

**Maria Aurora Vieira - professora**
(texto)

Uma das grandes questões em Educação actualmente é o tempo. O “tempo da educação que não corresponde ao “tempo da era da informação”, o “tempo de aprendizagem” que não corresponde ao “tempo das mudanças das políticas”, estas que não correspondem ao tempo necessário para avaliação dos respectivos efeitos, o “tempo” da produção legislativa que não corresponde ao tempo das práticas, “o tempo “necessário para produzir efeitos imediatos que compatibilizem as necessidades sociais com a necessidade de “dar tempo ao tempo” para obter resultados.

Esta questão entronca na questão das políticas, as políticas educativas têm variado mais ao sabor dos “tempos “eleitorais e político partidários do que em função de uma verdadeira definição de políticas educativas com vista ao interesse dos jovens e do País como um todo. Tais políticas deveriam não só ser duradouras no tempo como consensuais nos partidos e na sociedade, como base de um pacto de regime com vista à qualificação dos portugueses. As políticas deveriam ser assim negociadas com parceiros sociais, discutidas com os actores que terão que as aplicar, duradouras e sistemáticas para produzirem resultados e permitirem ser avaliadas e só depois ajustadas. A Educação, na “Vox populi”, justifica sempre a situação social do País, assim, quando tudo corre bem é porque a Escola está ajustada ao mercado e portanto valorizada socialmente, em tempo de desemprego e problemas sociais a responsabilidade é da Escola que está dejasustada do mercado e é então socialmente posta em causa. As expectativas vão sendo sucessivamente defraudadas já que não são as legislações que mudam as práticas nem as mentalidades pelo que, quanto mais altas são as expectativas de mudança real com base em processos legislativos maior será a desilusão.

As mudanças nas políticas escolares têm assentado numa base normativa. O conceito de autonomia perpassa quase todos os documentos legislativos mais recentes, tendo até um diploma próprio, “0 115”. Pegando neste documento, verifica-se que a “autonomia” não passa de retórica já que, apesar da similitude dos órgãos internos de escola com os órgãos de “poder democrático” do País (e se calhar por isso), temos uma proposta de autonomia e democracia formal, subordinada ao executivo, cheia de regras, nomenclaturas e “documentos” (papéis!). Quando analisamos as práticas e a opinião de alguns actores verificamos que, mais uma vez, o caminho se vai fazendo no sentido da “burocracia auto-infligida”.

Uma revolta sentida ao nível dos professores não se tem traduzido “numa revolução esperada” (no sentido de mudança) mas num conformismo com a conformidade, com o decretado, que leva a que estes agentes cada vez mais se dediquem a preencher papéis e formulários, de preferência bem tipificados, a assistir a mais reuniões, para cumprirem tudo muito bem e terem os dossiers muito organizados para as “inspecções administrativas”. Esta atitude até faz com que o professor se vire mais para o aluno mas, conduz a uma cada vez maior tendência, que já é a realidade, de um individualismo crescente que é contrário à necessidade estratégica da escola, como uma organização de um todo, e onde a participação é base essencial ao

desenvolvimento de uma visão de futuro e na determinação dos objectivos, fins e avaliação necessários à prossecução da missão definida. Considero que o factor liderança pode ser determinante na mudança que se pretende para a escola bem como na implementação de facto de autonomia. A capacidade de persuasão e de envolvimento dos diferentes agentes do processo de real autonomia da escola faz concertiza diferença. Liderar, mudar e inovar implica correr riscos, ainda que assumidos, e a prática tem ido no sentido de não valorizar esse tipo de atitudes, de ser mais cómodo deixar correr e agir em conformidade. A liderança consentida e a participação permitirão prospectivar o futuro que se espera e definir uma visão, os objectivos e fins a atingir bem como os métodos e circuitos de avaliação, criando um documento estratégico para dar sentido à acção que se pretende na concretização da missão. Na minha opinião, a existência de lideranças tem permitido que, no mesmo quadro legislativo, haja escolas com “nichos de autonomia; e outras com “mais burocracia”.

