

# A construção da escolaridade

*Dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (T.E.I.P.'s)*

*ao reordenamento da rede escolar ou os equívocos do Despacho Normativo nº 27/97*

## básica em Portugal

Adriana Cosme

A construção do projecto de escolaridade básica que se visa concretizar em Portugal não pode ser entendida como circunscrita, apenas, ao alargamento dos anos da escolaridade obrigatória. De facto, estamos perante uma tarefa de natureza mais abrangente e complexa que envolve, como questões maiores de um tal projecto, a definição e implementação de um novo regime de gestão administrativa e pedagógica das escolas, de uma nova política no âmbito da formação inicial de professores e, concomitantemente, de outras modalidades de organização, gestão e desenvolvimento curricular.

É que a problemática central do novo projecto de escolaridade básica não é a do alargamento dos anos da escolaridade obrigatória, mas o da sua definição como um projecto de natureza inclusiva e isso implica, em primeiro lugar, que as relações entre as escolas dos diferentes ciclos e entre estas e os territórios físicos, sociais e culturais que as envolvem se devam pautar por novos parâmetros e outros pressupostos.

Em segundo lugar, tal projecto obriga à superação de clivagens corporativas que se fazem sentir na relação entre os docentes dos diferentes ciclos, possibilitando a construção de relações de parceria inter e intrainstitucional capazes de sustentar o desenho e o desenvolvimento de projectos de intervenção educativa susceptíveis de responder às necessidades reais e às exigências significativas de aprendizagem dos seus alunos, nos diferentes níveis da escolaridade básica.

Em terceiro lugar, um projecto de natureza inclusiva pressupõe uma ruptura com um modelo de intervenção educativa que tradicionalmente se define pela intenção de ensinar a todos como se de um só se tratasse. Torna-se então necessário construir dispositivos de mediação pedagógico-didáctica que permitam ao professor assumir-se como um gestor de aprendizagens, definindo, por isso, acções educativas que tenham em conta os saberes prévios e o potencial de cada aluno.

Logo, em vez de uma atitude pedagógica estandardizada, o desafio que se coloca a cada docente é o de ser capaz de definir objectivos e implementar estratégias diferenciadas, em articulação com a adopção de uma cultura de avaliação formativa, isto é, que utilize dispositivos e instrumentos de avaliação multidimensional e multimodal, cuja função seja a de promover a monitorização e a pilotagem dos programas de acção educativa implementados.

O alargamento da escolaridade obrigatória, as experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito das denominadas Escolas Básicas Integradas (E.B.I.'s), a reflexão participada sobre os currículos, a discussão em torno da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, o lançamento dos currículos alternativos e dos projectos plurianuais dos territórios educativos de intervenção prioritária (T.E.I.P.'s), a discussão acerca da criação das equipas de apoio educativo ou do projecto de despacho normativo relativo ao regime de autonomia e gestão das escolas constituem alguns dos indicadores de um processo que se encontra em marcha, marcado por contradições, por equívocos, por alguma conflitualidade, mas mesmo assim constituindo a expressão da necessidade de se construir um projecto de escolaridade básica capaz de responder às necessidades e exigências de educação, desenvolvimento e formação dos nossos jovens e do país.

Assim, neste texto, poder-se-ia eleger como objecto de reflexão qualquer uma das temáticas enunciadas, quer devido à sua pertinência quer devido à necessidade de uma avaliação séria e rigorosa das questões, dos problemas e do potencial que encerram quer, ainda, devido à necessidade de compreender-se até que ponto contribuem para a construção de um projecto de escolaridade básica abrangente, porque não confinado a alguns baldios de inovação pedagógica, diversificado e capaz de contribuir para a universalização do sucesso educativo dos

alunos que o vivenciam. Apesar da importância de todas as temáticas referidas, seleccionamos, contudo, a problemática da gestão administrativa das escolas como uma das dimensões maiores no âmbito da construção daquele projecto.

A questão adquire alguma pertinência quanto é certo que o Ministério da Educação acabou de aprovar (em 02.06.97) o despacho normativo nº 27/97, relativo ao regime de autonomia e gestão das escolas, a qual não pode ser dissociada das experiências desenvolvidas no seio das Escolas Básicas Integradas, no seio dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária ou mesmo ao nível do que hoje é designado por Conselhos Locais de Educação. No documento difundido pelo Ministério considera-se mesmo que o próximo ano lectivo, o ano lectivo de 1997/98, constitui o ano de preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas.

Neste sentido, defende-se explicitamente a necessidade de uma progressiva descentralização da administração educativa e a consequente valorização da noção de área educativa, entendida como um espaço de agregação e articulação de escolas do mesmo nível ou de diferentes níveis de ensino, onde se desenvolvam projectos construídos em comum e novas formas de organização dos recursos pedagógicos existentes. Trata-se, em última análise, de promover o reordenamento da rede escolar, de forma a potenciar a autonomia das escolas, reconhecendo-se assim quer a crise de legitimidade do Estado enquanto gestor exclusivo do Sistema Educativo, quer a crise de governabilidade desse mesmo sistema quando gerido, apenas, em função das prescrições de um centro que burocraticamente se impõe às periferias.

