

SER PROFESSOR/A - ENTRE AS PROMESSAS POLÍTICAS E OS DESAFIOS DOS QUOTIDIANOS ESCOLARES

Carlinda Leite¹

Universidade do Porto

Nota introdutória

Tenho colaborado com a revista ELO, do Centro de Formação Francisco de Holanda (CFFH), publicando nela temas relacionados com políticas de educação que têm marcado o sistema educativo português. Disso é exemplo, em 2002, o artigo a que dei por título “Construção do projeto curricular: A identidade da escola”, e em que justifiquei a importância deste documento curricular na concretização da medida política designada por “Gestão Flexível do Currículo”. Considerei, nessa altura, e continuo a considerar passados 20 anos, que o trabalho dos professores e demais agentes educativos em torno de um projeto curricular de escola ou de agrupamentos de escolas pode constituir uma oportunidade para adequar o currículo prescrito a nível nacional ao contexto onde ocorre e aos alunos a quem ele se destina. Nesse sentido, considerei que o projeto curricular de cada escola ou de cada agrupamento de escolas constituía o seu “bilhete de identidade”, pois distinguia cada instituição escolar de outras, clarificando o projeto que a orientava, ao mesmo tempo que servia de orientação para os modos de trabalho pedagógico dos professores nos processos de ensino-aprendizagens e avaliação. No ano seguinte, em 2003, com a minha colega Preciosa Fernandes, participei em um número especial da revista ELO, focando questões da formação contínua que partem de decisões locais, e por isso têm por referência necessidades de formação sentidas pelos professores nos seus quotidianos, mas que

¹ Professora Emérita da Universidade do Porto; Professora Jubilada Convidada da FPCEUP.

interagem com desafios que vão sendo lançados por medidas resultantes de políticas curriculares. Esse artigo foi publicado com o título “Da organização às práticas de formação contínua de professores: Compromissos entre o instituído pelas atuais políticas curriculares e o instituinte local”. Em 2010, novamente com a minha colega Preciosa Fernandes, numa altura em que se começava a reconhecer a importância que pode ter a autoavaliação e em que o desenvolvimento de uma cultura institucional orientada para este procedimento começava a ganhar visibilidade, publicámos o artigo “A autoavaliação das escolas no sistema educativo português: Do discurso legal aos sentidos dos processos em curso”. Mais recentemente, em 2018, no número temático organizado para comemorar os 25 anos da Revista ELO, optei por centrar a minha colaboração com o artigo “Uma reflexão sobre a formação inicial de professores na sua relação com desafios que se colocam à profissão”. Nele tive a oportunidade, e como o próprio título indicia, de refletir sobre os desafios que a profissão docente coloca e analisar em que medida a formação que é assegurada aos estudantes, futuros professores, cria condições para, positivamente, os preparar para o exercício da profissão.

Este ano, em 2022, aceitei com muito agrado o convite que me foi feito para participar na 29ª edição da Revista ELO que, tendo por tema PROFESSOR(ES) +, nos desafia a refletir sobre como está a ser vivida a profissão professor e as exigências que lhe são colocadas. É neste sentido que, neste artigo, trago ao debate algumas das situações que estão a ocorrer no sistema educativo português e que nos permitam pensar, enquanto professores e professoras, o que podemos fazer para, em associação com os Centros de Formação, pensar e organizar planos de formação contínua dos profissionais da educação. Realço que estou a escrever este texto quando a comunicação social, e não só, tem trazido a debate público problemas com que convive a educação escolar, quer no que aos professores diz respeito, quer nas condições de aprendizagem que são asseguradas aos alunos. Nestes últimos dias, e apenas para citar o jornal Público, os títulos das notícias tornam evidente a urgência de ser dedicada muita atenção à educação escolar, às condições de trabalho profissional dos professores e aos problemas que têm sido colocados, quer no acesso à profissão e à necessária estabilidade, quer na carreira e na necessidade de pensar possibilidades de progressão. Destes títulos são exemplo: “Mais de 100 mil alunos sem pelo menos um professor já no próximo ano” (Público, 29-03-2022); “Um terço dos docentes que formam professores sem especialização na área” (Público, 8-04-2022); “Medidas do Governo não chegam para resolver falta de professores” (Público, 10-04-2022); “Menor escolaridade aumenta o risco de morte de quem vive em bairros pobres” (Público, 28-04-2022); “Ministério vai buscar mais cinco mil professores ainda este ano lectivo” (Público, 28-04-2022); “A tentativa de salvar

