



UTOPIA E PEDAGOGIA: FACES DA ESPERANÇA NA ESCOLA DEMOCRÁTICA

UTOPIA AND PEDAGOGY: FACES OF HOPE IN DEMOCRATIC SCHOOL

UTOPIA Y PEDAGOGÍA: ROSTROS DE LA ESPERANZA EN LA ESCUELA DEMOCRÁTICA

1

Joaquim Machado¹

Resumo: A modernidade promete a igualdade e releva o papel da educação e da escola na formação dos cidadãos, mas a sua concretização por efeito da escolarização generalizada é posta em causa. Este artigo problematiza o poder da escola para criar o homem novo para uma outra sociedade, assinala as potencialidades e limites da sua racionalidade organizativa no Portugal democrático, distingue várias faces da esperança na mediação da educação para a transformação da sociedade e, advogando uma escola mais justa, identifica tensões e desafios da atual política curricular e pedagógica.

Palavras-chave: Utopia. Igualdade. Transformação. Esperança. Justiça social.

Abstract: Modernity promises equality and highlights the role of education and the school in the formation of citizens, but its implementation as a result of a school for all is called into question. This article problematizes the power of the school to create the new humans for another society, points out the potentials and limits of its organizational rationality in democratic Portugal, distinguishes several faces of hope in the mediation of education for the transformation of society and, advocating a fairer school, it identifies tensions and challenges of the current curricular and pedagogical policy.

Keywords: Utopia. Equality. Transformation. Hope. Social justice

Resumen: La modernidade promete igualdad y destaca el papel de la educación y la escuela en la formación de ciudadanos, pero es cuestionada su implementación como resultado de la escolarización generalizada. Este artículo problematiza el poder de la escuela para crear el hombre nuevo para otra sociedad, señala las potencialidades y los límites de su racionalidade organizativa en el Portugal democrático, identifica distintos rostros de la esperanza en la mediación de la educación para la transformación de la sociedad y, abogando por una escuela más justa, identifica tensiones y desafíos de la actual política curricular y pedagógica.

Palabras-clave: Utopía. Igualdad. Transformación. Esperanza. Justicia social.

Submetido 10/02/2023

Accito 24/04/2023

Publicado 25/04/2023

¹ Doutor em Educação. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica Portuguesa, Rua de Diogo Botelho 1327, 4169-005 Porto, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-1875-9640>. E-mail: jmaraujo@ucp.pt



Introdução

O processo moderno da instituição da escola justifica-se pelo importante contributo dela esperado na unificação cultural, linguística e política do Estado-nação, que faz dela “instrumento fundamental da [sua] construção” (Canário, 2005, p. 63). ‘Na sua génese, encontramos o debate sobre a necessidade de uma educação pública e a sua configuração como local social de gestação do “novo” cidadão e a sua institucionalização é favorecida por um modelo organizativo baseado na uniformidade e na impessoalidade.

Este artigo retoma o debate sobre a capacidade da escola para transformar a sociedade e distancia-se de uma posição antagónica que tende ora para um otimismo ingénuo ora para um derrotismo pedagógico. Assinalando, no Portugal democrático, o quadro geral da Reforma do sistema educativo, releva a capacidade de adaptação deste às alterações sociais (a nível nacional e a nível global), bem como um processo de mudança que implica a atribuição em educação de novos significados ao conceito de igualdade. Não considerando o estado atual da educação nem a política atual de inclusão como a realização plena do princípio da igualdade, identifica tensões e desafios que tanto podem atrasar como impulsionar uma educação escolar mais justa e, neste caso, contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, porque mais inclusiva. Estas tensões e desafios decorrem da necessidade de adequar o modo de produção do “homem novo” dessa “nova sociedade”, obrigando à renovação do modelo organizativo que assenta no primado da Razão e reclamando uma liderança educativa mais de tipo ético e moral do que técnico.

Do poder da Razão à razão da escola e sua racionalidade uniformizadora

A escola, enquanto instituição de ensino público, nasce no quadro de uma agenda de saída do homem da sua menoridade, através do desenvolvimento da capacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem (KANT, 1990) e beneficia da ação do emergente Estado-nação, que se serve da burocracia como modelo de organização administrativa, como resposta às transformações políticas, económicas, sociais e culturais de então. O Estado-nação congrega em si um governo soberano, um território geográfico e um povo, pode reivindicar para si uma legitimidade não só política e geopolítica, mas também étnica e cultural, e faz da Razão a força constituidora da sua dinâmica. Por sua vez, a burocracia é um tipo ideal de

