

Carlinda Leite

Professora Catedrática da
Faculdade de Psicologia e
de Ciências da Educação
da Universidade do Porto
/ CIE

A AUTONOMIA NÃO É PARA SE SER INDEPENDENTE DA PRESTAÇÃO DE CONTAS



Após o 25 de Abril de 1974, como professora, acompanhei e vivi a mudança que pretendeu que a escola e a educação fossem democráticas.

Recordo vários discursos da altura (nos anos que se seguiram a abril de 1974), ou seja, de há mais de 40 anos, que sustentavam a tese de que se as escolas e os professores tivessem poder de decisão curricular e poder para desenvolverem projetos educativos relacionados com os locais, haveria mais possibilidades de se conseguir uma educação de sucesso para todos ou de, pelo menos, para grande parte dos alunos.

Quando volto atrás nas minhas memórias, constato que passou muito tempo, mas que as dificuldades em concretizar uma escola de sucesso para todos e com todos continua a existir. Não quero com isto dizer que os discursos sejam completamente repetidos; eles vão ganhando novos sentidos e novas formas de serem concretizados. O que quero dizer é que, desde que foi politicamente estabelecido que a educação e o currículo escolar têm de se guiar por princípios de inclusão, isto é, desde que se rejeitou como função da escola selecionar uma elite excluindo dela todos os que não lhe pertencem, esta orientação da educação continua presente. Na altura, foi muito importante o movimento do que era designado pelos *otimistas pedagógicos*, assim chamado por acreditar que a escola pode romper com lógicas de reprodução social se quebrar com processos tradicionais que tratam os alunos, na sua diversidade, como se apenas de um se tratasse.

Defendia-se, na altura, para quebrar essa orientação tradicional, a “Pedagogia para a maestria”, que se orientava pela tese de que grande parte dos alunos presentes nos espaços escolares têm competência para aprender desde que sejam cumpridos determinados cuidados. Contrariando a distribuição dos resultados escolares e do sucesso dos alunos pela, então famosa, curva de Gauss (onde se aceitava como normal que apenas 25% dos alunos atingissem níveis elevados e que outros 25% fossem destinados ao insucesso), este movimento pedagógico aceitava a sua alteração por uma curva em J em que 95% dos alunos atingiriam o máximo das suas competências, face aos seus pontos de partida, deixando apenas 5% para os casos de insucesso (e onde estavam incorporadas situações muito específicas de necessidades educativas especiais).

Esta crença nas possibilidades de uma educação de melhor qualidade, apoiada na intervenção ativa das escolas e dos professores, foi concretizada no final dos anos 90 (séc. XX) pelo Projeto de Gestão Flexível do Currículo. Esta política, em minha opinião, correspondeu a um momento importante nos avanços ocorridos de democratização da instituição escolar e de procura de processos que concretizem princípios de justiça curricular. Acompanhei este projeto em que se reconheceu vantagens que podem advir se as escolas e os professores usarem o seu poder de *agência* (aliás, a própria OCDE, no programa 2030, fala nesta agência enquanto capacidade transformadora). Esta medida política, desenvolvida enquanto projeto de 1997 a 2001, foi antecedida de um grande debate nas escolas – designado por “reflexão participada dos currículos” –, que justificou a existência de uma nova conceção de currículo e do seu desenvolvimento que, depois de experimentada, configurou a reorganização curricular do ensino básico (2001).

O contacto que tive com muitas escolas e professores nessa altura permitiram-me saber que nem sempre foi fácil concretizar o que essa medida política preconizava. Todos nós sabemos que, para se concretizar com sucesso qualquer inovação educacional, é preciso poder, saber e querer. Portanto, embora as medidas políticas possam influenciar positivamente modos de trabalho pedagógico mais adequados a uma educação de qualidade, a mudança não ocorrerá se os professores não quiserem ou não souberem como fazer. Por isso, é importantíssimo a existência de redes de apoio e de formação que promovam esse apoio aos professores e, simultaneamente, os envolvam no desejo de contínua melhoria. Com um passado da tradição escolar portuguesa em que aos professores era pedido que cumprissem apenas o que lhes era prescrito, não é fácil passar-se desse registo para o de participação ativa em decisões curriculares.