o ano no fim do ano” (Público, 28-04-2022); “Plano do ME não resolve falhas de professores este ano, dizem escolas” (Público, 29-04-2022); “Dentro da própria escola as crianças ciganas são segregadas” (Público, 01-05-2022).

Acompanhando com bastante apreensão os problemas que estão a ser vividos, mas também conhecendo muitos bons exemplos de escolas e de professores que afincadamente se envolvem em estratégias para os resolver ou, pelo menos, para os minorar, neste texto vou procurar responder à seguinte questão:

- O que tem sido prometido pelo Ministério da Educação para apoiar as escolas na concretização de práticas curriculares que promovam oportunidades de sucesso aos alunos e em que medida essas promessas têm sido cumpridas?

Para não me alongar demasiado na análise, irei dar conta da minha opinião cingindo-me aos dois últimos anos, isto é, 2020-2022, e selecionando o que me parece mais relevante para a concretização de condições de trabalho de profissionais que pretendem que a escola seja uma instituição verdadeiramente democrática e que a todos os alunos garanta condições de igualdade de oportunidades de sucesso.

Tendo esta intenção por base, organizo o texto em torno da pergunta atrás enunciada.

O que tem sido prometido pelo Ministério da Educação para apoiar as escolas na concretização de práticas curriculares que promovam oportunidades de sucesso aos alunos e em que medida essas promessas têm sido cumpridas?

Como todos os professores recordam, em março-abril de 2020, as escolas e os professores, de um dia para o outro, viram-se confrontados com uma situação até aí inimaginável. Para evitar a propagação do vírus Covid-19 as escolas fecharam, embora para diretores e professores esse fecho tenha representado a necessidade de ampliar significativamente o horário de trabalho profissional. Como foi dito por alguns professores, “o trabalho escolar passou a exigir 24h de disponibilidade por dia, tantos eram os problemas para resolver”, “a escola passou a funcionar em duas modalidades: a distância, para os alunos que a ela acediam desse modo, e presencialmente para os que dela precisavam para ter uma refeição ou para acompanhar o que era ensinado pelos meios digitais”, obrigando a uma organização de atividades capaz de responder às duas situações. Como dizia o

Presidente da ANDAEP, “impreparados para o inesperado, as escolas e os professores organizaram-se com o habitual empenho, elaboraram os seus planos de ensino a distância, procurando apoios das autarquias locais, entidades públicas e privadas e de toda a sociedade civil, numa união de esforços que pudessem evitar o agravamento da desigualdade de oportunidades para aceder aos novos modos de ensinar e de fazer aprender”.

Apesar dos esforços das direções de escolas e dos seus professores, o ano escolar em 2021 terminou sem que muitos dos problemas entretanto identificados fossem resolvidos e mostrando que a desigualdade, durante a pandemia, penalizou, sobretudo, os alunos pertencentes aos grupos económicos mais desfavorecidos ou pertencentes a famílias mais afastadas da cultura escolar. Este foi um dos grandes problemas sentidos. O trabalho árduo que tinha sido desenvolvido por muitos professores e que os tinha levado a procurarem apoios onde se pensava não existirem, tinha tido alguns frutos, mas não tinha conseguido atingir todas as crianças e jovens que frequentavam a educação escolar.

