

A ESE de Setúbal: uma escola com uma cultura e uma estratégia

MARIA EMÍLIA BREDERODE SANTOS

Membro da primeira Comissão Instaladora da ESE

Resumo

Este texto é um exercício de memória histórica sobre a criação da Escola Superior de Educação de Setúbal (ESE), onde se destaca o trabalho em equipa, a inspiração em correntes pedagógicas internacionais e a construção de uma identidade própria baseada no pensamento pedagógico. Nele se defende uma perspectiva desenvolvimentista na formação de professores, que reconhece o estudante como sujeito ativo, valoriza o seu percurso pessoal e profissional e aposta em contextos educativos que promovam autonomia, reflexão crítica, prática real e continuidade da formação ao longo da carreira. Sintetiza ainda as funções de uma escola de formação de professores: apoiar e valorizar cada estudante, proporcionar experiências desafiadoras, alargar horizontes, articular pensamento e ação, e manter-se como referência educativa mesmo após a formação inicial.

Introdução

Quando da ESE de Setúbal me pediram um artigo para a revista comemorativa dos 40 anos da sua criação, lembrei-me logo do meu baú, velho e amolgado por estar debaixo da minha escrivaninha há cerca

Abstract

This text is a historical recounting of the creation of the Setúbal School of Education (ESE), highlighting teamwork, inspiration from international pedagogical trends, and the construction of a unique identity based on pedagogical thought. It advocates a developmental perspective in teacher training that recognizes students as active subjects, values their personal and professional journeys, and invests in educational contexts that promote autonomy, critical reflection, practical experience, and continuity of training throughout their careers. It also summarizes the functions of a teacher training school: supporting and valuing each student, providing challenging experiences, broadening horizons, articulating thought and action, and remaining an educational reference even after initial training.

de quatro décadas, mas nunca esquecido, porque nele guardei o tesouro de centenas de papéis onde anotava o que íamos pensando, fazendo e dizendo nos primeiros tempos da criação da ESE.

Dum desses apontamentos tirei uma nota relativa a uns dias de retiro

passados perto de Vila Nova de Milfontes com a intenção de me afastar do charivari de tarefas que nos eram cometidas ou que tínhamos a ousadia de nos atribuir e com a missão de formular por escrito os princípios orientadores da Escola Superior de Educação de Setúbal.

A história da ESE já foi amplamente contada, sobretudo pela Ana Maria Bettencourt (Ani), motor da sua criação e presidente da sua comissão instaladora, de que também faziam parte a Teresa Martins, mais orientada para o lado financeiro e administrativo e para os contactos com o Ministério, e eu própria. Salientarei apenas a sorte de termos podido começar quase do zero e, portanto, de termos podido definir desde o arquiteto para as novas instalações em afinidade com a nossa orientação pedagógica, à escolha (e “roubo”, quando possível) dos futuros professores ou à organização curricular da Escola.

Por isso, quando da rádio da ESE me pediram que dissesse, de repente, uma palavra que, para mim, definisse a ESE de Setúbal, exclamei: “Pensamento”! Na verdade, o que creio que definiu a ESE de Setúbal foi a existência de um pensamento pedagógico subjacente às várias opções tomadas e às várias decisões que as operacionalizavam. E isso foi possível por, além da tal sorte de partirmos do zero, termos sempre trabalhado em equipa entre nós e em colaboração com os professores

e demais pessoal que íamos conseguindo.

Uma experiência de trabalho conjunto

A Ani e eu tínhamos já uma longa experiência de colaboração no Ramo Educacional da Faculdade de Ciências onde, além de cada uma ter a sua turma, tínhamos uma terceira turma em conjunto. Colaborámos também, embora no seio de uma equipa mais vasta, na implementação de um Seminário Interdisciplinar onde pudemos ensaiar formas de trabalhar e aprender diferentes, muito inspiradas no trabalho de projeto. Aliás, em todas as nossas atividades docentes tínhamos a preocupação de, junto dos nossos estudantes (futuros professores), fazer apelo ao que cada um já sabia sobre aprender e tornar conscientes aprendizagens informais. Ainda hoje temos antigas estudantes que nos recordam a sua surpresa quando lhes pedimos que nos dissessem por exemplo que romances tinham lido ou que filmes tinham visto tendo por protagonistas adolescentes, e o que daí podiam retirar para o seu conhecimento sobre essa fase da vida dos seus futuros alunos, e que implicações isso podia ter para as suas aulas.