Por isso, é igualmente muito importante zelar pela criação de culturas escolares que ofereçam processos de apoio e condições de trabalho colaborativo entre os professores. Em minha opinião, mesmo que em muitos casos não tenha ocorrido essa cultura institucional, em muitos outros, e eu constatei-o, ela foi iniciada com a medida política da flexibilidade curricular.

Como comecei por afirmar, na atribuição de novos sentidos da educação, também houve retrocessos. Exemplo desse retrocesso foi a política que, já neste século XXI, rompeu com muito do que tinha sido estabelecido que considerava que o currículo prescrito a nível nacional é um projeto que tem de ganhar sentido em cada escola, em função das suas características e dos pontos de partida dos alunos, e que favorecia o poder de agência dos professores. No sistema educativo português tenho desempenhando vários papéis, desde professora de ciências e matemática até orientadora de estágios e de formação de professores e de pertença a grupos vários que têm apoiado processos de inovação.

Esta experiência permite-me ter a consciência clara de que muitas vezes as medidas políticas – porque não são de continuidade, de aprofundamento ou de melhoria – fazem desacreditar na mudança e desmotivam os professores. Apesar de tudo, no contacto que tenho tido com as escolas e os professores, constato que, apesar de zangados com o sistema, do ponto de vista profissional, esta intenção de assegurar o sucesso dos alunos e a melhoria do sistema continua a existir.

No ensino privado espera-se que tudo funcione bem, nomeadamente porque o privado pode escolher e manter a sua equipa docente, isto é, pode seleccionar uma equipa que lhe ofereça garantias; no ensino público sabemos que isso não acontece. Apesar de tudo, os climas institucionais criados por muitos dos órgãos de gestão escolar e por equipas de professores têm tido uma enorme influência na criação de condições para apoio a políticas de inovação.

Como têm mostrado vários estudos, o papel das lideranças de topo e das de gestão intermédia são importantíssimos na configuração de projetos educativos de sucesso. São eles que, muitas vezes, mantêm o entusiasmo e o envolvimento dos professores, mesmo quando as medidas políticas são pouco simpáticas para a classe e quando são exigidos resultados sem, para isso, haver uma melhoria de condições para o exercício profissional docente.

É neste sentido que vale a pena clarificar o que significa autonomia na política de educação iniciada em 2017/2018 com o projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Não sejamos inocentes, a política que confere autonomia às escolas e aos professores não tem como intenção facilitar-lhes o trabalho e muito menos diminuir o nível de exigência escolar.

A intenção não é tornar as escolas independentes da prestação de contas, mas, sim, torná-las mais responsáveis face a situações concretas para que, em função dessa responsabilidade, definam as melhores formas de ação e atuem para alcançar melhores resultados. Portanto, a autonomia exige a cada professor e a cada escola um nível superior de envolvimento e de responsabilidade do que o que se esperaria que fosse o resultado, quando às escolas e aos professores é apenas pedido que cumpram aquilo que é prescrito, isto é, quando o currículo é feito “à prova do professor”. Por isso, as políticas de educação têm reconhecido que os currículos feitos à prova dos professores, ou seja, em que aos professores é apenas pedido que atuem como meros técnicos que cumprem o que está prescrito, não resultam.

O conhecimento construído em torno da educação mostra que essa ideia tem tido como efeitos, entre outros, o abandono e o insucesso escolares. Por isso, e repito, é importante reconhecer o papel dos professores como configuradores do currículo, isto é, como projetistas e agentes educativos e não como meros técnicos e meros atores de um papel que detalha ao pormenor o que devem fazer.

Os professores não são atores educativos; são agentes educativos e o que se lhes pede com esta medida é que, face ao currículo que é prescrito a nível nacional e que regula o sistema educativo português, funcionem como agentes de decisão para configurarem e concretizarem um currículo que permita melhores aprendizagens e uma formação mais global. Isso é muito no enunciado do Decreto-Lei nº 55/2018 e no documento que traça o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Despacho nº 6478/2017).

Se me centrar agora em aspetos que não podem ser descurados nesta conceção de educação e de currículo, privilegio aqui o que se prende com a formação de professores e com a avaliação dos alunos. Como já referi, na gestão flexível do currículo (na transição do séc. XX para o séc. XXI) convivi com muitas situações que não eram fáceis, nomeadamente porque na formação inicial de professores não é este o modelo de professor seguido, ou não há tempo para

essa socialização. No entanto, a formação de professores não se esgota com a formação inicial. É importante pensar-se e atuar-se, quer no período de indução na profissão, quer na formação contínua de professores. Nesses momentos há que aprofundar a existência de redes de apoio e a criação de comunidades práticas que tragam a profissão e as exigências do quotidiano docente para temas de formação-ação.