Reconhecendo este problema, ou seja, que a pandemia e o ensino a distância tinham afetado, sobretudo, os alunos de grupos sociais desfavorecidos e agravado a concretização do princípio de igualdade de oportunidades de sucesso, o Ministério da Educação (ME) propôs, para 2020/2021, um conjunto de medidas expressas no documento “Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens” justificando-o na intenção de proporcionar a recuperação de aprendizagens não realizadas. Para isso, foi proposto às escolas a “identificação das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e das Aprendizagens Essenciais (AE)/Aprendizagens Essenciais (AE–CAE/CP) necessárias ao desenvolvimento de futuras aprendizagens” (ME, 2020, p. 11). Cada departamento e/ou grupo disciplinar deveria identificar, “para cada ano de escolaridade as aprendizagens que, quando não realizadas, inviabilizam a progressão” (p. 15). Concentrados nesta nova orientação, e reconhecendo que muitos dos alunos revelavam fragilidades, empenharam-se muitos professores em mais esta tarefa de proporcionar a todos os alunos as bases para novas aprendizagens. O ano escolar 2020-2021 começou, pois, com cinco semanas dedicadas a recuperar as aprendizagens não realizadas no ano anterior e que tinham sido identificadas pelos professores como necessárias para a progressão escolar. Depois disso, e quando se pensava existirem condições para se tentar uma nova normalidade (agora enriquecida pelas lições que a vivência da pandemia tinha permitido adquirir), a segunda onda da COVID-19 obrigou a novo fecho das escolas, a um esforço suplementar para se encontrarem soluções ajustadas à diversidade de problemas que iam sendo

identificados e, principalmente, à vivência de muitas situações de incerteza e de instabilidade. Foram novamente identificados problemas relativos a recursos humanos e materiais necessários ao funcionamento das escolas em ensino remoto, mas também presencial para os alunos que continuavam a precisar desse funcionamento escolar. Apesar disso, e não ignorando o enorme esforço que uma vez mais foi exigido a direções de escolas e a professores, o espírito de resiliência associado às aprendizagens anteriormente realizadas permitiu, uma vez mais, serem encontradas algumas soluções.

Em síntese, esta vivência da pandemia tornou evidente a importância das escolas, quer enquanto instituição que promove aprendizagens do domínio cognitivo, quer de aprendizagens de vivência social. O reconhecimento da importância dos professores foi talvez um dos aspetos que fortemente marcou muito do que na altura foi expresso pelas famílias e pela sociedade em geral. As soluções que foram sendo encontradas pelas escolas para fazer face aos problemas uma vez mais mostram a importância de gozarem de autonomia para delinarem e concretizarem as intervenções mais adequadas aos problemas com que se confrontam e que por elas são identificados. Mostrou também a importância de as escolas possuírem recursos humanos e técnicos capazes de responderem à amplitude das situações e dos problemas com que convivem. Claramente mostrou a dimensão social que atravessa os quotidianos escolares e que exige a existência de outros profissionais, para além dos professores e dos assistentes operacionais e assistentes técnicos. Como muitos de nós lembramos, a percentagem dos alunos penalizados pelas condições criadas pela pandemia só não foi maior porque muitos dos professores e muitas escolas encontraram estratégias de os trazer à escola. Nesta amplitude de funções, muitas das famílias encontraram nas cantinas escolares os apoios de que necessitavam pela crise económica vivida. De qualquer modo, e não desprezando a importância de que os ambientes escolares proporcionem condições de bem-estar para alunos, professores e demais profissionais, há que não esquecer que, para muitos alunos, o conhecimento escolar é a principal porta para acederem às aprendizagens necessárias à vida em sociedade e às funções que, nela, cada um venha a desempenhar. Por isso, é importante que os professores tenham condições para adequadamente cumprirem esta sua função. Foi talvez reconhecendo esta importância que, no regresso ao ensino presencial, em 2021, o ME colocou à consulta pública e mais tarde publicou o Plano 21|23 Escola+.