organização administrativa segundo o qual a legitimidade do poder racional e legal baseia-se em normas legais, racionalmente definidas, fazendo assim da crença na justiça da lei o sustentáculo da legitimação na dominação legal: no caso da autoridade legal, obedece-se às ordenações impessoais e objetivas legalmente instituídas e às pessoas por elas designadas, de acordo com procedimentos legais e dentro dos limites fixados pelas regras e regulamentos sancionados legalmente (WEBER, 2002). Enquanto o Estado-nação contrapõe o Estado da Razão à anterior Razão do Estado, a burocracia substitui a lei do senhor pelo senhorio da lei e a escola garante a formação da conduta e do entendimento humano: do entendimento, porque os iluministas veem nele a base da liberdade de consciência e da tolerância; da conduta, porque eles veem na educação o instrumento para tirar o homem do seu estado natural. Assim, a escola cultiva a criança em função do *ideal de homem* a construir na sociedade: ela encerra a *virtude criadora* do *homem novo* e nela reside a grandeza, a importância e a fecundidade do trabalho educativo, porquanto “espontaneamente, o homem não se submeteria à autoridade política; não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria; não se sacrificaria” (DURKHEIM, 1972, p. 32).

Nesta perspectiva, compete à escola criar o *homem novo* da *sociedade nova*, a sociedade de seres humanos iguais e felizes (que a modernidade afirma ao alcance do homem) e que vem a ser identificada com a nação e esta, para o ser, requer de cada um o “segundo nascimento” que só a educação lhe pode proporcionar: “É a educação a que deve dar às almas a força nacional, assim como dirigir de tal maneira as suas opiniões e os seus gostos que cheguem a ser patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade” (ROUSSEAU, 1988, p. 68).

Assim, se as causas da desigualdade entre os homens resultam do acaso, isto é, das diferentes oportunidades de educação, declara Helvetius (1989, p. 313) que é possível “modelar um plano” de educação pública que as diminua, residindo a chave da solução na “boa” organização comum dos homens e no poder da educação. Este plano, de âmbito nacional, viria a ser implementado por um sistema centralizado e burocrático, cujo valor por excelência é a uniformidade. Estudando a institucionalização do ensino secundário em Portugal, Fernandes (1992) destaca um longo processo de “normativização” que alicerça a concretização da igualdade de ensino na uniformidade do currículo, da pedagogia e da avaliação das aprendizagens, embora em duas vias paralelas (o ensino liceal e o ensino técnico), mas com forte pendor para a “homogeneização” das formações escolares “e não no sentido da

participação dos intervenientes na definição e seleção dos processos educativos que seria logicamente congruente com a teoria liberal da democratização do poder” (1992, p. 29).

Para o Estado criar esta escola pública de carácter nacional, defende Rousseau (1988) que a lei deve regular a matéria, a ordem e a forma dos estudos deste sistema público e este deve ser assegurado por professores cidadãos nacionais. Desta exigência de professores cidadãos nacionais, em virtude da exigência de nenhum homem público ter mais estádio permanente que o de cidadão, passar-se-á, mais tarde, ao estabelecimento de um corpo nacional de professores, resultante de um complexo processo histórico de profissionalização do professorado (NÓVOA, 1987), onde se inclui a convergência de interesses quer do Estado para o controlo do sistema público escolar quer dos professores para fugirem ao controlo próximo das comunidades locais. Esta funcionarização dos professores encontra a sua legitimação no desígnio de uma educação pública nacional e despreza os professores que carecem “de fé e de confiança na sua missão educativa”, da sua “missão social”, como diria João de Barros (1916, p. 48) e que, no entanto, sempre conviverão com os novos “apóstolos do ensino e da educação na grande cruzada da instrução” (p. 43).

Entre o otimismo discursivo e o derrotismo pedagógico

É sobretudo em épocas de transição acelerada da sociedade que a crítica à escola vigente é contrabalançada com o novo ideal em relação ao qual se pensa o crescimento da criança e a melhoria da sociedade. Essa crítica está também na origem de apelos à “missão educativa” do professor do qual se espera que continue a cultivar e a regar a criança para que ela não morra, mas que zele também pelo seu crescimento vertical e pela sua melhor frutificação. Mas será que a educação pode mudar a sociedade (APPLE, 2012)?

Nas décadas de 70 e 80 do século XX, conflituam duas perspetivas: a otimista considera a educação capaz de contribuir para melhorar a sociedade; a pessimista denuncia a função reprodutora da escola e legitimadora das desigualdades sociais. Elas convergem no reconhecimento da dimensão social da educação e no seu carácter de ação global, visando a formação e desenvolvimento total do homem, bem como no que respeita ao sentido predominantemente unilateral da relação educativa, mas divergem no que respeita ao grupo social que determina o tipo de educação, ao objetivo da educação e aos conteúdos a ser

transmitidos. Elas reconhecem o caráter instituinte educação e a sua alocação na escola como instituição educativa específica cuja missão é produzir o *homem novo* que corresponda às necessidades sociais de cada época. Elas dão conta dessa função de integração, mas a perspectiva da reprodução social coloca em suspeita o próprio edifício de sociedade em que a escola se insere e denuncia a “falsidade” do tipo de redenção que a escola realiza, mesmo quando, como reconhece Althusser (1974), alguns dos seus agentes especializados, em condições pouco propícias, “tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’” (p. 67). Numa leitura mais imediata, o posicionamento crítico das teorias da reprodução resvala para o derrotismo pedagógico: “façam o que fizerem os professores – lutem, melhorem suas práticas, melhorem seus métodos e materiais –, tudo será em vão, já que sempre reproduzirão a ideologia dominante e, pois, a sociedade vigente” (LUCKESI, 1994p. 84).

