

DESAFIOS QUE SE COLOCAM À ESCOLA EM PORTUGAL

Carlinda Leite

Professora da UPorto/FPCEUP/Investigadora do CIIE

Nota Introdutória

Para este texto retomo uma conferência que fiz em 2010, num evento organizado pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) em colaboração com a Assembleia da República, e uma publicação do Jornal de Notícias, nos anos 80 (séc. XX), isto é, no período em que tinha sido publicada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) e em que se começou a debater a necessidade de uma Reforma curricular. Estando a Revista Elo a comemorar uma longevidade de 26 anos de contributos que apoiam reflexões sobre a educação escolar e o exercício docente, optei por retomar e atualizar o que nesses dois momentos considerei serem os desafios com que se confrontava a escola e compará-los com os que agora, em 2018/2019, se colocam.

Como ponto prévio ao que neste texto vou apontar como desafios com que se confronta a escola, lembro que esta listagem é evidentemente influenciada pela conceção de educação que me orienta e pela conceção de sociedade que desejo, assim como do papel que, nesse sentido, atribuo à instituição escolar. Por outro lado, nesta posição sou influenciada pela experiência profissional que tenho tido desde 1973 e pelo que tenho vivido enquanto cidadã, e que me fazem situar no grupo daqueles que pensam que a educação escolar tem vindo a melhorar, embora ainda tenha muito caminho de melhoria a percorrer.

Desafios que, no período da reforma dos finais dos anos 80 (séc. XX), considerei colocarem-se à educação básica

No final dos anos 80 (séc. XX), a acompanhar os primeiros passos da reforma do sistema educativo, o Jornal de Notícias (que tinha na altura uma página de educação bastante lida por professores e outros agentes educativos) abriu um debate sobre a reforma, que designou por “A reforma em debate”. Discutia-se, na altura, se a formação básica (que coincidia com a escolaridade obrigatória de 9 anos) devia preparar para o trabalho ou se devia ter uma finalidade não tão vinculada ao mundo laboral. Participei com Donzília Ferreira da Silva expressando, em artigo de opinião, o que considerávamos ser a função da escola básica. Face à dicotomia que se colocava, apontámos para uma formação básica que situasse a escola como “espaço de cultura e de permuta de subculturas”, de “formação global da pessoa humana” e como “eixo de construção da cidade educativa”, onde o mundo do trabalho constituía objeto de análise social, mas não de preparação funcional (Leite e Silva, 1988).

Situando estas ideias no tempo, tratava-se, nessa altura, por um lado, de afirmar que a educação básica tinha de ser inclusiva, criando condições para que todos os que a ela acessem se sentissem nela reconhecidos e, por outro lado, que devia constituir uma base de formação geral, simultaneamente afastada da ideia de que lhe compete apenas transmitir uma informação para ser retida. Quisemos, nesse debate, e recorrendo ao conceito de “cidade educativa”, expresso no relatório da Comissão Internacional para o desenvolvimento (1972), sublinhar que a escola não pode nem deve assumir sozinha as funções educativas da sociedade, devendo, com as outras instituições da comunidade, assumir esse papel. Por outro lado, tivemos a intenção de reconhecer que, sendo a escola um lugar de encontro de diferentes culturas e de diferentes vivências, constitui uma das instituições mais bem colocadas para proporcionar a partilha entre crianças e jovens pertencentes a famílias e a grupos sociais caracterizados por distintos capitais culturais.

Em síntese, princípios de inclusão e de uma educação que não se esgotam na acumulação e sobreposição de conhecimentos cognitivos marcaram a posição que, nessa altura, assumimos e que foram ganhando novos sentidos com as mudanças sociais que foram acontecendo.