Outras atividades conjuntas – envolvendo também outras pessoas – foram mais viradas para o exterior, num esforço de explicar aos cidadãos, pela comunicação social (DN, RDP e RTP), o sentido de certas

inovações, a mudança de funções da escola e do sistema educativo decorrente da queda da ditadura e do desejo de construir uma democracia. Insistíamos na importância de a educação ser um direito de todos e na responsabilidade da escola para conseguir que todos os alunos aprendessem.

Mais especificamente cada uma de nós era uma “estrangeirada”, tínhamos feito os nossos estudos de Educação no estrangeiro quando, em Portugal, mal existiam.

Pessoalmente, depois da licenciatura na Faculdade de Letras de Lisboa e da atividade no movimento associativo estudantil (que considero tão formativo ou mais que a aprendizagem académica), estive cinco anos em Genebra onde além dos estudos de Pedagogia no Institut de Psychologie et des Sciences de l’Education, trabalhei três anos como assistente de Psychopedagogie numa equipa diversificada quanto a nacionalidades e formações e coordenada pela inesquecível Prof. Marianne Denis. É claro que a espinha dorsal do nosso trabalho eram a Psicologia e sobretudo a Epistemologia de Piaget e as suas “declinações” designadamente, no que me diz respeito, quanto ao desenvolvimento e aprendizagem da língua materna oral e escrita. Mas o trabalho na equipa de Psicopedagogia na formação inicial e contínua

de professores era também inspirado pelas correntes sociológicas evidenciando a reprodução pela escola das desigualdades sociais, pela pedagogia ativa de Freinet e o acompanhamento de escolas inovadoras. Tudo isso teve uma grande importância no meu pensamento pedagógico. Tive ainda a sorte de poder fazer uma “reciclagem” uma década depois quando integrei o grupo de bolseiros do governo português na Universidade de Boston onde pude atualizar a minha conceção do desenvolvimento humano, quer nos seus prolongamentos para os adultos e os profissionais, quer na extensão para novas áreas como o raciocínio moral e cívico. Neste último caso pude mesmo frequentar um Seminário animado em Harvard por L. Kohlberg que me acolheu benevolamente com outro colega.

Por tudo isso para mim fazia perfeito sentido a adoção de uma perspetiva desenvolvimentista subjacente às linhas orientadoras que trouxe do retiro devidamente fundamentadas:

- encarar as várias funções da ESE como necessárias umas às outras e ao objetivo último de promover o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças, jovens e adultos em formação no distrito de Setúbal;
- partir das necessidades e recursos da região;

- encarar a ESE de Setúbal como um contexto educativo;
- adequar a formação de professores às funções do professor.

Depois de muitas conversas e discussões com a Ani e com vários professores que já tínhamos conseguido, acrescentámos mais duas linhas orientadoras:

- diversificar os métodos de formação de professores;
- avaliar permanentemente a atuação da Escola Superior de Educação como forma de obter informações que permitissem a tomada de decisões.

Recordo-me em especial dos contributos da Lucília Salgado, que ficou aliás responsável pela identificação das necessidades e recursos da região, e do José Catarino que insistiu na questão da avaliação permanente e contínua da ESE e ficou por ela responsável com o apoio de um professor da Universidade de Boston, Paul Klein, especialista em investigação qualitativa.

Estas linhas orientadoras, com o seu “Justificativo”, juntavam-se à “finalidade”, “objetivos” e “funções” da ESE que já tínhamos delineado e foram depois tornadas mais especificamente adequadas a cada função. Houve, assim, “linhas orientadoras para a profissionalização

em exercício” e para a “formação inicial”, por exemplo. Destas últimas, permitam-me que me auto plagie graças a um artigo que publiquei numa revista que já não existe e penso ser desconhecida na ESE (Alter Ego, Lisboa, Ed. Salamandra, Maio de 1988) e que explica a perspetiva desenvolvimentista que definimos para a ESE e em particular as funções que a ESE, como contexto educativo, deveria desempenhar:

A perspetiva desenvolvimentista

A perspetiva desenvolvimentista reconhece e valoriza o/a estudante (na sua experiência, conhecimentos, afectos, pontos de vista, ...) e proporciona-lhe condições para o seu desenvolvimento.

