados a cumpri-las, confirmando a análise de Soysal & Strang, que nos identificam como um país típico da “construção retórica da educação”. Temos seguido um perfil de políticas educativas muito centralistas e uniformizadoras, inscritas no modelo *top-down*, pouco incentivadoras da participação social local e comunitária.



O Estado continua a considerar-se como o construtor quase exclusivo do edifício social e a ter medo da participação autónoma e responsável das escolas e das comunidades locais, quando deveria tornar-se parceiro e tomá-las como parceiras fundamentais da melhoria permanente da educação em cada território, contribuindo assim para fortalecer tanto a ação do Estado democrático como a capacidade política local (e não asfixiando esta, para depois proclamar que é débil perpetuar o centralismo e a prepotência). Sobre as políticas destes últimos cinquenta anos deixo ainda duas notas interligadas: existe muita intermitência em várias políticas (e até contradições flagrantes, em ciclos curtos de dois e três anos) e sabemos quanto a persistência é fundamental para se alcançarem resultados seguros (como se viu no pré-escolar, no ensino profissional, no ensino superior, etc.); além disso, as políticas educativas nacionais em torno de questões cruciais são muito raramente debatidas de modo participado (não, não estou a referir-me ao circo da participação ou à “participação sem participantes”) e bem estudadas e “dige-

ridas”, por exemplo pelo CNE, e levadas ao Parlamento, tendo em vista a consensualização possível em cada momento. Ainda se vêem ministros a tudo fazerem para deixar a sua marca pessoal no sistema, quais canídeos, em vez de incentivarem o país a crescer e a desenvolver-se, nos limites do que é possível em cada momento, mas explorando até ao limite esses mesmos limites, em função de um horizonte comumente estudado, debatido e estabelecido (a Lei de Bases de 1986 exerceu esse papel). Ou seja, empurrando o céu para cima, dispostos em círculos, com os ombros de todos os que queiram e possam associar-se, ganhando assim ainda mais horizonte para construirmos essa promessa de uma escola mais democrática e justa, acolhedora de todos e promotora de cada um.

A maioria das escolas luta e inova, “fura” e descobre caminhos, aperfeiçoa e procura parcerias, num esforço incessante e profundamente desgastante, (...).

AR: Quais considera serem as maiores virtualidades das escolas portuguesas?

JA: A maior de todas são as suas pessoas, os seus professores e diretores, os seus funcionários e os seus alunos. Temos profissionais muito competentes e dedicados, que têm garantido em boa parte este esforço de recuperação do atraso estrutural, além de contribuírem incansavelmente para combater e minorar as grandes desigualdades de oportunidades que subsistem na sociedade e na escola portuguesas. A maioria das escolas luta e inova, “fura” e descobre caminhos, aperfeiçoa e procura parcerias, num esforço incessante e profundamente desgastante, pois não é devidamente apoiado.

Claro que também temos, em geral, bons recursos: escolas que se foram construindo e equipando, a par e passo, num grande investimento estatal e privado, e que hoje nos podem orgulhar, apesar de algumas dificuldades que ainda subsistem. Eu conheço vários países do mundo em termos escolares e nós fizemos um progresso notável! Falta-nos agora dar o passo da digitalização das escolas!

AR: E quais os seus principais constrangimentos?

JA: O maior de todos, atualmente, é o isolamento: escolas isoladas, professores isolados, ilhas flutuantes, o que deixa em particular perigo as escolas que estão em meios

mais desfavorecidos e os seus profissionais (e não há política TEIP que resista...). Quando é tão complexo educar e quando o mundo à volta está a mudar tanto e a desafiar tão profundamente as escolas, o pior que lhes podia acontecer é mesmo encontrarem-se sozinhas, cada uma a disparar para o seu lado, sem entajuda e sem o devido apoio da comunidade local e nacional. É, por isso, um isolamento que não resulta apenas das estratégias de ação das escolas, mas que também passa por elas.