Várias análises da evolução da escola distanciam-se deste paradigma explicativo em termos dicotômicos e realçam o caráter recíproco de produção das relações entre a escola e a sociedade. Elas assinalam, por um lado, a influência que os fenômenos estruturais, económicos e políticos tiveram sobre a produção do sistema escolar até ele assumir as características de especialização, formalismo e peso administrativo inerentes à produção em massa, mas, por outro, também relevam a influência da escola no processo evolutivo da sociedade. Estas análises abrem caminho para uma perspectiva que retira os professores da situação desconfortável em que as teorias da reprodução os colocam – a de estarem metidos numa teia que os reduz a meros instrumentos de um sistema que anuncia a libertação, a igualdade e a paz, mas na vida escolar promove a submissão, a desigualdade e a competição – e deixam caminho aberto para uma saída desta contradição entre uma discursividade otimista e uma realidade decepcionante. Esta terceira perspectiva, moderadamente otimista, resgata a crença na capacidade da educação para pensar e agir sobre a sociedade para a transformar.

O resgate da esperança no poder da escola para transformar a sociedade

Como denunciam as teorias da reprodução, há fatores (económicos, culturais e sociais) ligados à família mais influentes no desenvolvimento da criança do que a educação escolar, mas os estudos sobre a eficácia da escola contestam a redução da ideia de igualdade de

oportunidades à igualdade de acesso ao ensino e garantia de frequência da escola, alargando-a à igualdade de sucesso na aquisição das aprendizagens curriculares e à igualdade de uso dos bens educativos existentes. Por outro lado, ao procurarem eventuais nexos entre o sucesso dos alunos em diferentes áreas curriculares e as características das escolas, esses estudos acabam por introduzir o “fator escola” e alargar o campo semântico do conceito de eficácia educativa até ao “valor” que ela “acrescenta” aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam (LIMA, 2008). No seu contributo para a definição de uma escola eficaz, Stoll e Fink (1995, p. 28) apresentam quatro componentes: promove o progresso de todos os seus alunos para além do que seria esperado; assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis; melhora todos os aspetos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes; continua a melhorar, ano após ano.

Por outro lado, no seio da perspetiva crítica também se inquire sobre a possibilidade de uma educação democratizante que contrarie o modo de organização legalmente instituído para a educação escolar sem negar a ordem social vigente, isto é, de uma educação que rompa com a dominação de classe sem constituir ameaça à ordem social. Vários autores utilizam os termos emancipação, libertação e transformação para designarem a possibilidade de a educação emancipar os sujeitos da pressão e dominação social, sendo que essa emancipação careceria de toda uma educação problematizadora em ordem a uma mais profunda conscientização, tal como é defendida por Paulo Freire (1975), um dos principais mentores da “educação libertadora”, com todo o conjunto de conceitos estruturantes que a mesma implica, tais como os de conscientização, problematização, dialogicidade, liberdade, autonomia, libertação, emancipação, revolução (ARAÚJO; FERNANDES; ARAÚJO, 2021).

A busca por uma “boa escola” (LIMA, 2008) e a conceção crítica da educação abrem, pois, caminho para uma terceira via entre a ingenuidade e a desilusão face à educação escolar, através de ações de carácter inovador com intuito transformador, libertador e emancipador. Esta síntese dialética resgata a esperança no poder de intervenção da escola na sociedade dentro das condicionantes históricas herdadas do passado e na sua capacidade de ação estratégica: esta síntese alinha com a crítica reprodutivista quando reconhece o carácter domesticador da educação bancária vigente e retoma o ideal de transformação da sociedade pela escola, pugnando por uma outra educação em consonância com outra sociedade (MURILLO, 2017)

em processo de progressiva reconstrução. Não se trata, assim, de apenas denunciar, mas de igualmente (e sobretudo) reconfigurar a instituição escolar, as suas práticas (administrativas, curriculares, pedagógicas) e os recursos nela usados com vista a, nela e por ela, transformar a sociedade.

Esta tendência de conceber a relação entre a escola e a sociedade, rejeitando o acentuado derrotismo da perspectiva crítico-reprodutivista e a pretensa ilusão para que tenderia ingenuamente uma perspectiva funcionalista, considera que “a escola pode vir a ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação [efetiva e concreta] da sociedade, (...) atingindo os aspetos não só *políticos*, mas também *sociais e económicos*” (LUCKESI, 1994, p. 47). Segundo Saviani (1987), esta perspectiva crítica da educação escolar de pendor esperançoso acaba “colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (p. 35-36), que, em termos práticos, se há de traduzir em “luta[r] contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das classes populares”, sendo que “lutar contra a marginalidade, através da escola, é engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” e evitar que essa bandeira de luta “seja apropriada e articulada com interesses dominantes” (p. 36).