Desafios que, no final dos anos 90 (séc. XX), considerei colocarem-se à escola

Na segunda metade dos anos 90 (séc. XX), quando se aproximava a mudança de século, participei numa reflexão (Leite, 1996) que tinha por mote: *Que escola básica para o séc. XXI?* Nessa reflexão continuei a focar a necessidade de substituir a escola que se dirige apenas a alguns, excluindo os outros, por uma escola para todos e com todos e de fazer da “escola o eixo de construção da cidade educativa”. Aos

desafios anteriormente identificados, acrescentei quer a necessidade de se “caminhar para uma interculturalidade”, quer a de “ensinar e aprender para uma sociedade cognitiva”. Com essas referências reconheci que “a avalanche de informação, o constante progresso tecnológico e a especificidade dos problemas que se colocam às sociedades não se compadecem com uma formação de simples receção e situada num momento único da vida”. Por isso, sustentei que a formação básica devia preparar para formações que a ela se devem seguir, quer sob a forma de autoformação, quer sob outro modo mais formal. Sustentei também que a autonomia, progressivamente conquistada pelas escolas, e que as promove como parceiros ativos do sistema e com responsabilidades na tomada de decisões curriculares, poderia ser o meio de as envolver em projetos que adequadamente integram o que, a nível nacional, é considerado importante e para todos imprescindível, e o que, a nível local, constitui as realidades das diversas vivências, nomeadamente nas especificidades dos que são os destinatários desses projetos. Esta é também a posição dos que reconhecem a importância da educação se orientar pela lógica de um bilinguismo cultural, isto é, de práticas que valorizam as culturas de origem dos alunos, mas também as culturas da sociedade onde estes estão inseridos, proporcionando oportunidades de comunicação e de um diálogo intercultural. Foi nesta linha que aderi à política curricular de Gestão Flexível do Currículo (Despachos nº 4848/97 e nº 9590/99) que antecedeu e orientou a reorganização curricular do princípio do século XXI (DL nº 6/2001 e nº 7/2001).

O reconhecimento das escolas e dos professores como decisores curriculares (Leite e Fernandes, 2010), no uso do seu poder de agência (Priestley, Biesta, & Robinson, 2013, 2015), implicava novos modos de trabalho pedagógico docente, novas relações do conhecimento escolar com os conhecimentos do quotidiano e com as experiências culturais dos/as alunos/as, assim como o trabalho cooperativo entre professores e o recurso a materiais pedagógico-didáticos capazes de apreenderem a complexidade das situações reais. Por isso, as escolas e os seus profissionais confrontavam-se com o desafio de recontextualizarem o currículo nacional na forma de um projeto curricular de escola ou de agrupamento de escolas que tivesse em consideração quer os problemas que enfrentavam, quer os recursos existentes que poderiam ser mobilizados e que, em função deste projeto, fossem configurados e desenvolvidos projetos curriculares de turma que tivessem em consideração os alunos concretos. Esta exigência nem sempre foi fácil de concretizar, já que implicava alterar culturas de escola e culturas profissionais dos professores, assim como rotinas instituídas que criaram dificuldades várias à concretização de um trabalho de equipa capaz de romper com o individualismo docente e com a lógica da centralização e uniformização curricular. Apesar de difíceis de concretizar e de, por isso, nem sempre terem recolhido a adesão de todas as escolas e de todos os professores, estes princípios, embora novos em Portugal, ao nível dos discursos legais, tinham vindo a fazer parte das reivindicações de muitos

professores e educadores, e de algumas associações que os representavam, desde o final dos anos 1970, isto é, desde a fase em que se pretendeu fazer da escola uma instituição democrática e apoiada numa conceção de currículo menos técnica e prescritiva. Com a mudança de governo e de orientação política da equipa responsável pelo Ministério da Educação, as conceções e procedimentos previstos neste discurso político foram sendo progressivamente alterados até 2012. Nesse ano, com o Decreto-Lei nº 139/2012, e justificado na intenção de “criar uma cultura de rigor e de excelência” (Preâmbulo), foi legislada a “revisão da estrutura curricular” a “concretizar através das alterações às matrizes curriculares” (*ibidem*) que seguiu uma organização do currículo novamente assente em linhas concetuais centralizadoras.

Tendo estas referências por base, que desafios considero que a escola portuguesa enfrenta neste séc. XXI?