A sociedade multicultural e global não se compadece com regulamentações muito abrangentes, isto é dizer, que o “global requer ainda mais local”, assim somos conduzidos à necessidade de espaços de autonomia. Autonomia e diferenciação deve ser aplicada na gestão, nas didáticas, nos currícula. No caso dos currícula o modelo mais defendido, face à diversidade e especificidade local, face às questões da multiculturalidade, é o da existência de um currículo mínimo nacional e currículas flexíveis adaptados aos contextos locais e à população escolar específica. Devem ser definidos objectivos curtos, adaptáveis e atingíveis, devem ser feitas avaliações levando a readaptações sempre que necessário. As didáticas devem ser construtivistas, visando conhecer as realidades “reais” e visando intervir e modificar o “statu quo”. A autonomia tem que passar da “teoria” à acção, não basta ter um diploma legislativo que se denomine de “...autonomia” ou esta seja citada frequentemente para que exista realmente. A autonomia não será um fim em si mesmo, mas um meio para atingir melhor as finalidades a que cada escola se propõe. De facto, em países onde a autonomia da escola é quase total, como a Inglaterra, vai-se legislando num sentido mais centralizador, em países, como o nosso, vai-se legislando num sentido de mais descentralizador (?). Mais uma vez a prática não se confina ao documento legislativo, as práticas de autonomia exigem também sentido autonómico dos professores. Para aceitar e praticar autonomia é necessário correr riscos, aceitar o erro, aceitar a avaliação, ser reflexivo, ser capaz de dialogar, negociar e estabelecer parcerias. A classe dos professores reage, frequentemente, individualmente e supondo que o somatório individual corresponde ao todo, mas a escola não um mero somatório das partes, é uma organização com existência própria. Assim, as práticas de cada um e a organização escolar têm que ser consentâneas, cooperativas, sustentadas e contínuas.

Aqui surge a influência das lideranças, espera-se que Presidente do Executivo seja mais que um simples gestor, ou haja apenas em conformidade com a lei, espera-se que assuma um papel mediador e incentivador da mudança. As tarefas burocráticas da gestão podem estar atribuídas assessorias técnicas e a direcção deverá ser assumida por um líder “transformacional” e consentido. A liderança tem uma componente pessoal mas também deve ser consentida e para tal legitimada, daí que seja necessário definir e conhecer as fontes de legitimação.

A escola burocrática, implica também a burocratização da função docente e por isso, muitas vezes, leva a que a organização da escola “e os professores não assumam nem justifiquem a própria autonomia. Nesta lógica burocrática verifica-se uma uniformidade, impessoalidade e individualismo que obsta à formação de uma verdadeira “comunidade” de profissionais e, portanto, dificulta a existência de uma efectiva e coesa comunidade socio-educativa. Na escola há uma excessiva hierarquia e centralização de procedimentos e acção, mesmo a nível micro da escola, que acarreta como consequência uma excessiva planificação e previsibilidade o que não é consistente com a “escola actual” no “mundo de hoje”, multicultural e imprevisível. A escola burocrática conduziu a uma “obsessão” pelos documentos escritos que “limita” a autonomia e torna a acção rotineira. A formalização de estrutura organizacional quer na escola quer entre os pares, nos grupos disciplinares, e até na hierarquia, em que os mais antigos são “mais importantes” (apenas por essa razão), inviabiliza uma verdadeira equidade profissional e sentido de igualdade que dificulta uma identificação e acentua um individualismo e/ou a formação de pequenos grupos de pertença com interesses divergentes, mais uma vez no sentido contrário ao da assunção de autonomia e da vontade de assumir riscos, mudar e inovar.

A escola assente nos princípios da burocracia baseada na normalização e conformidade com a regra também assenta na previsibilidade do comportamento humano e na padronização do desempenho dos actores, ora, estas premissas não sustentam actualmente explicações nem para a escola nem para a sociedade, transformando em falácias os planos acções que justificam e tendo como consequência disfunções que conduzem a uma maior dificuldade de relacionamento aluno/professor.

Disfunções como a internalização da norma, excesso de formalismo e papelada, categorização das decisões e das relações e a exibição de sinais de autoridade conduzem não só à resistência à mudança e despersonalização do relacionamento sendo muitas vezes um óbice às relações dos pais com os professores. Os pais não são já apenas “dóceis aliados” dos professores e estes não são os únicos detentores dos saberes. A necessidade de negociar, de adaptar a acção e a linguagem aos contextos e aos intervenientes, gerir o conflito, ultrapassar ambiguidades exigem aos professores, para além das qualidades técnicas, qualidades humanas e éticas, tendo em conta a imprevisibilidade da racionalidade humana, como factores facilitadores das relações entre pais e a escola. O relacionamento pais/ professores tem que ultrapassar o mero formalismo e deixar de ser meramente informativo para passar a ser participativo. Os pais terão que valorizar socialmente a escola e deixar de a considerar “um depósito” e os professores como “guardadores”. Os professores terão que deixar de considerar os pais uma ameaça e como “vigilantes”, como “avaliadores. Para tal é necessário não apenas uma mudança de discurso como uma alteração ideológica do conceito de avaliação. Os professores tem que passar a uma “acção inteligente”, neste tempo de adversidade, mudança e de futuro imprevisível. Incorporar a avaliação, definir os seus objectivos e finalidades e quem a produz será uma forma inteligente de não só aceitar a avaliação mas de como controlar os factores associados. Há que ser inovador e reflexivo não descurando o contexto, o simbólico e a moldura humana desta Escola de relações humanas permanentes.