Defendo que uma perspetiva desenvolvimentista é particularmente adequada para inspirar um currículo e uma prática de formação de professores por três razões principais:

- encara o adulto numa perspetiva dinâmica de desenvolvimento rejeitando a visão da idade adulta como qualquer coisa de estático e de norma entre o dinamismo progressivo da infância e da adolescência e o dinamismo regressivo da velhice. Ou seja: parece mais coerente com a nossa própria experiência de transformações da personalidade e não de mera acumulação

de conhecimentos e competências;

- encara o adulto no seu desenvolvimento pessoal, mas também no seu desenvolvimento profissional, isto é, reconhece a importância da dimensão profissional na vida de cada um e as transformações específicas que cada um sofre nesta dimensão. Mas reconhece também a importância do desenvolvimento pessoal sobre a competência profissional;

- encara o futuro professor como um indivíduo com características próprias, conhecimentos, experiência de vida... Isto é, como alguém digno de respeito e de capacidade de controlo sobre a sua vida e as suas opções — o que parece uma perspectiva coerente com uma sociedade democrática e com a atitude formativa que se deseja venha a ter com os alunos.

Uma perspectiva desenvolvimentista inspiradora da formação de professores assenta em certos pressupostos que a investigação sobre adultos vem comprovando e que são os seguintes:

- os adultos podem desenvolver-se — e desenvolvem-se de facto — desde que lhes sejam dadas oportunidades de interações estimulantes e apropriadas com o ambiente (Sprinthall, N. A. e Thies Sprinthall, L., 1983);

- o funcionamento adulto em níveis de desenvolvimento mais complexos revela-se mais humano e democrático do que o seu funcionamento em níveis menos complexos (idem);

- os professores que foram classificados em níveis de desenvolvimento mais avançados revelaram-se mais eficazes como professores (Oja, S. N. e Sprinthall, N. A. 1978).

Em suma: porque os professores — como todos os alunos e todos os cidadãos — têm direito a serem respeitados e a disporem das condições máximas de desenvolvimento; porque se se puderem desenvolver mais serão professores mais eficazes; e porque se se lhes proporcionar uma experiência educativa diferente há mais hipóteses de que usem diferentes estratégias com os seus alunos — uma abordagem desenvolvimentista da formação de professores parece hoje apropriada.

Contudo, Floden e Feiman (1981) tendo revisto a literatura sobre desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, confessaram-se «impressionados pela falta de relação entre as descrições práticas concretas e o enquadramento teórico subjacente».

Ou seja: as práticas descritas como «desenvolvimentistas» seriam se-

melhantes a muitas outras práticas com outra fundamentação e as propostas de acção decorrentes de estudos teóricos elaborados numa perspectiva desenvolvimentista seriam demasiado vagas e sem verdadeiro poder operacional.

As razões para este aparente fracasso creio poder encontrá-las nos seguintes factos:

- o estudo do desenvolvimento adulto é ainda muito recente. Além disso é bem sabido que, quanto mais se avança no desenvolvimento, menos este se apresenta com características fixas, «pré-programadas» e mais dependente do contexto se torna. No estado actual dos nossos conhecimentos apenas podemos definir uma orientação geral do desenvolvimento adulto no sentido de uma maior autonomia, complexidade, flexibilidade, empatia e sensibilidade às circunstâncias e aos outros;
- a perspectiva desenvolvimentista embora encarando o desenvolvimento como fruto da interacção sujeito-ambiente, de facto privilegiou o estudo do sujeito. Só muito recentemente se tem procurado esclarecer quais as características de um contexto para este ser educativo, quais as finalidades e o papel da

intervenção para esta ser formativa.

Assim, tentando contribuir para colmatar o fracasso apontado por Flo- den e Feiman, parece-me que, ao procurarmos definir uma formação de professores assente numa perspectiva desenvolvimentista, deveremos ter em conta:

- 1 — As características psicológico-sociais do jovem adulto.
- 2 — A orientação geral do desenvolvimento adulto.
- 3 — Os objectivos da actuação profissional do professor (definidos, por sua vez, em função das características e necessidades de desenvolvimento das crianças a cuja educação se destina).
- 4 — As funções de um contexto educativo.

