

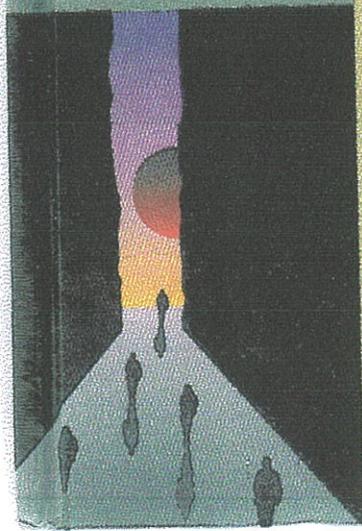
O PARTICULAR E O GLOBAL NO VIRAR DO MILÉNIO

Cruzar Saberes em Educação

Actas do 5.º Congresso da
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Edições Colibri

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



Biblioteca Nacional – Catalogação na Publicação

Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 5, Faro, 2000

O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação: actas / 5º
Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Org. Margarida Fernandes...
[et al.]. – (Extra-colecção)

I – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

II – Fernandes, Margarida Maria de Meneses Borba Ramires, 1943-

CDU 37(100)(042.3)
061.3

Título: O Particular e o Global no Virar do Milénio:
Cruzar Saberes em Educação

© 2002: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
Rua João de Deus, 38
4100-456 Porto – Portugal

Coordenação: Margarida Fernandes, José Alberto Gonçalves, Mariette Bolina,
Teresa Salvado, Teresa Vitorino

Edição: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Capa: Ricardo Moita

Paginação: Arte Mágica

Execução Gráfica: Colibri – Artes Gráficas

Depósito Legal: 180 948/02

Tiragem: 1.000 exemplares

ISBN: 972-772-328-4
Lisboa, Setembro de 2002

Patrocínios: Fundação Calouste Gulbenkian
Universidade do Algarve

A figura do “amigo crítico” no assessoramento / desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes

Carlinda Leite

Universidade do Porto

Desde pelo menos há dois anos, e no quadro do debate sobre autonomia e do que tem sido chamado a “gestão flexível do currículo”, temos ouvido a Secretária de Estado da Educação (no anterior governo designada por Secretária de Estado da Educação e Inovação) falar da necessidade das escolas se tornarem instituições inteligentes. O próprio anexo ao despacho que cria o quadro legal para as escolas se candidatarem a este projecto de flexibilização curricular (despacho n.º 9590/99) afirma que ele pretende, entre outros aspectos, “promover uma mudança gradual da organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos”. Por outro lado, a expressão “amigo crítico” começa, por vezes, a estar presente quando se fala do apoio às escolas e aos seus professores no desenvolvimento e análise dos projectos que têm em curso.

É no quadro destas ideias que nesta comunicação pretendo analisar a figura do “amigo crítico” no assessoramento para o desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. Para isso, num primeiro ponto, associo a expressão “escolas inteligentes” à ideia de organizações que aprendem, que facilitam a aprendizagem dos seus membros e que continuamente se transformam. Num segundo ponto, confiro, sucintamente, o papel (ou os papéis) do “amigo crítico” na construção dos processos de decisão participados pelo colectivo escolar para essa transformação. E num terceiro e último ponto, questiono em que medida estes papéis (estas funções) são viáveis no projecto da “gestão flexível do currículo” e quando desenvolvidas por alguém que, convivendo com o desejo de pôr em prática esta figura do “amigo crítico” na assessoria a escolas para que se tornem curricularmente inteligentes, tem limitações de tempo decorrentes das funções que realiza.

O que pretendo significar quando me refiro a “escolas inteligentes”?

A expressão “escolas inteligentes”, associada à ideia das “escolas como organizações que aprendem”¹, não coincide com aquilo que foi chamado a “quinta dimensão” das organizações como sistemas que pensam, e onde se pretendia realçar que os membros de uma organização não deviam ser conside-

¹ O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação, Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002, pp. 95-100.

rados prisioneiros do sistema. A expressão pretende, sim, sustentar a tese de que uma "organização que aprende" é "aquela que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e continuamente se transforma a si própria"². Tem portanto subjacente, por um lado, a ideia de que os membros da escola aprendem, não só individualmente, mas também colectivamente por forma a construírem mudanças e, por outro, a ideia de que a escola, enquanto organização, não é estanque e se vai mudando.

Escolas inteligentes são "aquelas que ampliam continuamente a sua atitude para criar os resultados que desejam obter, que cultivam novos e divergentes padrões de pensamento, em que os seus membros aprendem continuamente em interactividade", ou seja, "as que ampliam continuamente os horizontes do seu futuro" (Batanaz Palomares, 1998: 498).