A massificação da produção do homem novo no Portugal Democrático

No que respeita à definição dos fins da educação, à escola tanto se exige que institua o homem novo necessário a uma sociedade nova, como que se adapte à sociedade existente ou mesmo reproduza e legitime as desigualdades existentes. E, frequentemente, estas exigências ocorrem em simultâneo, mas há tempos em que as condições sociais, históricas e políticas se conjugam e requerem a (re)definição do rumo a dar à educação. Assim, em Portugal, só doze anos após o derrube do Estado Novo e a implantação do regime democrático, é que a Assembleia da República aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – publicada na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (PORTUGAL, 1986).

Ao estabelecer o novo quadro geral do sistema educativo, a LBSE declara que a ação formativa deve ser “orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (PORTUGAL, 1986, p. 3067), proclama o

direito universal (consagrado já na Constituição de 1976) de todos os portugueses à educação e à cultura, atribui ao Estado o dever de garantir “o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (p. 3068) e enuncia dois princípios gerais, cuja formulação aponta para o modelo do cidadão a ser educado:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários valorizando a dimensão humana do trabalho. A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (p. 3068).

Esta definição é complementada com vários princípios organizativos com vista a tornar o sistema educativo congruente com a democracia em construção: o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania; a formação moral e cívica; o direito à diferença e a valorização dos diferentes saberes e culturas; a capacidade para o trabalho com base numa sólida formação geral e formação específica para o sistema de ocupações socialmente justas; a realização pessoal e comunitária dos indivíduos também através da prática e aprendizagem para a utilização criativa dos tempos livres; a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e ações educativas; a correção de assimetrias de desenvolvimento regional e local de modo a incrementar a igualdade no acesso aos bens educativos, culturais e científicos; a igualdade de oportunidades, independentemente do sexo; e o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos (PORTUGAL, 1986).

Apesar de surgir já num contexto europeu de declínio do Estado-nação, a LBSE retoma a ideia da modernidade que faz da escola “uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspetiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho” (Canário, 2005, p. 62), assim como incorpora ainda as promessas de democratização do ensino, timidamente iniciadas na fase final do Estado Novo, aceleradas após a instauração do regime democrático em 1974 e exponenciadas depois com

integração (em janeiro de 1986) no concerto das nações (da então Comunidade Económica Europeia) com políticas económicas e sociais mais avançadas.

A LBSE tornou-se texto legal de referência para a Reforma Curricular de 1989 com os novos planos de estudo e a consequente elaboração, em 1991, de novos programas para as várias disciplinas, organizados por níveis e ciclos de escolaridade, visando o desenvolvimento de aptidões e capacidades, sobretudo as que condicionam a aquisição de conhecimentos, e a apropriação de atitudes e valores. Neles constam orientações metodológicas para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e propostas de diversificação dos materiais de apoio e recurso a métodos ativos de trabalho.

Entretanto, na prática, prevalece a orientação que enformou a normatização da educação escolar anterior, congruente com o tipo ideal de organização burocrática: destaque para as componentes instrucionais (currículo) e a reprodução uniforme dos conteúdos programáticos (pedagogia), bem como a definição de normas a aplicar em todas as situações de avaliação (Fernandes, 1992). Esta racionalidade técnico-instrumental sustentou o processo gradual de unificação das vias de ensino e implementação de medidas de expansão da rede de estabelecimentos escolares de nível pós-primário e de alargamento progressivo da escolaridade obrigatória a todo o ensino não superior, por permitir ensinar o maior número de alunos com o menor dispêndio de meios através do modo coletivo de ensinar (MACHADO; FORMOSINHO, 2012). Por outro lado, assiste-se também a alterações que derivam da redefinição do papel do Estado na educação, criam-se normas reguladoras dos processos de participação dos cidadãos e das comunidades na direção das escolas, procede-se à consequente reorganização administrativa e consagra-se normativamente a autonomia da escola nos planos cultural, pedagógico e administrativo, embora dentro de limites fixados pela lei.