Quando se evoluiu no processo de autonomia das escolas (apesar de o processo ter sido sempre titubeante) e se extinguiram as DRE, poder-se-ia pensar que estava chegado um tempo mais favorável para a descentralização na educação. Mas o que sucedeu (um escândalo que poucos preocupou) foi um processo de re-centralização da administração da educação, tendo sido criada uma nova Direção-Geral (DGEstE) que veio capturar as competências que estavam nas DRE e que, em boa parte, deviam ter “descido” do plano regional para as escolas e as administrações públicas locais. As escolas ficaram ainda mais sozinhas e entregues a si mesmas e ao preenchimento frio de plataformas digitais, o meio privilegiado de comunicação com uma administração ainda mais centralizada. Os governos e a administração central da educação continuam a não confiar nas escolas. Para quem, como eu, percorre as escolas é muito triste ver este abandono: tanto esforço, dedicação, competência, inovação e esperança que se dissipam por falta de apoio e entajuda!

Infelizmente continuamos ainda hoje muito incapazes de enfrentar esta questão: definir um modelo de descentralização da educação, no seio do qual se estabeleça um quadro claro de autonomia das escolas, de modo a que se crie uma nova relação positiva e eficaz de parceria (“regulação conjunta”) entre o Estado central e o nível local e entre as escolas e as suas comunidades. Quedar-se por infernizar, sem mais, uma dita “municipalização” é tão triste como o isolamento das escolas.

Por outro lado, o isolamento que se verifica também tem que ver com uma incapacidade de as escolas estabelecerem parcerias duradouras e fortes entre si, no plano local e/ou inter-regional, para determinados objetivos de melhoria e de desenvolvimento (como seria por exemplo a “flexibilidade curricular” ou a “digitalização escolar”). Há décadas que existem muitos esforços de inovação educacional, bem construídos e espetaculares nos seus resultados, mas que estiolam e morrem devagarinho porque cada escola sozinha é incapaz de vencer quer o monstro das rotinas instaladas e dos mandatos normalizadores e funcionalistas que pesam sobre as escolas, quer a frieza das plataformas digitais da administração central... que nem sequer estão séria e duradouramente interessadas na inovação educacional!

AR: Que passos seriam importantes para aprofundar a democraticidade nas escolas, no que diz respeito ao seu processo de organização e gestão e a uma maior participação da comunidade educativa no processo de tomada de decisão?

JA: Pois o que nos faz mesmo falta é o tal desenho participado de um quadro claro da administração (descentralizada) da educação; enquanto não o fizermos vamos estar sempre à mercê de remendos deste ou daquele ministro que se acha iluminado e que só nos fará perder tempo e dinheiro, além da esperança (porque nos desgastam). Tenderá a sair sempre mais um decreto sobre a autonomia das escolas, quando já sabemos à saciedade que esta autonomia não se decreta nem se isola e que só nos querem entreter e, sobretudo, justificar um Estado que está desorientado. Não pode haver uma redefinição e fortalecimento da autonomia das escolas sem que esse quadro esteja esclarecido e este só existirá se houver uma vontade política clara de forças políticas articuladas, em cima de estudos rigorosos, com cenários traçados em torno dos quais seja possível fazer escolhas justas e duradouras. Ou seja, é preciso fazermos o trabalho de casa bem feito, é simples. E teimamos em não o fazer e ficamos à espera do dia dos milagres! Que não vem ou, melhor, vem se lutar-mos muito e muito bem para lá chegarmos!

Este quadro deveria definir o papel do Estado central e dos outros atores sociais, em cooperação e não em competição. As comunidades locais, a começar pelas autarquias, precisam deste quadro claro, para perceberem o sentido, o alcance e os limites da sua ação; mas as escolas também dele precisam para saberem com o que contam, qual o seu verdadeiro grau de autonomia e com quem e como devem investir. Ambas, escolas e comunidades locais, precisam de se aliar fortemente, num conflito de interesses aberto e esclarecido, para promoverem uma educação de qualidade, acolhedora de todos os cidadãos e capaz de promover cada um deles, desde as crianças aos idosos.

Quando criámos os primeiros exames nacionais, (...) nunca imaginava (...) que iria ocorrer essa sangria desregulada (...)

AR: A avaliação externa tem sido apontada como um entrave às práticas pedagógicas mais inclusivas. Que novo olhar deve ser aportado à avaliação para que seja vista como um processo para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos e do ensino dos professores?