Neste sentido, o emprego da expressão "escolas inteligentes", enquanto meta do projecto de "gestão flexível do currículo", parece-me fazer todo o sentido, uma vez que, para além da intenção a que me referi na introdução deste texto, são apontados como seus objectivos promover "a criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens...", promover "o desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando, sempre que possível, estruturas de trabalho colegial entre professores", promover "uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens"³.

Clarificando um pouco mais o conceito que me orienta, devo dizer que, quando penso numa escola curricularmente inteligente, penso numa instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social. Penso, e como é evidente, numa instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e que, simultaneamente, estruturam o ensino e a aprendizagem em processos de comunicação real (e, portanto, não um discurso unidireccional) que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade.

A esta ideia de "escola curricularmente inteligente" está associada a ideia de autonomia escolar e dos professores, significando essa autonomia ser governado por si próprio (ou governar-se a si próprio), contrariamente à heteronomia que significa ser-se governado por outrem (ou seja, ser-se governado do exterior). Por outro lado, essa autonomia significa uma menor dependência relativamente a directrizes exteriores e um maior conhecimento do contexto em que se está inserido e dos objectivos que se desejam para a acção. Por isso, a autonomia implica, face a uma situação, ponderar os aspectos que a caracterizam por forma a tomar a decisão.

Simultaneamente, uma "escola curricularmente inteligente" tem uma visão ampla da missão a exercer, tem consciência dos princípios que a orientam e desenvolve uma cultura escolar que facilita colaborações comprometidas de toda a comunidade, nos processos da acção do projecto curricular, isto é, nos processos que dão coerência e sentido às orientações curriculares de âmbito nacional. Por isso, uma escola curricularmente inteligente desenvolve processos de auto-análise das experiências de ensino, desenvolve um diálogo horizontal e vertical entre professores, estimula o confronto de opiniões e incentiva e valoriza o envolvimento de professores em processos de investigação sobre as práticas, processos esses indutores de inovação.

¹ O debate sobre a metáfora as "escolas como organizações que aprendem" iniciou-se com a obra *Aprendizagem Organizacional*, de C. Argyris e D. A. Schön (1978), e com o livro *Can schools learn?* de P. Dalin e V. Rust (1983).

² J. Gairin (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, Madrid: La Muralla, p. 382, citado por Batanaz Palomares (1998: 498).

³ in despacho n° 9590/99.

No quadro destas ideias, onde os actores implicados são os agentes da decisão, como se pode justificar, então, o papel de uma assessoria externa, de um amigo crítico, para apoiar o desenvolvimento dessas decisões?

Se considerarmos que um “amigo crítico” poderá corresponder a uma figura que transporta para o grupo e para a análise uma visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações, e um permanente questionamento dos aspectos em jogo, então podemos concluir que a função básica dessa assessoria externa, ou seja, desse amigo crítico, é “ajudar” a escola e os seus agentes a reflectirem as situações para que tomem as suas próprias decisões (Del Carmen, L., 1990: 120). É, no fundo, um facilitador da tomada de decisões, na linha do que nos lembra M. Santos Guerra (1995: 461) quando, a propósito da avaliação das escolas, diz que “quando existem avaliadores externos eles têm de actuar como facilitadores do juízo dos protagonistas e não juízes conselheiros que impedem a profissionalidade”.

Mas como é evidente, este papel só pode ser adequadamente exercido se a escola e a comunidade escolar olharem esta figura, este assessor, como um amigo, o seu “amigo crítico”, isto é, como alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas, e também os êxitos. Portanto, este amigo, e tal como acontece nas situações de relação interpessoal, tem de ser desejado e aceite como tal. Por outro lado, este amigo crítico, para exercer este papel, tem de possuir conhecimentos do contexto educativo e das situações, e competências para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo com os professores e a escola.

De facto, o exercício destas funções exige, por parte do “amigo crítico”, e no desenvolvimento da sua assessoria, atitudes de profundo respeito pelas pessoas e de prudência nos processos que leva a cabo, de modo a facilitar intervenções de qualidade, da escola e da comunidade escolar. E, uma vez mais, vale a pena lembrar, que o exercício desta colaboração só faz sentido se houver um forte comprometimento na análise das situações de partida e das que vão ocorrendo.