A adequação gradual da educação escolar a um mundo globalizado

A intensificação da velocidade das mudanças (nomeadamente no campo das ciências e da tecnologia) a partir das últimas décadas do século XX e as perspetivas de um mundo mais incerto que outrora, a previsão de desaparecimento de algumas ocupações, a continuidade da profunda divisão entre ricos e pobres e o fenómeno de pós-verdade fazem crescer os problemas sociais em dimensão e complexidade e ameaçam “sabotar tanto a liberdade como a equidade”

(HARARI, 2018). Por outro lado, assiste-se ao ressurgimento da “emocionalidade”, à afirmação do indivíduo e à deslocação da esperança para os universos individuais, bem como à tendência para colocar o “homem psicológico” sobre o “homem económico” e ao esvaziamento da relevância ética do sonho de uma vida melhor, prometido pela modernidade (BAUMAN, 2017). Estas são razões plausíveis para problematizar a escola como espaço social e cultural e, conseqüentemente, fundamentar a própria ideia de que a Escola que acolhe todos os alunos em idade escolar pode ser efetivamente uma Escola Para Todos, porque justa para cada um, mesmo que esta escola seja ainda bastante mais do domínio do projeto de sociedade do que das concretizações já conseguidas em seu nome.

De facto, aumenta a consciencialização dos limites de uma política de igualdade baseada na garantia do acesso à escola, na pedagogia da transmissão e da compensação dos défices dos alunos que revelam “dificuldades de aprendizagem” e na perduração da uniformidade (de normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processos de inculcação) e do dever de agir em conformidade com o que está explicitamente prescrito. Esta maior consciência justifica as alterações introduzidas no currículo e na pedagogia (em 2001), no sistema de avaliação dos alunos (em 1992), na reformulação dos apoios educativos (em 2005), na regulação da integração das crianças com deficiência no ensino regular (em 1991) e na evolução para uma conceção de inclusão social (em 2008).

Estas alterações fizeram, assim, evoluir o conceito de igualdade em educação para o de inclusão de todas as crianças e jovens nos mesmos contextos educativos e para o de equidade na concretização do potencial de aprendizagem de cada um. Em consequência, em 2018 surge uma reestruturação do currículo (PORTUGAL, 2018b) com vista a permitir um planeamento educativo personalizado e uma “gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um” (PORTUGAL, 2018a, p. 2920). Esta reestruturação implica, assim, um *desenho universal para a aprendizagem curricular* e a *abordagem multinível no acesso ao currículo* com diferentes modalidades e recursos específicos de suporte à aprendizagem e à inclusão (MESQUITA; MACHADO, 2021).

Esta reestruturação de 2018 reclama, pois, um novo modo de produção escolar da pessoa de cada cidadão, agora apresentado em termos de Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade

Obrigatória (PASOE), publicado em 2017 (MARTINS, 2017) e homologado por Despacho do Secretário de Estado da Educação (PORTUGAL, 2017). O PASOE é apresentado como “um perfil de base humanista” por considerar “uma sociedade pensada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” e, por conseguinte, considerar “as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio”, já que o desafio é “criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber” (MARTINS, 2017, p. 6). O PASEO estrutura-se em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, assumindo um registo mais performativo do que o da LBSE, mas afirmando-se com ela alinhado com vista a concretizar o “desígnio de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral”, de responder melhor “às necessidades resultantes da realidade social”, de se tornar “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas” e de contribuir para “a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (PORTUGAL, 2017, p. 15484).

Constatando que “nem todos os alunos veem [ainda] garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo” e tendo como certa a ideia de que é preciso que a escola prepare os alunos para um futuro incerto de “empregos ainda não criados”, mas preche de “novas oportunidades para o desenvolvimento humano”, a política educativa dirige-se ao foco da missão da escola – o currículo e as aprendizagens – e propõe-se garantir “uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos” e desenvolver competências que permitam a todos os alunos “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas”, de modo a operacionalizar o “perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (PORTUGAL, 2018b, p. 2928).

Alimentado pela conceção de que o desenvolvimento da educação é também ele fator de desenvolvimento da sociedade, e não apenas sua consequência, o PASEO assume a crença de que é possível criar um mundo melhor, de que as características deste resultam também da formação dos indivíduos e de que esta formação requer transformações no currículo, na pedagogia e na avaliação das aprendizagens.

O otimismo militante na demanda do Possível-real

Embora com valor diferente na hierarquia das normas jurídicas e estando separados por três décadas, a LBSE e o PASEO ilustram como a mudança educativa é um processo social, político, ideológico e cultural e, por isso, é tributária do momento histórico em que surge e no qual adquire toda a sua significação e potencialidade explicativa, enquanto dele é igualmente servidora. Mas ambos se apresentam como faces da esperança na igualização social por mediação da educação escolar. A LBSE foca-se no quadro geral do sistema educativo a instituir e no conjunto de estruturas e ações diversificadas a realizar no processo da sua instituição. Por sua vez, o PASEO foca-se na formação dos indivíduos e assenta na ideia de que esta formação requer: (i) organização das componentes curriculares em torno das diferentes dimensões e diversificação da oferta curricular; (ii) pedagogia diferenciada orientada para o sucesso; e (iii) avaliação ao serviço das aprendizagens (MACHADO, 2022).