Resumirei muito brevemente algumas considerações sobre os três primeiros aspectos para me alongar um pouco mais no quarto, que tem sido mais descurado.

O desenvolvimento do jovem «aluno-mestre»

Os estudantes em formação inicial para professores são geralmente jovens recém-saídos do ensino secundário.

Há alguns estudos (nomeadamente IED, 1983) sobre os valores, atitudes, aspirações e comportamentos da população desta faixa etária,

mas poucos sobre a forma como se percebem e como percebem o mundo, sobre as suas necessidades de desenvolvimento e o modo como este pode ser favorecido.

Um estudo famoso de W. Perry (1970) identificou uma evolução das estruturas mentais de estudantes dos 17 aos 22 anos através das quais construiriam a sua concepção do conhecimento e o seu sentido de responsabilidade mostrando como uma experiência apropriada de ensino superior pode favorecer um intenso crescimento intelectual e ético (de uma relação bastante rígida com o saber, de uma visão algo maniqueísta do mundo social, de uma confusão perante a multiplicidade de pontos de vista possíveis e a pluralidade de valores e de uma concepção da aprendizagem hetero-orientada — para formas mais complexas, mais integradas e mais autónomas de se relacionar com o saber, com os valores e com a aprendizagem).

Convirá, no início de cada ano, a utilização de um instrumento de diagnóstico que ajude os professores a conhecerem os estudantes, que permita a estes a expressão das suas representações e das suas necessidades conscientes de formação e que constitua como que uma linha de base para o estudo posterior da sua evolução e da eficácia e ade-

quação das estratégias educativas. E todo o percurso de formação deverá decorrer num clima de confiança acolhedor e aberto que favoreça a livre expressão de estudantes e professores.

De qualquer forma, pode-se desde já avançar como hipótese que, para muitos destes estudantes, a entrada no ensino superior representará uma experiência importante numa vida mais autónoma e orientada para o futuro. O contexto educativo oferecido deverá ser, antes de tudo, um contexto humano rico, propondo múltiplas oportunidades de crescimento pessoal e cultural, estimulando e apoiando as iniciativas estudantis e os contactos com os recursos culturais exteriores. Para isso dever-se-ão prever espaços e tempos de convívio e de actividades culturais, formas de gestão amplamente participada pelos estudantes e uma progressiva intervenção do jovem no seu processo de formação. A introdução — quase desde o início da formação — de períodos crescentes com crianças em escolas e outras instituições educativas permitirá ao estudante confrontar-se com problemas novos, tomar consciência mais clara de certas necessidades de formação e obter uma experiência de vida sobre a qual deverá reflectir e que dará um sentido aos estudos a realizar.

Com os professores em formação contínua haverá que determinar o

momento da vida profissional em que se encontram e o modo como se relacionam com a profissão. E provável que um professor no início da sua vida profissional necessite sobretudo de ser securizado, confirmado, valorizado; um professor com alguns anos de prática estará já, provavelmente, numa fase de generatividade, com vontade e capacidade para partilhar com os outros os conhecimentos adquiridos na experiência; um professor com muitos anos de prática poderá ter entrado na rotina necessitando sobretudo de estímulos exteriores.

As funções de um contexto educativo

São as funções de um contexto educativo que serão aqui mais detalhadamente abordadas por nos parecer que, embora já haja contribuições de vários autores, estas referem-se sobretudo a alunos-crianças e, mesmo com esses destinatários, a sua síntese ainda não foi feita. Esta, a síntese que vamos apresentar, propondo um conjunto de funções que definam operacionalmente um contexto educativo para a formação de professores.

De facto, a tradição educacional desenvolvimentista tende a reduzir o contexto educativo a uma função de intervenção desequilibradora que se traduziria na organização de situações não assimiláveis pelos esquemas do sujeito, obrigando-o a «descentrar-se» do seu ponto de

vista e dos seus modelos e a procurar alternativas susceptíveis de abranger aquelas situações desequilibradoras.

No entanto, esta função, só por si, pode limitar-se, em muitos casos, a provocar meros sentimentos de culpabilidade, insegurança e dependência relativamente a «autoridades» — quer estas sejam os professores da escola de formação, quer sejam os orientadores de estágio, colegas mais antigos ou determinados autores de prestígio.

