

A Avaliação de Professores, A Missão da Escola Pública e a Sua Autonomia

Por José Filipe

Ao longo de décadas, a escola pública (orientada por políticas de incremento de capital humano e de legitimação das diferenças sociais pela "igualdade de oportunidades" na escola) contribuiu para a elevação dos níveis de literacia da generalidade da população e para o alargamento da classe média assalariada, permitindo o recrutamento para profissões com elevada exigência de formação técnica e intelectual num mais vasto leque de grupos sociais. Os professores foram, ao mesmo tempo, um dos grupos profissionais em expansão e os principais protagonistas deste processo.

Mas esta dinâmica de crescimento que muitos viram como um processo que levaria a uma maior paridade de direitos e de estatutos sociais está visivelmente num impasse a partir do momento em que as transformações económicas, políticas e sociais que ocorrem aceleradamente desde a década de 80, (com o relançamento da concorrência à escala global e a maximização concorrencial dos recursos que a acompanha,) têm sido usadas para justificar uma redefinição muito restritiva dos estratos beneficiados na redistribuição de recursos, definição que recalca muitos dos grupos profissionais cuja formação requer formações mais longas e destaca para cima grupos sociais directamente envolvidos quer na gestão da concorrência e da maximização de recursos, quer na produção ideológica de novos consensos sociais (gestores financeiros, políticos profissionais e *opinion-makers*).

O discurso ideológico com que procuram assegurar novos consensos passa pela desvalorização das formações longas e, de modo geral, pela desvalorização do conhecimento incorporado nas pessoas. Só conhecimentos que vêm como imediatamente mobilizáveis na produção de vantagens concorrenciais são valorizados (juntamente com as produções culturais que contribuam para o consenso e a passividade social). Todo o restante conhecimento, que sustentou o progresso técnico e a emancipação de extensos grupos sociais desde o Século XVIII e cujo desenvolvimento é indispensável para a sustentabilidade de modos de vida dignos para a vasta população deste mundo, é fragmentado, desincorporado e apropriado pelos gestores da concorrência e por uma esfera reduzida de peritos que destacam da massa dos grupos sociais e das instituições em que esse conhecimento tem vindo a ser produzido e recontextualizado.

Os professores são um dos grupos sociais mais atingidos pelas políticas com que se operam as transformações na estratificação social e no papel do conhecimento. São duplamente atingidos:

- 1.º Porque são alvo dos ataques às profissões acusadas de usar o saber adquirido em longas formações para justificar privilégios, e de monopolizar e manipular ideologicamente esse saber em função da manutenção desses privilégios;
- 2.º Porque é posto em causa o significado e o valor social dos saberes que transmitem, ou melhor, que reconstróem com os alunos, desde o saber

dizer e o saber fazer ao saber estar e ao saber ser, sendo assim desvalorizada a especificidade da sua acção profissional.

Assim, mesmo sem nunca terem sido profissionais liberais, nem serem uma profissão nos termos das correntes da sociologia que valorizaram ou criticaram o “poder dos profissionais”, e precisamente por nunca terem tido um poder que passasse pela influência social dos grupos socio-económicos a que estavam ligados esses profissionais (nomeadamente porque, bem ao contrário dos médicos, nunca impuseram ao país uma restrição no acesso à profissão), os professores sofrem, agora de modo ainda mais pesado, as consequências de um mercado em que quer a procura quer a oferta de educação escolar são inteiramente manipulados pelos que se apropriaram da esfera política. Estes pretendem mesmo manipular as representações sociais que dão significado e valor à educação (a percepção que a generalidade da população tem do que devem ser as finalidades da educação).

A actual Ministra da Educação, que pretende fazer crer que a escola pública tem uma **missão** clara, sem, no entanto, alguma vez a ter definido, tem de facto subjacente à sua política uma definição organizacional da escola, que ignora o modo como na escola em Portugal se têm articulado sucessivas definições políticas, jurídicas, económicas e pedagógicas, ainda que com ambiguidades e profundas contradições que são factores internos de impasse. Nessa definição, a lógica da instituição, com a sua dimensão ética e política, é subordinada a uma lógica organizacional que se limita a otimizar meios e a definir resultados em função de finalidades que não são enunciadas com clareza e assim ficam ao abrigo de qualquer questionamento. Nessa definição organizacional, a flexibilidade, a participação e a responsabilização de cada professor perante os seus colegas, os alunos e a “comunidade” é subordinada a um rígido enquadramento hierárquico que tem o seu vértice no ME, passa por direcções que, no essencial, não respondem perante as assembleias de escola (ou conselhos gerais que as substituam) e que numa cadeia de nomeações muito estreita constituem os órgãos de gestão pedagógica de cada escola, restringindo muito fortemente a participação de professores, não procedendo a uma (desde há muito necessária) valorização dos conselhos de turma e do trabalho das “equipas pedagógicas” e reduzindo os departamentos e grupos disciplinares a instâncias de recepção acrítica e passiva de instruções e de exercício de controlo hierárquico. Nessa definição organizacional, a escola pública deve estar disponível para, com o máximo de eficiência e prontidão, assumir como finalidades, ou, pelo menos, como suas prioridades, aquilo que em cada momento sejam os interesses do Governo; seja a guarda de crianças entendida como resposta à necessidades resultantes de sobrecargas de horários de trabalho dos pais, mais do que como acção pedagógica, seja a guarda de jovens entendida como resposta a uma necessidade de controlo de tensões sociais e prevenção da delinquência, passando pela mentira de uma “formação profissional” descontextualizada e desqualificada, sem meios e sem saídas, seja a implementação de programas “nacionais” de leitura, ou de iniciação à língua inglesa, completamente desarticulados dos currículos escolares, seja ainda a melhoria a curto prazo de resultados estatísticos, ou qualquer outra iniciativa avulsa determinada conjuntamente pelos interesses propagandísticos do governo do momento; passando assim por cima dos