Apesar da vertente mais performativa do PASEO, este documento e a LBSE comportam dimensões utópicas associadas às finalidades igualadora, democratizante e personalizadora da educação: a universalidade dos educandos (utopia da igualdade) e a integralidade da educação escolar (utopia da formação integral). Mas, na sua faceta performativa, o PASEO foca-se na dimensão técnica da operacionalização destas finalidades no processo de ensino e aprendizagem e aponta para a excelência dos padrões de desempenho a melhorar, exponenciando, assim, o caráter utópico da escola, por nele colocar todas as perfeições na sua expressão mais pura, e sugerindo o rigor e método das medidas (agora) desenhadas como a via (agora sim) para a construção de uma educação (e, por consequência, de uma sociedade) mais justa e mais democrática, porque mais inclusiva.

A LBSE e o PASEO remetem, assim, para categorias ontológicas da utopia, como *Bonum*, *Summum* e *Totum* (Bloch, 1976 e 1977), mas o PASEO insere-se num contexto social e político de identificação de processos de aperfeiçoamento institucional observáveis que comportam o risco de radicalidade e irrealismo se contribuir para fazer derivar a eficácia da possibilidade de aperfeiçoamento (estar em melhoria) com vista à excelência que este subentende para a ilusão de perfeição que os parâmetros pré-definidos e mensuráveis podem criar.

Embora utopicamente idealistas, as derivas de radicalidade e irrealismo, transportam em si algum otimismo ingênuo e esquecem a condição de transição da instituição escolar, porque é parte de uma sociedade também ela em transição. Estas derivas correm sério risco de, pela desmesura da sua ambição (Tudo ou Nada) e pelas contradições do processo de “transformação” da vida escolar para uma educação mais inclusiva, turvarem o inédito viável que ela contém e “se fazerem pessimistas e desesperançosas”, como prevê Freire (1987, p. 53) para os projetos nas sociedades alienadas: “incapazes de projetos autónomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto” (p. 53).

Como sugere Freire (1987), numa sociedade em transição, há simultaneamente processos de rutura e de continuidade, há processos de alongamento do velho que se esvazia e de adentramento do novo que se anuncia e naquele se engendra. Assim, na reestruturação curricular de 2018 encontram-se: (i) elementos de novidade que resultam da “evolução conceptual, cultural e social que faz evoluir o currículo para uma lógica de matriz, para a diversificação das respostas educativas, para a promoção de uma pedagogia diferenciada e para critérios de avaliação específica” (MACHADO, 2022, p. 21-22); e (ii) elementos que, apesar de estarem já inscritos em legislação anterior e/ou no discurso pedagógico dominante, o legislador reconhece que ainda estão ausentes das práticas educativas, como os que subjazem à promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências, bem como à compaginação da valorização dos saberes disciplinares e do trabalho interdisciplinar.

Freire (1987) considera que todo o processo de transição tem avanços e recuos “e a cada recuo, se lhe falta a capacidade de perceber o mistério de seu tempo, pode corresponder uma trágica desesperança” (p. 48). Embora a substituição do velho pelo novo seja um curso sinuoso, acrescenta o autor que “os recuos não detêm a transição”, não são um retrocesso (“não são um trânsito para trás”), apenas “retardam” ou “destorcem” o momento de trânsito no processo gradual de humanização de cada homem, porque, afiança ele, “o momento do trânsito pertence muito mais ao amanhã, ao novo tempo que anuncia, do que ao velho. E que ele tem algo nele que não é dele, enquanto não pode ser do amanhã” (p. 48). Na sua perspectiva crítica “radical” de “educação libertadora”, Freire “reconhece (...) que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir” (p. 48). Mas importa lembrar que o novo e o velho se

pressupõem, coexistem numa mesma unidade, são a condição de existência um do outro e tendem mesmo a transformar-se um no outro.

Conceções de professor na promoção da escola inclusiva

A perspectiva crítica esperançosa recupera o caudal utópico sobre o qual se foi construindo a modernidade, mas, na senda da teorização de Bloch (1976), admite que a utopia, embora se manifeste já no próprio realizado, ainda “não [está] aí” no que ela realizou e, porque “há no Realizante ainda alguma coisa que não é ainda realizado” (p. 233), a sua realização não está ao alcance de um estalar dos dedos, *hic et nunc* ela é “não ainda”. Assim, nas medidas atuais de promoção de uma educação mais inclusiva, é possível identificar um contínuo entre polos opostos, muitas vezes colocados em termos dicotômicos: a referência normativa e as práticas, a mecanização das aprendizagens e a significação destas, a organização do ensino por disciplinas e/ou por temas, a promoção da capacidade adaptativa dos grupos antes remetidos para as margens da escola e a integração das minorias e a equalização das suas necessidades sem as incorporar de forma homogênea (GARCIA; MICHELS, 2021).