Desafios que se colocam à escola no séc. XXI

Começo por sublinhar que alguns dos desafios apontados para este séc. XXI têm uma origem mais remota, pois existem a partir do tempo em que se assumiu como princípio orientador da educação a igualdade de oportunidades de sucesso para todos os que a ela acedem e em que foram atribuídos à escola e aos professores mandatos sociais que vão muito para além do ensino de um saber específico de uma área disciplinar. De qualquer modo, há que reconhecer que outros desafios têm vindo a surgir pois o mundo não é estático: “o mundo não é, o mundo está sendo”, como afirmou Freire (1996), quando refletiu sobre a pedagogia da autonomia e os saberes necessários à prática educativa.

No Debate Nacional sobre Educação, promovido sob a responsabilidade do Conselho Nacional da Educação, numa iniciativa conjunta com a Assembleia da República e o Governo para comemorar os 20 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo, e que teve como pergunta estruturante “como vamos melhorar a educação nos próximos anos?”, entre as conclusões a que se chegou salientando as que tiveram em conta os seguintes desafios:

- conceber especial atenção à educação de crianças (do nascimento aos 11 anos), dentro de uma política social e não apenas escolar, e assegurando articulação da fase da educação 3-5 anos com o 1º ciclo do ensino básico;
- prevenir o abandono escolar precoce, nomeadamente através da criação de percursos alternativos, revisão de planos de estudo e de programas e do recurso a professores-tutores e a equipas interdisciplinares;
- melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos e as suas competências;
- fomentar a escolarização universal de nível secundário e melhorar a procura do ensino

superior;

- fazer da educação de cada um e de todos o cerne do desenvolvimento social, com base nas potencialidades de cada comunidade local;
- reordenar o edifício administrativo escolar para que haja uma real autonomia e uma responsabilização no plano local (recorrendo a processos formativos de auto e heteroavaliação responsabilizantes e promotores de autonomia e reforçando a autoridade dos professores);
- criar padrões de qualidade para o desempenho das instituições educativas e apoiando a divulgação de boas práticas;
- focar a missão da escola na educação, ensino e aprendizagem;
- adotar o paradigma da aprendizagem ao longo da vida;
- melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e da investigação científica e tecnológica.

Na Conferência “As escolas face a novos desafios”, organizada por Portugal em 2007, no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, os desafios enunciados concentraram-se, essencialmente, em questões organizacionais, evidentemente com a intenção de melhorar a qualidade da educação escolar e das aprendizagens que nela devem ocorrer. Em síntese, estas referências mostram que o diagnóstico sobre os desafios que se colocam à escola portuguesa tem vindo a ser feito, apesar de continuar a fazer sentido lembrá-lo e ampliá-lo. Foi nesse sentido que, em 2010, na Conferência organizada pelo CNE na Assembleia da República, acrescentei a esse diagnóstico os desafios que a seguir apresento. Sistematizei esses desafios em torno de dois eixos: desafios de ordem política, no sentido das macropolíticas, e desafios curriculares e pedagógico-didáticos.

Dos desafios de ordem política que se colocavam à escola em 2010, realcei a atribuição à escola de cada vez mais mandatos, sendo muitos deles de ordem social, e que a instituem como Pólo dinamizador e educador da comunidade, transporta o desafio de se pensar o que compete, de facto, aos professores. Enquanto, há alguns anos, se justificava lembrar aos professores que a sua missão não era apenas ensinar, considereei que, em alguns casos, talvez se justifique reconhecer que a missão principal dos professores é ensinar e criar condições para que todas as crianças, jovens e adultos presentes nos espaços escolares aprendam. Por outro lado, reconhecendo que a escola tem de criar novas oportunidades para um desenvolvimento integral dos alunos, realcei o desafio político de pensar que possibilidades existem de a instituição escolar ser um espaço onde outros profissionais, para além dos professores e dos funcionários (os assistentes operacionais e os técnicos administrativos), se pudessem envolver na

responsabilidade de formar e educar jovens, crianças e adultos e de mediar relações de envolvimento da escola com as famílias e com as outras instituições da comunidade. Defendi, na altura, e continuo a defender, que só conseguiremos que a escola, juntamente com as outras instituições da comunidade, constitua a cidade educativa - o grande desafio colocado pela UNESCO nos anos 70 (séc. XX) - se esta mediação com as famílias e as instituições da comunidade for feita. Por isso, torna-se necessário pensar como é que ela pode ser feita e que condições são dadas às escolas para que isso aconteça.