Este Plano de Recuperação de Aprendizagens tinha a promessa do aumento do número de contratações de pessoal docente e não docente para permitir recuperar competências mais afetadas,

diversificar estratégias de ensino, monitorizar e avaliar a eficácia das medidas implementadas. O Plano, organizado em três eixos, enuncia medidas educativas, curriculares e organizacionais (Eixo 1- ensinar e aprender), meios e recursos para as executar (Eixo 2 - apoiar as comunidades educativas) e iniciativas de monitorização e avaliação de eficácia e eficiência dessas medidas (Eixo 3 – conhecer e avaliar).

Uma leitura deste documento mostra uma grande amplitude de intervenções, muitas delas, no discurso enunciado, bem articuladas com outras medidas que, se forem concretizadas, poderão trazer melhorias significativas para o sistema educativo português e resolução para alguns dos problemas com que se tem confrontado na construção de uma escola inclusiva que acolhe todos e que a todos consegue proporcionar sucesso. Como as notícias atrás referidas mostram, apesar das melhorias registadas desde que se atribuiu à escola o papel de contribuir para a democratização da sociedade, ainda continua evidente que nem todos conseguem os benefícios que se esperam da educação escolar. Uma educação adequada implica, como é enunciado nos discursos destas promessas políticas, modos de trabalho pedagógico que sejam suficientemente motivantes para todos os alunos e lhes permitam adquirir os conhecimentos socialmente mais reconhecidos assim como o desenvolvimento de competências pessoais e sociais necessários à vida em sociedade. Aprofundar a missão da escola pública de eliminar as desigualdades sociais, criar ambientes de igualdade e equidade e contribuir para a justiça social (Leite & Sampaio, 2020) exige pensar a educação não como uma despesa, mas sim como um investimento na melhoria de vida das pessoas e no desenvolvimento das sociedades. Claro que, nesta ideia, não ignoro o que nos foi dito por Rohling e Valle (2016, p. 393) quando reconhecem “a fragilidade da escola em termos de redução das assimetrias sociais”. No entanto, também com eles valorizo as possibilidades de, cumprindo princípios de equidade, dar sentido à educação numa escola justa. A minha experiência profissional, assim como dados de estudos (Reis et al., 2021) têm mostrado que as políticas de educação e as condições dadas para o apoio ao trabalho de professores e diretores podem contribuir para contrariar o ciclo vicioso do insucesso escolar e da reprodução das desigualdades sociais. Para isso, é preciso zelar pela concretização das boas promessas tantas vezes enunciadas nestas medidas políticas e monitorizar os seus efeitos. É este o desejo que me continua a orientar na esperança de uma melhoria contínua da educação escolar e na espera de medidas que permitam contrariar o alerta feito pela diretora da Pordata (Público, 29 de março, 2022) quando referiu que, em 2023, se não forem tomadas as devidas medidas, 100 mil alunos ficarão sem professor, pelo menos, a uma disciplina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Leite, C., & Sampaio, M. (2020). Autoavaliação e justiça social na avaliação das escolas em Portugal, *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, n. 177, p. 1-18, jul./set.
- Ministério da Educação (2020). *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens. Ao longo do ano letivo de 2020/2021*, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_2020.pdf.
- Ministério da Educação (2021). *Plano 21|23 Escola+, Plano de Recuperação de Aprendizagens*. <https://escolamais.dge.mec.pt/>.
- Reis, A., Seabra, C., Nunes, L., Carneiro, P., Ferreira, R., & Freitas, P. (2021). *O Impacto do Professor nas Aprendizagens dos Alunos*. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/60d/5a3/31d/60d5a331d8bf4706882738.pdf>.
- Rohling, M. & Valle, I. (2016). Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. *Cadernos de Pesquisa*, v.46,.160, 386-409, abr./jun.