

"Desassossegando Espíritos Quietos" (fim)

DOS AGRUPAMENTOS À GESTÃO FLEXÍVEL DOS CURRÍCULOS

*Que ligação há entre certo Alberto João,
a teoria do caos, a pós-modernidade e a angústia docente?*

Partindo do pressuposto que os alunos servem sempre à escola, pois o contrário seria um evidente contra-senso, e tendo por base o resultado da avaliação dos alunos, resulta claro que a escola não serve os alunos. Há pois que repensar de alto a baixo o tipo de escola uniforme e uniformizante que ainda hoje pulula por este Portugal. Urge discutir o que queremos da escola pública, de forma a mais cedo ou mais tarde não termos de a em vias de extinção.

A sociedade pós-moderna em que vivemos e sua organização caótica (da teoria do caos...), não se compadece com escolas uniformes de norte a sul e do litoral ao interior, nem com micro-organizações de cariz *pré-histórico*, como são as miniaturais escolas do 1º CEB e que fazem do parque escolar deste sector um arquipélago de salas de aula, à mercê de qualquer Alberto João.

O sistema de ensino português é caracterizado por aquilo a que poderemos chamar de sequencialidade regressiva, uma vez que cada ciclo existe em função do seguinte e não o inverso. O nosso sistema educativo está estruturado tendo por base o acesso ao Ensino Superior e não a Educação Pré-Escolar, como seria lógico...

Para tentar obviar a estes problemas, o Ministério da Educação encontrou um autêntico *Ovo de Colombo*, que se revelaria ter um alcance mais profundo do que à partida se poderia supor: *inventou* os agrupamentos de escolas... Com esta nova via, surgiu na política educativa um novo conceito: a territorialização. Com este, para lá da sequencialidade, pretende-se ultrapassar o isolamento que vem de antanho e a implementação de dinâmicas locais ao nível da política educativa.

É para nós evidente que os agrupamentos verticais são os que dão total amplitude à sequencialidade, à territorialização e à noção de Educação Básica. Partir ao meio a Educação Básica é amputar estes novos conceitos da sua dimensão mais plena. Os agrupamentos horizontais, não sendo destituídos de sentido em casos esporádicos, contribuirão para manter a indigência, os vícios e uma cultura tão particular que caracterizam a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB, no fundo a dita identidade que alguns teóricos defendem acerrimamente. A efectiva articulação entre a Educação Básica, que se consegue através dos agrupamentos verticais, otimiza os recursos existentes, permite a sua gestão integrada e assegura uma maior viabilidade financeira. É evidente que novos constrangimentos surgirão e que não serão ultrapassados por passes de mágica, mas se a acção dos professores se nortear pelo sucesso dos alunos, é evidente que uma nova identidade profissional surgirá, contra os teóricos que por aí pululam. Esta nova identidade, a que este modelo há-de dar origem, *levará as escolas a actuarem, em vez de agirem em conformidade*.

Do conceito de *território educativo* à gestão flexível do currículo houve uma evolução natural. Nada mais lógico do que o currículo dar resposta às necessidades das crianças e jovens de uma determinada zona: de um território. Porque razão se há-de *comer* por igual todas as disciplinas em todo o país? A discussão que se tem vindo a travar em Portugal ao redor desta questão nasceu enviesada e dificilmente se corrigirá. De facto, o Ministério da Educação, através de um documento de reflexão pôs os professores a discutir em torno de distribuições horárias de disciplinas ou grupos disciplinares e não em torno da gestão flexível dos currículos enquanto tal. Para além do mais, esta nova forma de encarar a Escola implica um olhar diferente por parte da Administração, olhando-a como um investimento no futuro e não como mais uma despesa em que urge poupar... A existência de projectos amplamente consolidados em Projectos Educativos firmes, não se compadece com uma escola *barata*, mas sim encarando-a como um projecto de toda a sociedade.

No entanto, não se pense que a gestão flexível do currículo é o ponto de chegada do conceito de *território educativo*. Muito pelo contrário: a evolução seguinte pode ser ainda mais complexa e angustiante para os professores, se bem que pensar nela seja pura ficção científica: a Escola como Centro Local de Educação de Base. Ou seja, a Escola para além da Escola.

FORMAÇÃO CONTÍNUA: COM CRÉDITO

Com "créditos" toda a formação é no condicional

A inovação e o progresso contínuo que as medidas já enunciadas podem trazer não se conseguirão sem o

correspondente esforço de qualificação dos seus agentes e, em particular, dos professores que servem (ou não-de servir) o sistema. Impõe-se pois que os sistemas e programas de formação de professores se concebam e organizem no sentido de contribuir significativamente para a melhoria da profissionalidade docente. Nesta base, as formações inicial e contínua não são mais do que duas faces da mesma moeda, pelo que não devem ser dissociadas uma da outra, mas caminhar lado a lado, visionando o aperfeiçoamento da atitude profissional de todos e de cada um, em ordem à melhoria da qualidade da educação.

Com as vertentes que temos vindo a abordar ao longo destas páginas, exigem-se profundas mudanças nas práticas e representações na escola. A formação contínua, no abstracto, é uma medida com elevada potencialidade no sentido das mudanças previstas, e praticamente insubstituível. No entanto, a mudança de processos não passa apenas pela aquisição de informação sobre novos ou velhos modelos pedagógicos, mas sobretudo pela vivência de outras práticas e relações sociais de aprendizagens.

Antes de darmos um passo em frente na reflexão sobre o tipo de formação contínua que temos, há que discutir de forma aprofundada a exigência social que é posta à formação. Enquanto a exigência for no sentido de os professores colecionarem créditos para progredirem na carreira, o modelo vigente é adequado. Quando a exigência social se virar para os alunos e passar a ser a melhoria do processo ensino / aprendizagem, então vai ser necessário repensar de alto a baixo todo o edifício da formação contínua, de forma a contextualizá-lo em relação aos problemas e locais de trabalho onde a formação pode produzir efeitos.