JA: A avaliação externa tem um lugar na educação, mas esse lugar tem de ser definido do modo participado e aberto que advogo. Este é um dos doze problemas que precisavam de ser consensualizados em torno das políticas públicas de educação, inscritas num plano de desenvolvimento da educação, de médio e longo prazo. Quando criámos os primeiros exames nacionais, os do 12.º ano, em 1993, e segundo o modelo em que foram criados, nunca imaginava que nas décadas seguintes iria ocorrer essa sangria desregulada de exames e mais exames que quase chegaram à educação pré-escolar (mas não deixaram de a influenciar e muito, infelizmente). Deveríamos enfrentar e encontrar consensos sobre dois problemas: o acesso ao ensino superior e o papel da avaliação externa do 1.º ao 12.º ano. Como não enfrentamos os problemas, em conjunto, vamos arrançando soluções ad hoc, que uns fazem e outros desfazem, para desgaste de todos, sobretudo dos profissionais de ensino. O atual modelo de acesso ao ensino superior constitui um dos mais sérios dramas da escola em Portugal. Os partidos políticos e as instituições sociais (como Centros de Investigação) e profissionais têm de encontrar propostas para se alterar esta situação, separando bem o que é o ensino básico e secundário daquilo que é o ensino superior. Não consigo compreender a preguiça monumental que reina nas instituições de ensino superior para continuarem a não estabelecer um novo modelo próprio de seriação e seleção dos alunos que a elas se querem candidatar, quando o atual está a prejudicar e muito toda a escolaridade dos portugueses. Por isso, também me custa a compreender, e a aceitar, que esta não seja uma prioridade central da agenda das associações profissionais, dos professores e diretores, das associações de pais e de estudantes.

A avaliação externa do 1.º ao 12.º ano, seria então redefinida, num quadro que terá de ser bem estudado e debatido, em torno dos critérios que a devem ordenar, colhendo os ensinamentos das melhores práticas nacionais e internacionais. A inclusão escolar e educacional tem de estar entre os principais critérios do modelo a definir. A manter-se o quadro atual é óbvio que continuaremos a favorecer práticas escolares que assentam na normalização, na seletividade e na competitividade, ainda que mais ou menos mascaradas.

AR: No seu artigo do Público (2016) “As escolas públicas rejeitam alunos” refere que a exclusão não pode conti-

nuar a ser uma realidade silenciosa e silenciada e identifica dois tipos de escolas, as escolas públicas “limpas” e as escolas públicas “sujas”. Como poderíamos reduzir os efeitos desta realidade?

JA: Por falar em normalização, seletividade e competitividade... Este continua a ser um drama nas escolas portuguesas: a lenta e silenciosa exclusão que se pratica, sem que isso represente um drama, como atos naturalizados e administrativamente consagrados. Embarcamos numa onda terrível. Esta exclusão condena os mais frágeis do ponto de vista cultural e económico: são pobres e filhos de portugueses pouco letrados, geralmente desempregados e muitas vezes com problemas de negligência e delinquência. A nova escola democrática que abril abriu não continha a exclusão em nenhuma estrofe da sua canção. Mas ela persiste quase cinquenta anos depois: são reprovações e retenções em elevado número (e o que é que isso educativamente quer dizer?), são

tantas vezes estas reprovações repetidas anos a fio, são as punições permanentes que castigam, amarfanham e nada resolvem, são as ordens de saída das salas de aula, às centenas, e as faltas disciplinares e as suspensões (a punição repetida que solução educativa é que é?), são as longas e impiedosas descrições que os Conselhos de Turma fazem das incapacidades dos alunos, que os humilham em privado e em público, são as catalogações das “dificuldades de aprendizagem” e a relegação dos alunos pobres para percursos escolares pobres (para pobres, isso basta), são tantas faltas de cuidado e atenção cultural para com quem é diferente e carece de propostas educativas acolhedoras e realmente flexíveis, promotoras da sua liberdade e realização pessoal e cidadã e não da sua humilhação. Parece que é mais fácil declarar alguns como inensináveis, anotar nas fichas de avaliação que têm famílias que não os apoiam nem educam, registar até à exaustão as suas incompetências e seguir por diante com a maquinaria escolar bem oleada e impiedosa. A heterogeneidade escolar, essa decorrência da luta por uma escola democrática e justa, continua a ser vista por muitos Conselhos Pedagógicos e de Turma como um problema, uma grande chatice que percorre as turmas e as escolas. E este é mesmo um dos maiores problemas da nossa escolarização, promotor de muita injustiça, constituindo também um entendimento bastante naturalizado e invisibilizado, porque “compreende, sabe como é, temos de seguir em frente, eles não podem estar aqui sempre a atrapalhar!”.