Deste modo, a autonomia passa a ser entendida como o resultado de um processo intencional e deliberadamente construído, a qual visa potenciar a acção educativa das escolas através da territorialização das políticas educativas e da construção de uma relação contratual entre essas mesmas escolas e a administração central, de modo a que estas possam cumprir os seus objectivos nas melhores condições possíveis e tendo em conta a singularidade dos problemas locais e dos recursos disponíveis ou a disponibilizar.

De acordo com a proposta do Ministério da Educação, as Direcções Regionais de Educação devem dar prioridade, no ano lectivo de 1997/98, às propostas de associação ou agrupamento de escolas que favoreçam a realização de percursos escolares sequenciais e articulados, privilegiando as associações entre jardins de infância e estabelecimentos de ensino do ensino básico localizados na mesma área geográfica.

Do ponto de vista da construção de um projecto de escolaridade básica de carácter inclusivo, a questão da autonomia administrativo-pedagógica das áreas educativas a criar, englobando jardins de infância e escolas dos três ciclos de ensino que integram esse nível de escolaridade, é, indubitavelmente, uma questão estratégica de primordial importância, sobretudo se tal projecto se definir em função da sua natureza formativa, da sua autonomia relativamente a outros níveis de ensino, do seu carácter terminal e do regime de sequencialidade progressiva (Pires, 1989) que terá de caracterizar as actuais escolas básicas de massas.

Ora, um projecto deste tipo só poderá ser implementado em contextos educativos que, no mínimo, permitam: (i) estimular a articulação vertical dos currículos nos três ciclos que constituem a escolaridade básica, potenciando o desenvolvimento de projectos integrados de intervenção curricular, (ii) favorecer e otimizar uma gestão mais eficaz dos recursos educativos ou de outros tipos de recursos humanos e materiais passíveis de ser mobilizados num dado território. Há que reconhecer, no entanto, que a exequibilidade deste projecto depende, prioritari-

amente, da possibilidade das escolas definirem as suas opções educativas fundamentais, a configuração do seu espaço de intervenção e as suas finalidades estratégicas. Deste modo, a proposta do Ministério poderá ser entendida como uma iniciativa positiva se pretender, de facto, estimular um novo regime de gestão administrativo-pedagógica que conduza à afirmação da autonomia das comunidades escolares, permitindo que estas possam assumir um maior grau de responsabilidade tanto no que concerne à definição e implementação das decisões a tomar, como no que diz respeito aos resultados a obter. A iniciativa ministerial, independentemente da importância que pode vir a ter, implica que se tenham de colocar, todavia, algumas questões acerca do conteúdo do despacho normativo nº 27/97, na medida em que a sua promulgação não garante, só por si, nem a autonomia da gestão das escolas e, neste âmbito, a emergência de uma lógica de implicação e participação cívicas subjacente ao desenvolvimento dos seus projectos educativos, nem o reordenamento da rede escolar.

Neste sentido, ainda está por comprovar até que ponto este despacho corresponde a uma medida avulsa ou expressa uma decisão que decorre de uma abordagem estratégica relacionada com o desenvolvimento de um projecto de escolaridade básica capaz de responder às necessidades e exigências da vida numa sociedade que se pretende democrática, onde se respeite a diversidade e o potencial de cada pessoa, bem como a sua dignidade intrínseca.

Por outro lado, resta saber até que ponto é possível, desejável, razoável e legítimo definir o ano lectivo de 1997/98 como um ano de transição no âmbito da gestão das escolas. Transição para quê? Será possível definir um período universal de transição de um regime de gestão para um outro regime de gestão que implica o reordenamento da rede escolar, por iniciativa das próprias escolas?

Finalmente, toma-se necessário inquirir como é que se pretende articular o regime de gestão previsto no despacho normativo nº 27/97 com o prescrito no despacho nº 45/70 (que regulamenta a administração das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico), no decreto-lei nº 43/89 (que regulamenta o regime jurídico da autonomia das escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) e no decreto-lei nº 172/91 (que regulamenta a gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o qual não passou de uma fase experimental concretizada, apenas, nos 2º e 3º ciclos e no ensino secundário). Em suma, não questionamos nem a necessidade de se descentralizar a administração do sistema educativo, nem tão pouco a necessidade das escolas assumirem mais responsabilidades neste âmbito, desde que a Administração Central não se escude por detrás da retórica da autonomia para encontrar um expediente que sirva para essa mesma Administração se demitir das suas responsabilidades como instância reguladora, permitindo-lhe, por exemplo, atribuir a outros (autarquias, empresas, associações de escolas) funções que obrigatoriamente lhe competem.

Esta questão é particularmente relevante ao nível da área que alberga os contextos educativos relacionados com a Educação Básica (jardins-de-infância e escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos), nomeadamente quando se equaciona a necessidade do Estado investir decisivamente na sua expansão, consolidação e modernização de forma a cumprir-se o que está consignado na L.B.S.E., ou seja que neste âmbito o ensino deve ser universal, obrigatório e gratuito.

### Bibliografia

Pires, E.L. (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: S.P.C.E.