Porque o que se pretende é o desenvolvimento do estudante no sentido de uma maior segurança em si e autonomia há que procurar outras funções igualmente necessárias.

Kohlberg refere, a propósito das suas experiências com as «Just Community Schools», duas outras funções:

- alargar o nível de desenvolvimento predominante a novas áreas do pensamento;
- assegurar coerência entre pensamento e acção.

Parece-me perfeitamente legítimo e apropriado atribuir estas funções a um contexto educativo de formação de professores, na medida em que se sabe que:

- o desenvolvimento não é uniforme através de todas as áreas possíveis da actividade mental; ao futuro professor exige-se

justamente uma reconversão de uma aprendizagem exercida por si mesma («a aprendizagem pela aprendizagem» como «a arte pela arte») para uma aprendizagem em função de determinados objectivos (o desenvolvimento dos alunos);

- ao futuro professor pede-se não apenas que raciocine em níveis elevados, mas sobretudo que aja a esses níveis.

Sabe-se ainda que adultos raciocinando ou funcionando predominantemente a níveis elevados do desenvolvimento podem não o fazer quando colocados em situações novas e difíceis como o é, por exemplo, o início de atividades como professor. Todo o professor que dá aulas pela primeira vez conhece o nervosismo e a ansiedade que antecedem esse dia e sente como essas emoções podem perturbar o seu funcionamento habitual.

Assumir estas duas funções, através de uma introdução progressiva da prática pedagógica e da reflexão permanente sobre essa prática, parece-me, por isso, apropriado, num contexto educativo de formação de professores. Mas tal não bastará se não se tiver em conta uma função básica, digamos assim, que tem sido defendida sobretudo pelas correntes da Psicologia Humanística e que consiste em reconhecer, confirmar e valorizar a experiência, conhecimentos, sentimentos e

pontos de vista do aluno. É sempre possível aprender—até os ratos fazem aprendizagens com choques eléctricos! O problema está em que, além dessas aprendizagens intencionais, os modos de o fazer podem produzir, parafraseando Boudon e os seus «efeitos perversos», «aprendizagens perversas», isto é, o estudante que não é reconhecido como pessoa, com experiência, conhecimentos e afectos próprios e únicos, pode aprender a matéria ou as competências que o professor pretende ensinar-lhe, mas aprendê-las-á para se impôr, para ser o melhor, para mostrar o que vale, para agradar ou para evitar humilhações e sofrimentos e não tanto para se desenvolver como pessoa e para ser capaz de promover o desenvolvimento dos alunos.

Por isso considero esta função como a função básica de qualquer contexto educativo, inclusivé na formação de professores. Mas reconheço que, só por si, ela pode ser insuficiente e que requer as três outras funções já apresentadas que forneçam a informação ou a experiência desequilibradoras capazes de levarem os estudantes a reverem os seus pontos de vista, perspetivas e modelos.

Finalmente R. Kegan (1982) aponta uma outra função — «o contexto educativo deve permanecer e permitir que se estabeleça uma nova re-

lação com os educandos» — que não vi referida em mais nenhum autor nem para a formação de professores nem para a educação em geral — e que creio ser de extrema importância.

R. Kegan pensava sobretudo nos adolescentes a quem os pais devem permitir e favorecer a autonomia, mantendo-se como pais, mas transformando as suas relações com os filhos — já não crianças — em relações mais paritárias e adultas. No entanto, parece-me esta função particularmente apropriada para escolas de formação de professores que se assumam também como centros de formação contínua, permanecendo portanto na vida profissional dos estudantes formados — reduzindo o isolamento e abandono a que estão tantas vezes condenados — mas estabelecendo relações novas e paritárias com estes — reconhecendo a sua experiência profissional, beneficiando dela para a formação contínua dos docentes das escolas de formação de professores e para a formação inicial dos estudantes das gerações seguintes, trabalhando em conjunto na investigação educacional e na melhoria do ensino nas escolas e na própria escola de formação de professores.

Esta última função permitiria, também, contrariar a tendência para a separação entre a formação teórica (nas escolas de formação de pro-

fessores) e a formação prática (nas escolas onde os professores exercem) beneficiando-se reciprocamente.