Batanaz Palomares (1998: 528), apoiando-se em Bolívar (1996)⁴, identifica como funções de um assessor (ou seja, daquele a quem aqui estou a chamar “amigo crítico”):

- promover um trabalho cooperativo que incremente a colaboração dos professores;
- contribuir para gerar uma visão global da escola e das tarefas educativas;
- proporcionar apoio, recursos e incentivos para comprometer os professores na realização de projectos;
- “exercer, pelo menos nas 1^{as} fases, o papel de ‘monitor de desenvolvimento’”;
- estabelecer um clima propício ao desenvolvimento, onde, portanto, se partilhem ideias e experiências, e onde haja oportunidade para clarificá-las, negociá-las e confrontá-las.

E em que medida estas funções são viáveis no quadro do chamado projecto da “gestão flexível do currículo”?

Como se sabe, até agora, foram as escolas que, por sua iniciativa, aderiram à possibilidade de gerir o currículo, no quadro da flexibilização curricular; foram elas que apresentaram projectos ao abrigo, numa primeira fase, do despacho n.º 4848/97 e, no ano lectivo presente, do despacho n.º 9590/99.

⁴ A. Bolívar (1996), “La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento”, in C. Marcelo (Org.). *Asesoramiento a centros educativos*.

Foram estes projectos, elaborados pelas escolas que leccionam ensino básico, que, submetidos à aprovação do director do DEB, garantiram a 33 escolas, em 1998/99, e a 93 escolas, em 1999/2000, o direito de configurarem processos na linha dos princípios que matriciam a flexibilização curricular, ou seja, foram eles que garantiram “a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desempenhar pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais”⁵.

Neste último ano lectivo, o DEB, desejando que professores das instituições de ensino superior, da área da Teoria e Desenvolvimento do Currículo e da Inovação Curricular, se envolvessem no projecto, solicitou colaboração no apoio às escolas dando, em troca, a possibilidade de cada uma dessas 8 instituições convidadas requisitarem um professor dos ensinos básico ou secundário para os coadjuvarem. Para este apoio às escolas e ao projecto de “gestão flexível do currículo”, cada uma das instituições do ensino superior concebeu o seu próprio projecto de apoio. No nosso caso, ele concretiza-se por duas dimensões que se complementam:

- uma de investigação/avaliação (a realizar, quer no quadro de um trabalho com as escolas e os professores para que desenvolvam práticas de auto-avaliação e construam memórias dos seus percursos, quer de um Mestrado em “Educação e Currículo” que coordeno);
- outra de formação, concretizada por acções pontuais de apoio a escolas da zona Norte, envolvidas no projecto e que expressem esse desejo, bem como uma oferta de acções (nas modalidades círculo de estudos, oficina ou projecto) para as áreas curriculares não disciplinares.

Comprometi-me, no projecto de que dei conta às escolas e ao DEB, a desenvolver um trabalho que desempenhe uma tripla função:

- “constitua um meio de fazer com que as pessoas em causa produzam a sua própria mudança (função de intervenção na gestão do crescimento do actor individual ou colectivo);
- desencadeie práticas de negociação entre parceiros (função de mobilização das energias e de constituição de parcerias);
- contribua para a coerência e racionalidade do projecto”⁶.

Nestas três funções de assessoria ao projecto secundo J. Barbier (1993) quando sustenta que ela ocorra em três tipos de registo: um registo operatório (na medida em que se pretende que os actores modifiquem a sua acção, produzindo novas práticas); um registo afectivo (que é, de certo modo, uma função “terapêutica” de implicação dos actores envolvidos); um registo representacional (que é concretizado pelo alargamento das representações que se tem do projecto e que leva à construção de uma coerência desse mesmo projecto).

De facto, com a formação pretendo, por um lado, responder a pedidos que nos são feitos (e que nos venham a fazer) para acções de curta duração e, por outro lado, fazer a oferta de acções para as três áreas curriculares não disciplinares (uma oficina de formação para o “estudo acompanhado”, um projecto para o “projecto interdisciplinar”, um círculo de estudos para a “educação para a cidadania”).

⁵ In anexo ao despacho nº 9589/99, ponto 1.

⁶ In projecto de acção que apresentei em Outubro/99 ao Director do DEB e às escolas, em Encontro realizado em Novembro, em Braga.

A investigação/avaliação pretendo concretizá-la, por um lado, participando no desenvolvimento de trabalhos que sistematizem dados importantes para o conhecimento do projecto de gestão flexível do currículo, e permitam identificar as suas racionalidades e ampliar os seus efeitos, e, por outro, estimulando a realização de trabalhos académicos que aprofundem alguns aspectos deste projecto e que serão realizados no âmbito do Mestrado em “Educação e Currículo”, já referido, (e onde se pretenderá obter respostas para perguntas do tipo: “O que leva as escolas a aderirem ao projecto da gestão flexível do currículo?”; “De que modo as escolas e os professores vivem esta política curricular?”; “De que forma os projectos que têm vindo a ocorrer contribuem para a concretização de uma escola para todos?”; “Como são vistas pelos professores as questões da articulação curricular? Que efeitos geram ao nível das práticas?”; “Os projectos de inovação curricular, construídos pelos professores, minoram o insucesso escolar?”; “Como é construída a educação para a cidadania, no quadro do projecto da gestão flexível do currículo? E, como é vivida no interior da escola?”).