Um segundo desafio de ordem política decorreu da Agenda de Lisboa (2000) quando se assumiu o compromisso de tornar a Europa a região do mundo mais competitiva e socialmente mais coesa. Relacionado com este desafio, nessa Conferência de 2010, situei questões como a diversificação de ofertas de formação e a educação de segunda oportunidade (de que eram exemplo os cursos CEF, os CNO, o sistema de RVCC, os CET), a ampliação dos períodos de escolaridade (nomeadamente com alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano) e o compromisso de aumentar a qualificação de um número maior de pessoas. No quadro destes desafios questioneei na altura: como conseguir romper com a lógica tradicional da organização da formação escolar, sem correr o risco de diminuir a qualidade das aprendizagens e das formações?; como evitar a segmentação social que muitas vezes acompanha a escolha de formações alternativas, do tipo das que atrás enumerei?

Um terceiro desafio elencado tinha a ver com o reconhecimento da importância da autonomia das instituições escolares - nomeadamente para o delineamento e concretização de projetos adequados às situações reais - e da relação dessa autonomia com a “prestação de contas”. Considerando que ao Ministério da Educação compete exercer uma função regulatória, listei, nessa altura, o desafio político de se conseguir que essa regulação não fosse homogeneizante da organização institucional e dos seus projetos e não contribuísse para a existência de procedimentos burocráticos que em pouco, ou em nada, servem a qualidade educacional. Lembrei Ron Glotter (2007, p. 66), na Conferência internacional realizada em 2007 quando afirmou que as “organizações têm de estar nos limites entre a estabilidade e a instabilidade”. Como a experiência tem mostrado, muitas vezes esta prestação de contas obriga as escolas à homogeneização e a viverem apenas as situações de estabilidade sem as desafiar a adequarem-se a estas novas ideias. Por outro lado, às escolas coloca-se o desafio de conceber que a “a autonomia não é um fim em si, mas um meio à disposição da escola para possibilitar o seu desenvolvimento e capacitação, de modo a melhor oferecer um serviço público de educação”, como lembra Bolívar (2007, p. 142). Neste sentido, sustentei a necessidade de apoiar as escolas a construírem os seus processos de desenvolvimento assentes numa lógica de direção e gestão democráticas.

Reconhecendo que o sistema educativo português se rege pelo princípio da equidade, realcei, como quarto desafio político, serem criadas condições adequadas para que crianças, jovens e adultos com deficiências vivam reais situações de inclusão e de percursos escolares condutores de desenvolvimento académico e pessoal e não apenas de guarda social.

Um quinto desafio que listei foi o de melhorar a imagem da escola pública. Reconhecendo que esta é um dos garantes da equidade e da justiça social, afirmei ser necessário dar-lhe condições para que esta não passe a ser uma escolha de segunda e apenas destinada a públicos escolares com menos expectativas e menos recursos económicos. Neste sentido, considerei importante enfrentar o desafio de melhorar a imagem pública que, em muitos casos, estava a ser deteriorada. Associado a este desafio, reconheci dever ser dada maior visibilidade às boas práticas, nomeadamente através da sua disseminação, contrariando o silenciamento do trabalho dos bons profissionais e invertendo a imagem negativa que muitas vezes recai sobre a escola pública.

Sendo os professores uma peça-chave para a qualidade da educação, enumerei, como sexto desafio político, não ignorar esta condição e serem criadas condições que instituíssem nas escolas oportunidades de profissionalização e de um desenvolvimento profissional docente. No quadro desta ideia, enunciei como sétimo desafio que a formação contínua fosse capaz de envolver os professores em projetos de pesquisa assentes em problemas com que convivem no quotidiano profissional.