Para além da grande dissonância entre as práticas e a retórica legislativa constatada verifica-se um enorme desvio entre os pareceres de Comissões técnico-consultivas (como o CNE) e os conteúdos regulamentares da legislação produzida e sobretudo constato eu, até pelo que afirmo no início, do “gap” entre a filosofia subjacente aos pareceres e o seu sentido relativamente aos pressupostos legislativos.

À primeira subjaz um conhecimento teórico- científico que muitas vezes não é “prático” e à segunda subjaz uma filosofia centralista ainda que com linguagem descentalizadora, a segunda incorpora a primeira na exposição de motivos mas não na regulamentação. Entre uns e outros os profissionais da “Educação não superior” (acabem rapidamente com esta designação) não se sentem parte do processo. Assim se nem o corpo da lei sustenta os seus motivos e envolve os seus agente como o fariam as práticas?

As DRE são unidades desconcentradas de Estado e até penso que deveriam ser extintas na medida em que esse papel pode agora ser executado pelos Executivos de Agrupamento. Estes têm subjacente a mesma lógica de subordinação burocrática e a vantagem de serem unidades mais descentralizadas territorialmente, (como o Big Brother têm os olhos e a a mão mais próxima que as DRE) logo podem exercer maior e mais próximo controlo, estão legitimados pela votação dos pares, o que os “cala”, esta legitimação permite uma melhor desresponsabilização do Estado Central. A criação de Agrupamentos e a existência dos respectivos executivos não só não corresponde a uma política de descentralização efectiva como não corresponde sequer a uma desburocratização. Concordo com os agrupamentos verticais no pressuposto da reordenação da rede e dos equipamentos necessário para um desenvolvimento educativo sustentado, inovador e moderno e na reorganização do sentido da Escola como um todo e onde são tidos em conta os contextos e agentes locais.

Os conselhos municipais de educação surgem como um subterfúgio de descentralização mas resultam de uma óptica centralizadora da administração central e como forma encaputada de transferir competências para os municípios ultrapassando a Lei das finanças locais . Além das críticas que os autores fazem sobre os Conselhos Municipais de Educação, acrescento a título de exemplo, a representação pouco lógica dos professores por ciclos de ensino, com as questões que isso coloca a nível do 2º e 3º ciclo, a não representação dos funcionários, as escolas particulares existente no local só poderem ter um representante.

Sou de opinião que os Conselhos locais de Educação, como os designam quer o CRSE quer o DL nº 115-A/98, deveriam ser órgãos consultivos do Agrupamento de Escolas, e não um órgão consultivo do Presidente da Câmara, e onde estariam representado também o tecido sócio –económico local e as Autarquias (Município e Freguesia).

Sou defensora de uma Administração colegial, correspondente talvez à Assembleia de escola, mas de uma Gestão profissional por concurso de entre os professores com habilitação e /ou curriculum, para o efeito. Criando, por exemplo, uma carreira dirigente para esta função. A questão é complicada pois tantos anos e tantas tentativas legislativas depois e tantas tentativas fracassadas ainda continuamos a

discutir a descentralização e autonomia ainda que já tenhamos avançado da ideia para o modo.

Sou da opinião de que o Não à descentralização impediu a possível persecução de uma política de descentralização, pois considero a necessidade de existência de órgão intermédios entre o Estado central e as Autarquias. A pulverização resultante da atribuição de competências educacionais específicas às autarquias, que não meramente de reorganização da rede e de recursos físico, neste País tão pequeno e assimétrico mas tão “bairrista” e individualista, levaria a uma diferenciação e falta de equidade insustentável.

Também concordo que há uma distinção nítida entre as práticas e conceitos educativos entre os professores do 1º ciclo e os outros, aliás o que constatei in loco, nomeadamente no que concerne ao envolvimento em projectos e interacções com o contexto local. Também pude constatar que, na formação dos agrupamentos horizontais, se viu do melhor na adaptação e participação no processo, mas também a emergência das questões técnicas, burocráticas e de perspectiva centralizadoras como seja a luta pelos lugares, a emergência de divisões e guerras de poder e o querer ser “directora” por questões financeiras, e o mero exercício de autoritarismo desconcentrado e mais próximo. Também é, para mim, uma evidência prática que quando se passou dos agrupamentos horizontais para verticais a clivagem entre professores de um ciclo e de outros se tornou visível, ainda que não assumida explicitamente, e é tanto maior agora que alguns Presidentes de Executivos são do 1º ciclo.