Até agora, das 7 escolas da zona geográfica em que me situo (Grande Porto), fui solicitada por 5⁷. E o que é pedido corresponde, quer ao apoio à realização de actividades que sensibilizem a escola para a flexibilização curricular e ao debate de pontos de vista opostos e de estratégias gerais de concretização do projecto, quer à colaboração na análise de documentos produzidos pelas escolas para a concretização do projecto, nas várias dimensões curriculares e na definição de processos que permitam concretizar práticas de auto-avaliação, quer ainda à presença em reuniões onde se analisam modos de trabalho, a partir da explicitação feita pelos professores envolvidos. E é principalmente neste último caso que considero que a actuação se orienta, ou se devia orientar, no sentido do que defini como sendo o papel do “amigo crítico”.

Em vez de uma intervenção caracterizada pela transmissão de um saber e de uma experiência, a intenção é, através de processos de trabalho com os professores e recorrendo a dinâmicas comprometidas com a delineação de “caminhos”, proporcionar um ambiente reflexivo que contribua para um balanço dos percursos do projecto e para o desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras. De certo modo a intenção é tentar fazer das escolas comunidades reflexivas dotadas de autonomia.

E, neste sentido, é também uma forma de intervenção que se aproxima daquilo que Batanaz Palomares (1998: 528) aponta como os três grandes princípios orientadores do trabalho do assessor nas instituições escolares, e que são:

1. “trabalhar com as pessoas comprometidas no desenvolvimento de soluções, mais do que intervir nelas”;
2. “contribuir para o desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras, em lugar de limitar-se a ser uma ajuda para a aplicação de fórmulas externas”;
3. “constituir um elemento de enlace entre a teoria e a prática, ou seja, entre o conhecimento acumulado sobre determinados aspectos e os profissionais responsáveis pela sua incorporação nas práticas”.

Sabendo nós que os processos avaliativos da mudança dos projectos curriculares exigem uma cultura de colaboração e de envolvimento de toda a equipa em processos necessariamente prolongados no tempo, de modo a suportarem dinâmicas de apoio à implementação de inovações, penso ser importante questionar sobre o tipo de assessoria que está a ser desenvolvida. Admitindo que as mudanças e melhorias das acções exigem, na linha de uma teoria crítica, um compromisso emancipador e participação dos elementos da

⁷ É evidente que as solicitações no quadro do projecto da “gestão flexível do currículo” não se esgotam nestas 7. Muitas outras da zona Norte têm pedido colaboração para debaterem o projecto pois tencionam vir a aderir.

organização (Carr, E., e Kemmis, S., 1998), tenho sentido que só uma presença mais constante permite o “desenvolvimento colaborativo”, ou seja, o desenvolvimento de um “conjunto de pressupostos teóricos que suportem as opções claramente comprometidas com certos valores ideológicos, sociais, culturais e educativos, e também determinados métodos e estratégias para o funcionamento integrado dos aspectos organizativos e pedagógicos nas escolas” (Escudero Munoz, J. M., 1993: 245).

Fazendo um balanço da acção que, no meu caso, venho vindo a exercer neste apoio às escolas envolvidas na “gestão flexível do currículo”, tenho consciência de que ela só tem sido possível enquanto uma assessoria pontual e de um amigo crítico com quem se pode contar mas não com tanta assiduidade como seria necessário para a contínua reconfiguração das lógicas do projecto.

É evidente que este apoio às escolas e aos professores não se esgota em nós. Cada escola conta, talvez, com outros “amigos” e também com as estruturas de apoio da administração regional (DREN) e nacional (DEB). No entanto, pela minha e pela nossa parte (docentes do ensino superior), convém que se faça esta reflexão, até para termos consciência clara do que pretendemos e do que nos é possível realizar.

Bibliografia

- BARBIER, J. M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BATANAZ PALOMARES, L. (1998). *Organización escolar; bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidade de Córdoba.
- DEL CARMEM, L. (1990). «El proyecto curricular de centro». In Mauri, T.(Coord.). *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- ESCUADERO MUNOZ, J. M. (1993). “El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración”. In GAIRIN, J. & ANTÚNEZ, S. (Coord.). *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.