Na concepção da educação aqui desenvolvida, a utopia da igualdade mantém a sua *potentia existendi*: ela continua a ser o horizonte para o qual deve apontar a ação estratégica da escola enquanto instância social e a ação dos seus profissionais. Ela assume, assim, uma concepção militante de professor, porquanto este é visto como ator social comprometido com a democratização da escola e da sociedade. Esta concepção convive bem com a concepção laboral, em que o professor se assume como detentor de um saber técnico especializado, mas conflitua com a concepção burocrática que reduz a ação docente ao cumprimento das normas e dos regulamentos em vigor. Por outras palavras, no plano conceptual a reestruturação curricular de 2018 colide com a filosofia em que se baseia o centralismo burocrático, quando coloca “desafios” às escolas e aos professores e apela ao seu comprometimento com as finalidades enunciadas, mas, no plano da ação organizacional, reativa-a quando traz para o seio da ação das escolas a pressão para transformar em obrigação a cumprir as próprias medidas que, no plano da lei, são tidas como da ordem da possibilidade.

Esta subsunção da liberdade de decidir no dever de replicar mecanicamente as práticas que o legislador toma como “boas” pode contribuir para “um deserto de aprendizagem reflexiva

de modos inovadores de construir a escola para todos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2008, p. 7) e para a continuidade de uma situação de “excesso de discursos” e “pobreza das práticas” (NÓVOA, 1999), na qual persiste a distância entre a retórica legitimadora das propostas teóricas e legislativas e a realidade pedagógica construída e experienciada pelos professores.

Para uma liderança escolar focada numa educação mais justa e inclusiva

A educação escolar não está condenada a ser reprodutivista, ela pode propiciar a construção e afirmação de maior consciência de cidadania crítica e emancipatória mediante uma práxis humana ininterrupta que opere a transição do pensamento crítico para a intervenção reflexiva do mundo (FREIRE, 1975). Segundo Giroux (2008), no centro da própria definição de uma pedagogia crítica está “a tarefa de educar os alunos e alunas para que se convertam em agentes críticos que se questionam e discutam, de maneira ativa, a relação entre a teoria e a prática, entre a análise crítica e o sentido comum, entre a aprendizagem e a transformação social” (p. 18).

Ao considerar que a escola é capaz de mudar a sociedade em que se insere, atuando sobre ela mesma e sobre a própria sociedade, a perspectiva aqui desenvolvida incorpora um ideal que, em tempo de desigualdade, conjuga justiça social e equidade escolar (BOLÍVAR, 2012), faz a educação contribuir para a diminuição das desigualdades na escola e na sociedade (CUENCA, 2012) e, ao mesmo tempo, coloca novos desafios à abordagem da educação para a cidadania, concebendo “os estudantes como cidadãos em formação, mas cidadãos ao fim e ao cabo, que constroem a sua própria identidade confrontando a realidade e tentando melhorá-la, tanto na dimensão pessoal como na social” (JACOTT; MALDONADO, 2013, p. 6) num contexto mais vasto do que a própria comunidade local e nacional, onde se cruzam “múltiplas identidades, com suas diferenças locais mas com interesses globais” (ibidem). Esta perspectiva considera a “justiça social na educação” como comportando três componentes: (i) a distribuição – ou redistribuição – equitativa dos recursos educativos; (ii) o reconhecimento da diversidade e dos interesses e contextos pessoais e sociais; e (iii) a representação de participação de “todos os diversos membros da comunidade educativa” (professores, estudantes e suas famílias) na tomada de decisões (p. 7).

Esta perspectiva acolhe, assim, uma abordagem de denúncia das ações injustas e de luta por ações justas e requer uma liderança de tipo ético e moral (mais do que técnico), que põe o olhar no coletivo e no diverso, na democracia e na inclusão, que se orienta “para a reflexão crítica e transformação de situações e dinâmicas escolares injustas” (GONZÁLEZ, 2014, p. 94) e que não ignora a importância do pedagógico e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Como assinala Murillo (2017), nesta perspectiva, o horizonte da ação educativa é “uma sociedade inclusiva com escolas inclusivas, onde todos e todas possam aceder, participar e aprender; uma sociedade democrática com escolas democráticas; e uma sociedade mais justa com escolas mais justas” (p. 32). Acrescenta este autor que, assim sendo, “a sociedade será [também] o reflexo das nossas escolas” (MURILLO, 2017, p. 32).

A alternativa aberta por esta perspectiva está na base de políticas, movimentos e práticas educacionais que “buscam, não simplesmente inovar, mas instituir novas lógicas, novos modos de organização, novas formas de percepção e intervenção no campo da educação” (CARNEIRO; CHAVES; LINHARES, COSTA, 2010, p. 7), a merecerem, não apenas a análise dos seus “aspectos novidadeiros”, mas “o exame crítico, reflexivo e analítico de experiências sociais ou, por assim dizer, grávidas de uma processualidade instituinte” e, por isso, “capazes de suscitar transformação ou, pelo menos, de abalar a rigidez de realidades instituídas e cristalizadas, afirmando outras dinâmicas e funcionalidades no campo educacional.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- APPLE, M. W. **Can education change society?** London: Routledge, 2012.
- ARAÚJO, A.F.; FERNANDES, J. P. R. M.; ARAÚJO, J. M. A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26 e260028, 2021, 1-23.
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260028> Acesso em: 29 de março de 2023.
- BARROS, J. **Educação Republicana**. Paris-Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand, 1916.
- BAUMAN, Z. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017
- BLOCH, E. **Le Principe Espérance**, I. Paris: Éditions Gallimard, 1976.
- BLOCH, E. **L'Esprit d'Utopie**. Paris: Éditions Gallimard, 1977.