Dito de outra forma, hoje a formação contínua surge como mais um processo burocrático-administrativo imposto pelo sistema e não como uma perspectiva pessoal de transformação de práticas. Para que essa transformação se concretize, a oferta de formação dos Centros de Formação de Associação de escolas tem que ser pertinente em relação à singularidade dos destinatários e dos contextos, o que implica um *fabrico* por medida que faz apelo a uma lógica de projecto.

A construção desse projecto, centrando a formação na escola e não nos professores, pressupõe a construção de uma visão comum aos membros de uma organização. Exige negociação, compromisso e participação alargada. Não é compatível com decisões impostas de forma autoritária, nem com a acção de um só indivíduo. Num certo sentido, o projecto é *um processo de construção de consensos* (Barroso, 1992).

A construção desse projecto implica o reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, materializada na construção participada do seu próprio projecto de intervenção educativa e na integração dos respectivos territórios educativos, já atrás referidos. Por outro lado, implica uma formação mais vasta de todos os agentes educativos. A articulação destes dois vectores vai implicar uma valorização das práticas pedagógicas de todos os agentes nos respectivos estabelecimentos de ensino e a garantia de condições de acesso a uma formação de qualidade, através de modalidades de formação centradas no contexto de trabalho, que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos.

A formação contínua deveria inserir-se numa muito mais vasta e alargada corrente de formação profissional dos docentes, onde se revestiria do maior interesse para a qualidade da educação e seria imprescindível para um maior sucesso dos alunos.

CONCLUSÃO

(Se é que alguma coisa se pode concluir...)

Após estas reflexões mais ou menos avulsas sobre a Escola, urge apontar algumas metas para o futuro. Algumas linhas estruturantes de uma escola que ser quer substancialmente diferente da que temos. De facto, a escola portuguesa da actualidade, apesar das sucessivas tentativas de reestruturação do sistema educativo, é ainda uma escola predominantemente escolástica e académica, com métodos de ensino e avaliação tradicionais, ultra-dependente do poder central, com fronteiras rígidas perante o seu contexto, mantendo a sua imagem de *serviço local de Estado*.

Esta não é a escola que satisfaz as necessidades da sociedade e que permita o profissionalismo docente por que tanto ansiamos.

- A modernização do nosso sistema educativo deve contemplar uma concepção de escola diferente, tanto nas suas vertentes administrativa-organizacional como na pedagógico-curricular.:

- as escolas devem ser transformadas em espaços agradáveis (tão simples quanto isto...), de forma a assegurar o seu funcionamento harmonioso, tendo em consideração valências educativas importantes que estão para além das que se desenvolvem no interior das salas de aula bafientas, do horário tradicionalmente considerando e padronizado nacionalmente, devendo toda a escola funcionar num único, e alargado, horário;

- as escolas devem ser organizações que alarguem fronteiras sociais e mesmo institucionais e favoreçam a ligação à comunidade, abrindo-se à participação de outros intervenientes no processo educativo, a outros saberes e a novos interesses sociais e locais;

- às escolas deve ser possível formular Projectos Educativos coerentes, com propostas que explicitem princípios e valores fundamentais, métodos e estratégias educativas que interpretem e contemplem as preocupações manifestadas pela comunidade;

- a gestão e administração das escolas deve contemplar primordial e essencialmente aspectos pedagógicos, permitindo a articulação do currículo nacional com os contextos locais, interagindo com a comunidade. Para além disso, devem ser encontradas novas formas de organização de equipas de trabalho, de discussão e reflexão, favorável ao enriquecimento do processo organizativo, pela troca de saberes, experiências e formação dos docentes;

- As escolas têm que assumir os alunos como sujeitos das suas próprias aprendizagens, atenta aos saberes informais, proporcionadores de activas e significativas aprendizagens, estimulando o desenvolvimento global e a criação de valores fundamentais, que realize expressivas práticas educativas.

Há, pois, que repensar a escola e romper pontualmente com ideias e tradições consolidadas ao longo de séculos. Teremos nós encontrado a Escola para além da Escola? Responda quem souber...

Elisa Miranda, Teresa Matos, Carlos Coelho e José Faria

Braga

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Isabel (1990) - *Formação Reflexiva de Professores*, Porto Editora.
- Correia, José Alberto (1989) - *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Edições ASA.
- Diogo, F. e Vilar, A. M. (1998) - *Gestão Flexível do Currículo*, 1ª edição, Edições ASA, Porto.
- Hobsbawm, Eric (1996) - *A Era dos Extremos*, 1ª edição, Editorial Presença, Lisboa.
- Lobrot, Michel (1992) - *Para que Serve a Escola?*, Terramar, Lisboa.
- Mónica, Maria Filomena (1978) - *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A Escola Primária Salazarista 1926 - 1937)*, Editorial Presença, Lisboa.
- Ribeiro, António Carrilho (1993) - *Formar Professores*, 4ª edição, Educação Hoje, Texto Editora.
- Santos, Boaventura Sousa (1994) - *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Edições Afrontamento, Lisboa.
- Torrão, António Preto (1993) - *Escola Básica Integrada. Modalidades Organizacionais para a Escola Básica de Nove Anos*, Porto Editora, Porto.
- Vaneigem, Raoul (1995) - *Aviso aos Alunos do Básico e Secundário*, Antígona, Lisboa.
- Zabalza, Miguel (1997) - *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, 3ª edição, Edições ASA, Porto.