Funções de uma escola de formação de professores como contexto educativo

Sintetizando as funções de uma escola de formação de professores que se assuma como um contexto educativo numa perspectiva desenvolvimentista, diria que são as seguintes:

1. Apoiar, reconhecer e confirmar o valor de cada um com a sua experiência, conhecimentos, afectos e pontos de vista;
2. Proporcionar experiências e informação desequilibradoras que levem o estudante a descentrar-se do seu ponto de vista, das suas percepções, dos seus modelos e a procurar alternativas que lhe permitam incorporar esses elementos desestabilizadores;
3. Proporcionar situações diversificadas que permitam ao estudante alargar o seu nível de 'desenvolvimento máximo a novas áreas 'do pensamento;
4. Proporcionar situações práticas, de preferência reais, que permitam ao estudante agir de acordo com os níveis de desenvolvimento mais elevados já atingidos e assegurar, assim, coerência entre pensamento e acção;

5. Permanecer, para além da formação inicial, como contexto educativo, mas favorecendo o estabelecimento de novas relações paritárias.

A implementação destas funções exige que se tenha em conta as três outras dimensões anteriormente indicadas para a formação de professores: as características do sujeito da aprendizagem; a orientação geral do desenvolvimento; e os objectivos da actuação profissional do professor.

De facto, para «reconhecer, confirmar e valorizar o aluno» (1.^a função) há que conhecer as suas características e necessidades e a sua evolução; para proporcionar experiências e informação desequilibradoras, (2.^a função) há que conhecer a orientação geral do desenvolvimento; para permitir o alargamento do nível de desenvolvimento superior a novas áreas do pensamento (3.^a função) e assegurar uma coerência na acção (4.^a função) há que determinar quais as áreas mais pertinentes na actuação profissional do professor. Finalmente, para dar cumprimento à 5.^a função — «permanecer como contexto educativo mas favorecendo o estabelecimento de novas relações» é indispensável que o ciclo das quatro funções anteriores seja permanentemente actualizado e que a investigação sobre aquelas dimensões seja

uma tarefa permanentemente interligada com a formação inicial e contínua.

Creio que a operacionalização proposta permite orientar quer a concepção geral de um currículo de formação de professores, quer unidades didácticas concretas, tornando assim mais consistentes as relações entre a teoria e a prática de uma educação para o desenvolvimento.

In Memoriam

Não quero terminar este contributo sem felicitar a ESE de Setúbal pelos seus 40 anos e todos os que para ela contribuíram com o seu trabalho. Por todos (que me seria difícil nomear) recordo e presto homenagem ao Raul Fernando de Carvalho que nos acompanhou quase desde o início e que partiu tão cedo do nosso convívio.

Referências Bibliográficas

- Floden, Robert E.; Feiman, Sharon. *Journal of Education for Teaching*, v7 n3 p274-83 Oct 1981. Teacher education
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*, Harvard University Press
- Kohlberg, L. (1970). Moral stages as a basis for moral education. IN E. Sullivan & J. Rest (Eds.) *Moral Education* University of Toronto
- Oja, S. N., & Sprinthall, N. A. (1978). Psychological and moral development for teachers: Can you teach old dogs? *Character Potential: A Record of Research*, 8(4), 218–225

- Perry, W. (1970). Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A scheme. Holt, Rinehart and Winston.
- Santos, M.E.B. (1988). Alter/ego, Nº 5 (1988), Salamandra
- Sprinthall, N. A., & Thies-Sprinthall, L. (1983). The teacher as an adult learner: A cognitive-developmental view. In G. A. Griffin (Ed.), *Staff development: Eighty-second yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*, (pp. 13-35). NSSE.

Nota biográfica

Maria Emília Brederode Santos é licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (Suíça) e mestre em Análise Social da Educação pela Universidade de Boston. Do seu percurso profissional destaca-se a participação como membro do Conselho de Opinião da RTP, da Comissão de Honra do Plano Nacional de Leitura e do Conselho Consultivo da Educação Financeira. Do seu currículo constam, entre outros cargos, a coordenação do Grupo de Trabalho responsável pela Proposta Curricular de Educação para a Cidadania (2009-2011), a presidência do Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação (1997- 2002) e a participação como membro da Comissão Nacional para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1998- 2004).

Foi também Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) entre 2017 e 2022.