Estes momentos formais e informais de formação são cada vez mais necessários se se quiser enfrentar positivamente a complexidade das situações que atravessam o exercício da docência. Quando uma medida política pressupõe que a função da educação é promover aprendizagens cognitivas, mas também o desenvolvimento de competências sociais, pessoais, de intervenção, de espírito crítico e de tomada de decisão, isso implica que a avaliação, na dimensão da classificação, também tenha isso em conta. Não vai ser fácil, mas tem de ser feito, e essa responsabilidade não pode ser apenas atirada para os professores; o próprio sistema tem de pensar como conciliar uma avaliação *da* aprendizagem com uma avaliação que funcione *para* promover a aprendizagem ou mesmo *como* meio de aprendizagem.

Esta medida política da autonomia e flexibilidade curricular, ao reconhecer poder de decisão às escolas e aos professores, pressupõe um grande envolvimento na avaliação diagnóstica. Ela é essencial. Ninguém se envolve num projeto ou é capaz de tomar uma decisão fundamentada orientada para promover mais aprendizagens e uma formação mais ampla, se não fizer um diagnóstico das situações reais e dos recursos existentes que apoie a construção de um adequado projeto curricular e educativo. Por isso, tenho claro para mim que o que é pedido aos professores e às escolas é mais trabalho. No entanto, tenho também claro que esta é a oportunidade de os professores usarem o seu poder de agência como decisores curriculares, isto é, de exercerem a função que lhes deve ser atribuída.

Nesta política está muito claro que é necessário fazer uma avaliação das aprendizagens, mas também é preciso esta avaliação contínua que permita no dia a dia escolar ir utilizando os dados da avaliação para promover aprendizagens e *como* aprendizagem. Como sabemos, quando cada um/a de nós se autoavalia de modo muito rigoroso, deixamos de precisar tanto de uma avaliação externa porque nós própria/os, apoiando-nos nessa autoavaliação, apoiamos a tomada de decisões. Em extremo, se o sistema tivesse um grau de desenvolvimento tal que os alunos fossem capazes de modo imparcial se autoavaliarem, deixaríamos de precisar de avaliações externas, de exames e de provas de aferição. Como sabemos, há países onde não há tantos exames como em Portugal.

Apesar de tudo, em todos os debates onde se discute “exames sim ou não”, eu fico sempre em cima do muro pois encontro vantagens e desvantagens dos dois lados. A avaliação enquanto fenómeno regulatório no nosso país ainda é muito importante. Ela permite, não só apoiar a regulação do sistema educativo, como a ação de cada escola e de cada professor. A este propósito, lembro as palavras do saudoso diretor geral do ensino básico, Paulo Abrantes, que não era muito adepto dos exames, e que, quando foram instituídas as provas de avaliação aferida, dizia: se nós conseguirmos que as provas de avaliação aferida sejam muito bem construídas e apoiadas numa conceção de educação que não se esgota na memorização de conhecimentos adquiridos, então elas próprias poderão estimular outras formas de ensino-aprendizagem-avaliação. Ou seja, elas podem ser positivas. É apoiada neste argumento que considero muito importante a avaliação concebida nesta política de autonomia e flexibilidade curricular. Considero ainda que a conceção de educação e de formação que esta política veicula não representa uma rutura; ela retoma, e bem, políticas anteriores desenvolvendo novos sentidos para a concretização de um currículo que atenda aos distintos contextos e situações.

Claro que lhe identifiquei tensões, porque não é a mesma coisa formar para conseguir que os estudantes aprendam e correspondam às metas de aprendizagem e formar e educar desenvolvendo projetos no sentido das competências traçadas no documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Mas estas tensões, embora sejam difíceis de gerir, são positivas e podem ser ultrapassadas. Para isso, há que reconhecer que a crescente complexidade do ato educativo obriga a pensar que as escolas não podem apenas ter professores, alunos e assistentes operacionais; cada vez mais têm de ter outros agentes educativos, e de que são exemplo psicólogos, técnicos sociais, licenciados em Ciências da Educação.