Um oitavo desafio que identifiquei foi o reconhecimento da importância do trabalho em equipa. Neste caso, alertei para o desafio político de acautelar que a avaliação de desempenho decorrente das alterações do estatuto da carreira docente não interferisse negativamente nos relacionamentos pessoais e na vontade de partilhar e coletivamente construir modos de ação educacional.

Um nono desafio político, que considerei relevante, relacionou-se com a autoavaliação das escolas. Considerando que esta pode constituir um meio de diagnóstico das vivências organizacionais e apoiar pistas para se conceberem processos de desenvolvimento e de melhoria, sustentei a necessidade de as capacitar, assim como aos agentes educativos, para a institucionalização destes procedimentos. Reconhecendo também que, em muitos casos, as escolas precisam de ser apoiadas, coloquei o desafio de prever a existência de parcerias que funcionem como agentes promotores de desenvolvimento (Bolívar, 2003) por assumirem o papel de “amigo crítico” (Leite 2002), isto é, de terem a colaboração de alguém que transporta para o grupo e para a análise uma visão ampla e comprometida com as situações,

e que estabelece um permanente questionamento que ajuda a escola e os seus agentes a refletirem sobre as situações, para que tomem as suas próprias decisões.

Para além destes desafios políticos, acrescentei um conjunto de outros curriculares e pedagógico-didáticos Aceitando como importante que a educação valorize os quatro pilares propostos no relatório para a UNESCO sobre a educação para o séc. XXI – aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros para aprender a ser –, considereei que deveriam ser contempladas no currículo e no processo do seu desenvolvimento condições que permitam essas aprendizagens. Por isso, se compreende o desafio e a necessidade de existir nas escolas um lugar para o desenvolvimento sistemático da educação para a cidadania, nela articulando questões da educação intercultural, de direitos humanos, de equidade, de responsabilidade individual e social, e de envolvimento dos estudantes nas tomadas de decisão. Do ponto de vista pedagógico-didático, não basta que as escolas sejam parceiras nas tomadas de decisão curricular, é importante que esta atitude passe para os alunos.

Relacionado com este desafio, considereei um outro - o de melhorar a qualidade das aprendizagens - e, por isso, tal como salientei em relação aos desafios políticos, considereei a necessidade de enfrentar o desafio de uma formação contínua que contribua para a melhoria do exercício profissional e para avaliar os efeitos por ela gerados.

Um outro desafio que considereei, face à complexidade crescente com que se confrontam escolas, professores e demais elementos da comunidade escolar, teve a ver com as culturas de colaboração, sejam na sala de aula com os alunos, sejam com instituições de ensino superior e de investigação, com instituições da comunidade, com famílias e associações de pais. Estas culturas de colaboração podem constituir uma fonte de apoio a projetos e de comprometimento para intervenções em problemas complexos que atravessam a educação.

Um outro desafio que não pode ser ignorado prende-se com o facto de a escola ser um lugar de vivência social e, neste sentido, de exercício ativo de cidadania. Por isso, considereei, e continuo a considerar, o desafio de capacitar professores, funcionários e outros profissionais que trabalhem nos espaços escolares para um trabalho em rede e em parceria que sustente intervenções face a problemas com que convivem, como, por exemplo, a indisciplina, os conflitos e as agressões. É preciso que a escola seja um lugar seguro, onde todos se sintam bem e nela representados, e onde é assumido o compromisso, concretizado, de nela ser vivida uma vivência democrática.

Tendo sido estes os desafios que, em meu entender, se colocavam à escola neste século XXI, mas antes da mediada política da autonomia e flexibilidade curricular (D.L. nº 55/2018), que desafios considero agora existirem?