É evidente que Administração e gestão não devem ser misturadas, que não existe verdadeira autonomia se não se controlam os recursos, não se propõem a estratégia, não se avalia e não se muda. A escola é a organização onde a relação inter-pessoal é o “modus operandi” logo onde o recrutamento e selecção de recursos humanos é vital. Aqui está uma área onde os temores de interferência aumentam quando se pensa numa municipalização em detrimento de uma descentralização e onde a existência de um patamar intermédio poderia ser facilitador.

A avaliação é um dos processos onde mais uma vez a linguagem dos agentes, dos professores e das suas corporações, se distancia das práticas. Por um lado “enchem a boca” com a necessidade, a importância e a anuência à existência de avaliação por outro fogem dela, com subterfúgios, como “o diabo da cruz”. Mais uma vez, reafirmo que é necessário correr riscos para afirmar a autonomia e assumir ser avaliado, uma avaliação racional não desresponsabilizadora como as dos rankings dos jornais donde o Estado lava as mãos, com critérios e objectivos claramente definidos, não apenas na conformidade administrativa – legal, que seja pedagógica, que sirva a inovação e a mudança e que promova o apoio e discriminação positiva, quando necessário.

Em Portugal não há tradição nem prática de avaliação às escolas. A avaliação que “se diz que se faz” ou se refere à normalização e conformidade com a lei dos documentos, “papéis”, existentes na escola ou diz respeito a questões administrativas e orçamentais. Esta inspecção, mais que avaliação, é feita pela inspecção da Educação ou pelas direcções regionais, não tem um carácter

sistemático, é sempre idêntico, muitas vezes não é sequer sentida pelos actores escolares a não ser os órgãos de gestão, não origina reflexão e não resulta em mudanças nem em inovação.

O ensino particular carece de autorização para funcionar do Ministério de Educação e só se implanta (isto é, tem clientes) se tiver paralelismo pedagógico logo seria de esperar que as inspecções “periódicas” atendessem às questões pedagógicas mas o que se verifica é que se traduzem também (como no ensino público) em verificação de conformidades orçamentais (sobretudo) e normal /legais (e às vezes nem isso).

O caso das inspecções ao ensino particular é, assim, paradigmático e permite uma maior visualização destas práticas inspectivas pois se quanto ao ensino estatal os recursos, como equipamento, instalações, são da responsabilidade do estado e os recursos humanos também e estão sujeitos a critérios muito burocráticos e estáticos é “natural” que as inspecções (que dependem da parte interessada) não queiram aflorar estas questões mas quanto ao ensino privado a questão dos recursos está associada à questão dos ganhos da empresa e deveriam ser alvo de avaliação constante para que fosse reconhecido que prosseguem interesses públicos, mas o *modus operandi* é sempre o mesmo, está formatado e não tem mudado.

É constatação corrente, quer pelos professores quer pelos estudiosos das práticas educativas, que a maior parte dos documentos previstos na lei estão feitos nas escolas para estas inspecções e não de facto para mudar práticas, diferenciar caminhos, inovar e sobretudo para melhorar a instrução e valorizar o percurso dos alunos. Também é uma realidade percebida que o “ser ou fazer diferente” pode ser um problema já que as práticas não conformistas não são positivamente avaliadas pelas inspecções. Esta ideia também contribui para que os profissionais, apesar da retórica favorável à avaliação, sejam objectivamente contra por actos e atitudes, que não por palavras. Afirmações como “tudo bem mas na minha aula mando eu”, “tudo bem desde que não interfiram na minha autonomia pedagógica” são recorrentes e de todos conhecidas.

O poder público apesar das palavras e da legislação não conseguiu, até hoje, ultrapassar os constrangimentos burocráticos e corporativos passando à prática uma verdadeira avaliação. Assim, no que concerne aos professores decidiu contornar os obstáculos promovendo uma avaliação pública aos resultados dos alunos mas com o intuito de avaliar escolas e professores (os rankings) ou dito de outra maneira desresponsabilizando-se dos resultados e das suas consequências já que a análise desses resultados não é por si promovida e é socialmente avaliada sendo o ónus colocado nas escolas e nos professores (diz-se em linguagem popular “lavar as mãos como Pilatos”).