As escolas e as comunidades têm de ser lugares de

hospitalidade, lugares com espessura antropológica, aptos a dar apoio escolar sobretudo aos que se encontram mais fragilizados, qualquer que seja o motivo. Nunca haverá escola inclusiva enquanto não existir inclusão da escola na comunidade, pois é aí mesmo onde mora a exclusão que têm de morar os trabalhos conjuntos da inclusão. As escolas terão de descer do seu pedestal de “instituições do Estado central” para humildemente se assumirem como instituições limitadas e frágeis, que precisam imensamente das outras instituições da comunidade para vencerem os desafios da justa escolarização de cada um dos cidadãos. É toda uma aprendizagem que já se faz há muitos anos, mas que ora avança ora recua, pois o tais quadros políticos de avaliação externa e de des-

Não consigo compreender a preguiça monumental que reina nas instituições de ensino superior...

centralização da educação continuam adiados sine die e quase ninguém se importa seriamente com isso, a começar pelos partidos políticos e pela AR. A humildade é apatnágio das instituições abertas e justas, pois incorpora um olhar cuidadoso, atento e

respeitoso (como o definem por exemplo Esquirol, Noddings, Levinàs e Simone Weil). Ora, é exatamente este o olhar, que expressa uma ética de cuidado, que cada comunidade local tem de ter para com todos e cada um dos seus membros, numa sociedade decente. E isso, quando a escolaridade é “obrigatória” e universal até aos 18 anos, tem de passar por um compromisso muito sério de cada comunidade local com as suas escolas. Onde é que estes compromissos estão vivos e ativos, fortemente vigiados na sua adequada execução?

Trabalho, hoje em dia, com jovens alunos que abandonaram e foram abandonados pelas escolas e que vagueiam nas cidades, invisíveis de dia, nos seus bairros pobres, saindo de noite para se afirmarem no espaço público, tantas vezes tão inadequadamente. Crianças a quem, nas suas escolas, fazem acumular “quadros problemáticos” e que depois nenhuma outra escola pública quer receber, mesmo estando dentro da tal escolaridade obrigatória. Jovens que estão inscritos e que quase não aparecem nas aulas, mas que, “para todos os efeitos, estão a cumprir a escolaridade obrigatória”, respondem-me!!!. As CPCJ, a Segurança Social e os Tribunais, em articulação com as direções das escolas e algumas autarquias locais, realizam tantas vezes um trabalho imenso e muito cansativo, mas muito pouco apoiado continuamente por outras instituições da comunidade local, a quem parece pouco lhes interessar o destino de cada uma destas suas crianças e adolescentes, pobres, desorientadas e desamparadas, que acabam descartadas e marginalizadas.

Parece que ainda não percebemos que é pelo modo como tratamos estas crianças e adolescentes, que é pelo modo como cuidamos dos últimos que se afere a qualidade da justiça e da democracia (e da cultura) que exibimos e propagandamos, em público e privado, nas leis e nos atos.

(...) continua a ser um drama nas escolas portuguesas: a lenta e silenciosa exclusão que se pratica, (...)

AR: Na sua perspetiva quais são os mecanismos mais eficazes para que a escola cumpra a sua função de elevador social e promova a coesão social?