BOLÍVAR, A. Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. **Revista Internacional para la Justicia Social (RIEJS)**, 1(1), 2012, 9-45. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3917122> Acesso em: 29 de março de 2023.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CARNEIRO, W.; CHAVES, I. M. B.; LINHARES, C.; COSTA, V. A (orgs.). **Movimentos instituintes em Educação: políticas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2010.

CUENCA, R. Sobre justicia social y su relación com la educación em tempos de desigualdad. **Revista Internacional para la Justicia Social (RIEJS)**, 1(1), 2012, 79-93. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3918815> Acesso em: 29 de março de 2023.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1972.

FERNANDES, A. S. **A Centralização Burocrática do Ensino Secundário**. Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926). Braga: Universidade do Minho, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 2ª ed. Porto: Afrontamento, 1975.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Libertação**, 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, e116974, 2021, 1-21. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCSb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 de março de 2023.

GIROUX, H. A. Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. In MCLAREN, P.; KINCHLEOE, J. L. (org.) **Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos**. Barcelona: Graó, 2008, p. 17-24.

GONZÁLEZ, T. G. El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. **Revista Internacional para la Justicia Social (RIEJS)**, 3(2), 2014, 85-106. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5145169> Acesso em: 29 de março de 2023.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século XXI**. Amadora: Elsinore. 2018.

HELVETIUS, M. **De l’homme, de ses facultés intellectuelles, et de son éducation**, 2 vols. Paris : Librairie Arthème-Fayard, 1989.

JACOTT, L.; MALDONADO, C. La educación para la ciudadanía: nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social. **Revista Internacional para la Justicia Social (RIEJS)**, 2(1), 2013, 5-13. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/322/325> Acesso em: 29 de março de 2023.

KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1999.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.



LIMA, J. Á. **Em busca de uma Boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo.** V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

MACHADO, J. Da igualdade à equidade: tensões e desafios de um processo de mudança. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n.º 24, 2022, p. 1-35. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.n22> Acesso em: 29 de março de 2023.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n.º 11, 2012, p. 29-43. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3344> Acesso em: 29 de março de 2023.

MARTINS, G. O. (Coord.). **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.** Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf Acesso em: 29 de março de 2023.

MESQUITA, E.; MACHADO, J. Educação inclusiva e formação de professores: o que dizem os estudantes. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 6, e021019, 2021, p. 1-27. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/598/276> Acesso em: 29 de março de 2023.

MURILLO, F. J. El liderazgo escolar para la justicia social. Un enfoque alternativo de liderazgo para otra educación y outra sociedad. In MACHADO, J.; Alves, J. M. (coord.) **Mérito e Justiça: Investigação e intervenção em educação.** V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017, p. 31-45.

NÓVOA, A. **Le Temps des Professeurs.** Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e Siècle), 2 vols. Lisboa, INIC, 1987.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milénio: do excesso de discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, 25 (1), jun., 1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002> Acesso em: 29 de março de 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional docente. In L. Máximo-Esteves, L., **Visão Panorâmica da Investigação-Ação.** Porto: Porto Editora, 2008, p. 7-74.

PIRES, E. L.; FERNANDES, A. S.; FORMOSINHO, J. **A Construção Social da Educação Escolar.** Porto: Edições ASA, 1998.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**, Série I, n.º 237, 14 de outubro, p. 3067-3081, 1986. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418> Acesso em: 29 de março de 2023.

PORTUGAL. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. **Diário da República**, n.º 143, 26 de julho, p. 15484, 2017. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620> Acesso em: 29 de março de 2023.

PORTUGAL Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. **Diário da República**, Série I, N.º 129, 6 de julho, p.2918-2928, 2018a. Disponível em:
<https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf> Acesso em: 29 de março de 2023.

PORTUGAL Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. **Diário da República**, Série I, N.º 129, 6 de julho, p.2928-2943, 2018b. Disponível em:
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962> Acesso em: 29 de março de 2023.

ROUSSEAU, J.-J. **Proyecto de Constitución para Córcega. Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia**. Madrid: Editorial Tecnos, 1988.

SAVIANI, D. **Educação e Democracia**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1987.

STOLL, L.; FINK, D. **Changing our Schools: linking school effectiveness and school improvement**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1995.

WEBER, M. **Economia y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva**, 2ª ed., 2ª reimp. Madrid-México: Fondo de Cultura Económica, 2002.