Um grande desafio que considero que a escola continua a enfrentar tem a ver com o entendimento que é feito, muitas vezes, do conceito de autonomia. Há que não ser inocente. A política que confere autonomia às escolas e aos professores não tem como intenção tornar as escolas independentes da prestação de contas, mas, sim, torná-las mais responsáveis face a situações concretas para que, em função dessa responsabilidade, definam as melhores formas de ação e atuem para alcançar melhores resultados. Portanto, a autonomia exige a cada escola e a cada professor um nível de envolvimento e de responsabilidade superior ao que se espera quando apenas lhes é pedido que cumpram o que é prescrito pelo governo central, isto é, quando o currículo é organizado “à prova do professor”, pensando-o como mero técnico. O reconhecimento dos professores como configuradores do currículo, ou seja, como projetistas e agentes educativos, e não como simples técnicos cumpridores de um papel que detalha ao pormenor o que devem fazer, exige competências para que esses professores sejam capazes de configurar e concretizar um currículo que permita melhores aprendizagens e uma formação mais global de todos os alunos presentes nos espaços escolares. Isso é o espírito do Decreto-Lei nº 55/2018 e do documento que traça o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Despacho nº 6478/2017).

Por isso, há que não descurar a formação de professores e prestar uma atenção acrescida às práticas de avaliação das aprendizagens. Como já referi, na gestão flexível do currículo (na transição do séc. XX para o séc. XXI) convivi com muitas situações que não eram fáceis, nomeadamente porque na formação inicial de professores não é este o modelo de professor seguido, ou não há tempo para essa socialização. No entanto, a formação de professores não se esgota com a formação inicial. É importante pensar-se e atuar-se, quer no período de indução na profissão, quer na formação contínua de professores. Nestes momentos há que aprofundar a existência de redes de apoio e a criação de comunidades práticas que tragam a profissão e as exigências do quotidiano docente para temas de formação-ação. Estes momentos formais e informais de formação são cada vez mais necessários se se quiser enfrentar positivamente a complexidade das situações que atravessam o exercício da docência. Quando uma medida política pressupõe que a função da educação é não só promover aprendizagens cognitivas, mas também o desenvolvimento de competências sociais, pessoais, de intervenção, de espírito crítico e de tomada de decisão, isso implica que a avaliação, na dimensão da classificação, também tenha isso em conta. Há que conseguir conciliar processos de uma avaliação *da* aprendizagem com uma avaliação que funcione *para* promover a aprendizagem ou mesmo

como meio de aprendizagem. Esta medida política da autonomia e flexibilidade curricular, ao reconhecer poder de decisão às escolas e aos professores, pressupõe um grande envolvimento na avaliação diagnóstica e na configuração de práticas que, concretizando o princípio da inclusão, promovem contínuas melhorias. Por isso, tenho claro para mim que esta é a oportunidade de os professores usarem o seu poder de agência como decisores curriculares, isto é, de exercerem a função que lhes deve ser atribuída.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2007). “A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas”, ME/IGE, *As escolas face aos novos desafios*, p. 113-145.
- Conselho Nacional da Educação (2007). *Relatório final do debate nacional sobre educação*, Lisboa: CNE.
- Freire, P. (1996, 21ª edição). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Glatter, R. (2007). “As escolas e os sistemas de ensino perante a complexidade dos sistemas organizacionais”, ME/IGE, *As escolas face aos novos desafios*, p. 49-67.
- Leite, C., & Silva, Donzília F. (1988). “Sobre a função da escola básica”, *Jornal de Notícias*, 22-04-88.
- Leite, C. (1996). “Que escola básica para o século XXI?”, *Anuário da educação 96/97*, p. 14-15.
- Leite, C. (2002). “A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”. O particular e o global no virar do milénio. *Cruzar saberes em Educação*. Actas do 5º Congresso da SPCE.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação – PUCRS (BR)*, 33(3), 198-204.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? Em R. Kneyber, & J. (Evers, *Flip the system: Changing education from the bottom up* (pp. 134-148). London: Routledge.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of charge: Teacher agency and emerging models of curriculum. Em M. Priestley, & G. Biesta, *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 187-206). London: Bloomsbury Academic.