JA: Em vez de ser uma escola focada sobretudo em acolher todos, na matrícula e na retenção dos alunos dentro dos edifícios, deve ser uma escola focada em acolher e promover cada um, a sua autonomia e emancipação, segundo múltiplas expressões de excelência, não podendo perder um só pelo caminho. E este cuidado ou é socio-comunitário, fruto de uma governação local integrada, ou não será nunca um cuidado sério e justo, adequado a cada um. Este deveria ser o foco das escolas e das comunidades locais, pois muito sozinhas já as escolas estão. Por exemplo, neste momento, as desigualdades sociais estão a aprofundar-se muito com a situação pandémica e com as medidas tomadas para enfrentar os desafios do novo coronavírus; as famílias mais pobres, menos letradas e vulneráveis ficaram muito mais expostas ao distanciamento e à exclusão. A escola, repito, no quadro político da promoção da coesão social, é uma instituição social frágil, mesmo considerando todo o seu potencial educativo escolar. Acresce o isolamento em que, em Portugal, elas se encontram! Por isso, elas precisam da comunidade e a comunidade precisa delas; não há objetivos de elevador social e coesão ou de inclusão que possam passar ao lado desta aliança, tenha ela as formas que tiver de ter, segundo cada contexto. O resto, definido o papel único e articulado de cada parceiro local e estabelecido o quadro de ação sinérgica entre todos, é só fazer bem feito o que se decidir fazer e avaliar e corrigir e... nunca desistir.

AR: A Recomendação n.º 2, do CNE (2015) refere que “o diagnóstico precoce e a intervenção específica e rápida aos primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem, são das estratégias que maior consenso reúnem no combate ao insucesso.” Na sua opinião como é que se poderia pragmatizar essa intervenção?

JA: Pois, é isso mesmo, na linha do que estou aqui a descrever: em cada comunidade local, e não apenas em cada Creche ou Jardim de Infância ou Escola do 1º ciclo, tem de se preparar o apoio imediato a quem dele precisa, desde a primeira hora, integradamente e com eficácia. Um apoio que tem de ser multiprofissional, multi-institucional e que, para ser mesmo eficaz, só pode ser prestado em termos sociocomunitários (comida, médico, roupa, psicólogo, assistente social, segurança social, emprego, formação, ... apoio integrado à família e ao aluno, ...). Faço muitas dezenas de “histórias de vida” de alunos que abandonaram as nossas escolas e que por elas foram sendo abandonados. A maioria deles contou com uma identificação precoce dos problemas por parte das suas educadoras e professoras, pois isso está bem anotado nos seus processos individuais. O problema é que eles são anotados uma primeira vez, uma segunda e terceira vez, continuam geralmente a ser registados, e ali ficam anos a fio, por vezes com relatórios muito circunstanciados e rigorosos, mas ali jazem até se transformarem num barril de pólvora que explode ao 5º ou 6º anos, nas mãos e nos corações das crianças. Deviam ter explodido na primeira hora, no espaço público, mas mãos de quem cuida e protege as crianças e tem de os ajudar a resolver. Era preciso ter retirado esses dados do poço administrativo escolar e tê-los “libertado” para serem colocados em cima da mesa comunitária para serem imediatamente analisados e devida e eficazmente tratados, com todas as nossas forças, unidos e sem nunca desistirmos.

Sempre que estes problemas de integração social, de cognição e desenvolvimento, de relacionamento pessoal e de pobreza com real impacto na alimentação e na saúde não são imediatamente tratados, ao primeiro sinal, só estamos a contribuir diretamente para o seu agravamento, no momento e a prazo. Cada cidadão e a comunidade local pagarão sempre muito caro esta falta de proximidade, de atenção e cuidado, esta desumanidade. E, ao reler as histórias de vida, concluo sempre: era desnecessário! Porque é que não se evitou tudo isto se era tudo tão claro e há tantos anos?

Há muita seletividade escolar que se pratica em Portugal, (...)

AR: O terceiro ciclo da avaliação das escolas, conduzido pela IGEC integra a Inclusão como “o indicador-chave” para a análise das práticas existentes nas escolas. Que diretrizes daria aos gestores escolares para se organizarem face a este desafio?

JA: Eu compreendo a pergunta, mas não tenho diretrizes a dar a ninguém. Foi bom que a IGEC o tenha feito, pois não basta um Agrupamento ou uma escola obter “bons resultados”, é preciso saber muito bem com que processos se obtêm, pois sabemos que algumas vezes estes ditos resultados são alcançados à custa da seleção e da marginalização daqueles alunos que iriam “estragar as médias”. Em educação, os processos são os resultados. Há muita seletividade escolar que se pratica em Portugal, sobretudo no ensino secundário, de onde a matriz liceal nunca desapareceu, nem com o 25 de abril nem com os quase cinquenta anos que se lhe seguiram.