Parece que esta opção não diminui nem a resistência nem ao medo dos professores face às consequências da avaliação mas mais o agrava. O clima de suspeição sobre a classe dos professores e de culpa sobre as escolas da parte da sociedade e muito da culpa dos responsáveis ministeriais que disso se aproveitam e tem vindo a criar um clima ainda mais desfavorável à implementação e aceitação de processos de avaliação.

Estes factores associados ao medo de “perder o emprego”, a conceitos ideológicos

de “privatização da escola pública“ e à multiculturalidade e problemas sociais com os professores tem constantemente que lidar para além da “transmissão” dos seus saberes para o que foram exclusivamente preparados e pelo que são analisados não permitirão que a avaliação venha surgir como uma necessidade sentida e aceite e seja promovida internamente.

A pouca cultura de participação e negociação existente nas realidades escolares, associada ao espartilhamento dos tempos de escola ,à não existência de tempos comuns e práticas comuns de reflexão também não provem um clima que conduza a uma necessidade sentida pela avaliação. Não me referi aos pressupostos da avaliação porque eles resultam da racionalidade e dos conceitos de planeamento estratégico, reflecti mais uma vez sobre o “gap” entre retórica e práticas dos agentes responsáveis pela Educação e do clima de ruptura que a falta de diálogo e negociação tem vindo a criar.

Aliás, as práticas de não aplicação dos Projectos Educativos e Curricular de Escola e o Projecto Curricular de turma são disso uma evidência ,acrescida da evidência das práticas de não avaliação até destes projectos. Em que é que, na maioria das escolas se concretiza o projecto educativo? Para além do dito documento, em algumas exposições ao fim do ano lectivo !

Os projectos vão sendo caso a caso decalcados, readaptados num processo de “mosaico” que não traduz a realidade daquele território educativo, mas recorta em diferentes aproximações de outros.

É ainda necessário não esquecer que a maioria das escolas funcionam sem condições dignas de trabalho para alunos, funcionários e professores. Não chega a comparação com os resultados dos melhores de outros países há que ser intelectualmente sério e assumir que o Estado não assumiu na totalidade o seu papel de criador de condições. As escolas são uns” frigoríficos” de Inverno e uns “fornos “ de Verão. No Inverno os alunos passam mesmo frio na maioria das escolas e isso não proporciona nem gosto pela escola nem as melhores condições de trabalho. Há que incentivar a ciência experimental mas uma grande maioria das escolas não têm laboratórios. Implementa-se e incentiva-se o uso de computadores portáteis(que se adquirem custando centenas de euros) nas escolas mas a inexistência rede de difusão de sinal sem cabo (“wireless” – que custam umas dezenas de euros) ou de dinheiro para a sua aquisição inviabiliza o seu uso.

As acções não são devidamente planeadas nem financeiramente nem quanto às suas consequências e muito menos quanto à sua eficiência e eficácia.

Os agentes envolvidos, Estado que não quer abrir mão do seu poder centralizador, as autarquias que querem mais poder centralizador, as escolas que “não “querem autonomia, os professores que dizem que querem mas não assumem autonomia e os pais que querem interferir mas participam pouco, tem que ser encontrado o ponto de equilíbrio que sustentará o aluno, o cerne da questão e o futuro. Será preciso fazer do tripé da luta de poder entre o Estado (que terá que transferir competências), a escola (terá que assumir autonomia) e os professores (que querem manter a sua independência) um verdadeiro triângulo. Onde o aluno não esteja meramente pousado mas envolvido, onde a forma do triângulo depende do equilíbrio ente os três vértices e defina as linhas permeáveis do interior e do exterior numa osmose perfeitamente clara e definida visando o desenvolvimento e

protecção do núcleo.

Propostas:

- Eliminar designação de “ensino não superior”, com uma conotação tão negativa, e retorne-se à designação de ensino básico.
- Parar de produzir legislação, reunir e articular a existente num diploma único (tipo código de trabalho”.
- Fazer uma avaliação do impacto e consequências das constantes mudanças e da legislação existente e só depois avançar com outra.
- Avaliar as necessidades e os impactos dos projectos lançados centralmente, elencando as “pequenas coisas” que o fazem parar . Não gerir apenas para os media, apostar na mudança real e efectiva
- Profissionalizar a gestão, com uma carreira específica de professores
- Criar autonomia para as escolas e descentralizar procedimentos e currículos
- Extinguir as DRE´s
- Valorizar e considerar os profissionais da educação
- Incentivar e valorizar as consequências positivas da avaliação seja ela da escola ou dos professores e até das políticas.