Este indicador-chave dá desde logo o mote em torno daquilo sobre o que deve rodar a autoavaliação da escola e as suas estratégias de ação e esse é o papel político e regulador do Estado. Cabe a cada direção e gestão definir, com as famílias, as autarquias e a comunidade, o perfil de escolarização que deve seguir. Esta é a sede de uma reflexão de base e norteadora. Quando fiz uma investigação junto de diretores escolares, em várias áreas do país, lembro-me de um deles contar que, para ficar bem na fotografia da comunidade local, a escola secundária (sozinha) tinha optado por apertar a malha da seletividade e, com isso, tinha realmente subido nos rankings nos anos seguintes. Mas depois a escola começou a sofrer, seja com a marginalização a que tinha condenado muitos alunos, seja com vários reparos de instituições da comunidade, e, então, a direção da escola alterou outra vez a sua orientação e a sua presença na comunidade. Melhor seria ter tomado este tipo de decisões, que são muito importantes na nossa vida comum, com a comunidade, desde o início e de modo muito articulado e participado, com compromissos públicos e escritos, sem contudo se deixar capturar na sua autonomia.

AR: A profissão docente vive momentos difíceis pelo seu envelhecimento, pelas suas condições de trabalho, pela sua desvalorização social. Se tivesse um livro branco para revalorizar a profissão docente, que ideias lá escreveria para se inverter esta situação?

JA: Pois, não é fácil, mas com um trabalho aprofundado e participado, o nosso país precisa, com urgência, de criar um plano de revalorização dos professores (esta é para mim uma das grandes prioridades políticas). O desgaste dos últimos vinte anos é muito grande, em cima do envelhecimento e da constante desvalorização social. Não tenho receitas mágicas e sei que as medidas avulsas resultam em nada, leva-as o vento e o sistema devora-as tranquilamente! É preciso, em conjunto, elaborarmos

esse plano integrado de medidas e precisamos de contar com os partidos políticos e com a AR para o debaterem e o colocarem de pé. Outros países, quando viram os seus sistemas escolares a declinar, construíram planos a trinta anos. Sim, como em qualquer outra área que requer vagas de fundo, esta também precisa de trinta anos. A educação pré-escolar levou esse tempo a solidificar-se e ainda tem muito para percorrer nos 0-3 anos e na lógica de estruturação de uma nova educação da infância. O ensino profissional precisou de trinta anos para se afirmar e chegar de 3 a 37% dos jovens que estudam após o 9.º ano. Agora ninguém o põe em causa.

Somos todos responsáveis, não adianta assobiar para o lado.

Em Portugal, como tenho repetido, nunca se deu uma clara prioridade política aos professores ou talvez isso tenha ocorrido, em parte, no momento de elaboração do Estatuto, com o Ministro Roberto Carneiro. Atualmente, apesar de estarmos perante vários indicadores que evidenciam que nos aproximamos de uma “tempestade perfeita”, continuamos a seguir em diante. Esse plano tem mesmo de ser integrado, multidimensional e ousado. Se a educação das novas gerações é tão decisiva para o nosso futuro comum, num quadro sociocultural tão novo, tão desafiante e exigente, esse repto passa sobretudo pela ação dos educadores e professores. A começar pelo acesso aos cursos de formação inicial (as atuais médias de acesso estão a comprometer assustadoramente o futuro) e, terminados os cursos, pelo acesso à profissão, pela indução profissional, pelo acompanhamento supervisionado durante vários anos, pelo acesso ao estatuto de profissional autónomo, pelo apoio a sistemas fiáveis e fortes de acumulação do saber profissional, etc., etc., isto para além de medidas mais urgentes como a substituição dos docentes mais idosos e em situações de maior dificuldade, etc. Não olharmos como sociedade para este problema com muita atenção é escandaloso; sinto, por vezes, que eu é que estou a andar na autoestrada em sentido contrário... Como é que não soam os alarmes quando a atual média de acesso aos cursos de formação inicial de professores é de 12 valores, o que quer dizer que muitos alunos entram com 9,5 e 10 valores? Como é que não vemos que estamos a fragilizar profundamente o sistema escolar, que pode cair sobre si mesmo dentro de 10-15 anos? Somos todos responsáveis, não adianta assobiar para o lado.