largos consensos políticos e sociais em que assenta a Lei de Bases do Sistema Educativo, ou, pelo menos, da necessidade de negociar esses consensos, para que esta Lei de Bases aponte. Nessa definição organizacional, a “autonomia das escolas” é, de forma ainda mais visível do que em anteriores definições políticas e económicas, unicamente um instrumento retórico para descarregar para as escolas e as “comunidades”, e antes de mais para os professores, a responsabilidade pelo impasse e pelos resultados insatisfatórios, resultantes, de facto, das ambiguidades das políticas educacionais e das contradições entre essas políticas e as políticas noutras áreas.

Num contexto histórico em que o crescimento económico não tem correspondência no aumento, diversificação e qualificação dos empregos, a massificação da frequência escolar fez com que tenha vindo a elevar-se o nível de escolarização que dá algumas possibilidades de obter posições no mercado de trabalho mesmo que relativamente indiferenciadas, precárias e mal remuneradas. Enquanto que até aos anos 70 todos os que frequentavam a escola com aproveitamento tinham grande probabilidade de retirar daí um benefício para a sua posição social, essa probabilidade de o êxito escolar possibilitar vantagens no mercado de trabalho é agora muito menor. Mas o facto de a utilização da escola como via de mobilidade social ser muito mais abertamente concorrencial beneficia sobretudo os empregadores que passam a ter disponíveis trabalhadores qualificados contratáveis por um baixo preço. Esta necessidade de prolongamento da frequência escolar sem grandes perspectivas de realização pessoal ou de promoção social leva os alunos a adoptar estratégias de desinvestimento no trabalho escolar e de instrumentalização na relação com o conhecimento que estão na origem dos problemas de desmotivação e de desafecção pelos quais os professores são abusivamente responsabilizados. Os professores estão confrontados, actualmente, com uma necessidade acrescida de **motivação** e de esta dever ser intrínseca, e, portanto, dever resultar mais de um trabalho sobre as personalidades do que da análise do significado e do valor social que dados conhecimentos e competências possam ter para os destinatários da sua transmissão, ou de um trabalho sobre a intencionalidade das atitudes na sala de aula, ou ainda da mera técnica comunicativa do transmissor.

Os sucessivos alargamentos da duração da escolaridade obrigatória num contexto económico em que se restringe a criação de empregos, nomeadamente dos que requerem mais formação, contribuem para agravar esta situação. O prolongamento da permanência dos jovens no sistema escolar como modo de controlar os riscos de agitação social resultantes da dificuldade de acesso ao mercado de trabalho tem como consequência uma ainda maior desqualificação do trabalho escolar.

É, por tudo isto, cada vez maior o número dos que nos meios académicos se interrogam sobre a possibilidade de se construir uma escola justa, e mesmo sobre o que poderia ser uma tal escola justa, não faltando quem faça notar que não se pode esperar da escola que promova uma maior justiça social, muito menos contra tendências socio-económicas que vão em sentido contrário. A defesa da **escola pública** passa neste momento pela análise de questões como estas, e os professores do ensino não superior têm nestas

matérias uma palavra a dizer, nas academias, na comunicação social e nas escolas – nomeadamente nos *forum* que as assembleias de escola em que se encontram com pais, políticos municipais e outras vozes das “comunidades locais”, deveriam ser, se fosse assumida uma verdadeira autonomia da gestão pedagógica das escolas e regionalização da gestão política da escola pública.

A missão da escola pública é indefinida e indefinível a menos que alguns dos **múltiplos e divergentes interesses que se constituem numa sociedade** se imponham aos restantes. A definição das finalidades da escola em vários níveis só pode ser, num Estado democrático, o resultado de uma **permanente negociação** na base do reconhecimento do carácter divergente daqueles interesses. Negociação que deve permitir clarificar os interesses em confronto com base em princípios de racionalidade comunicacional e gerir conflitos procurando os consensos possíveis e as diversificações necessárias, mas que não elimina as tensões nem suprime as divergências através da eliminação de pontos de vista. Pela rica diversidade das suas origens sociais, formações e saberes de referência, combinada com as suas ligações às “comunidades” locais e a comum orientação pedagógica para a realização de cada indivíduo de forma a reforçar a coesão social, os professores dos ensinos básicos e secundário que trabalham conjuntamente numa escola estão numa posição muito adequada para conduzir essa negociação das finalidades da escola em cada nível de definição, se lhes forem dadas condições para funcionarem colectivamente de forma democrática e se puderem dispor do saber sociológico e ético necessário para tal, saberes na construção dos quais devem mesmo ser participantes activos e empenhados. Só assim a escola pode recuperar a natureza institucional (com a dimensão ética e política) que é indispensável para que possa formar novas gerações de homens livres e empenhados em realizar o máximo das suas potencialidades com vista a viver e trabalhar conjuntamente na base de princípios de justiça comumente aceites. Só a arrogância dos que se crêem especialistas da política e o desejo de apropriação da escola por um número reduzido de interesses particulares, faz com que isso não seja visível por todos.

Também neste quadro se levanta, e mesmo com mais premência e de modo mais significativo e autêntico, a questão da necessidade de **orientação/direcção estratégica** das escolas. Ela só pode ser o resultado de uma autoridade e de uma orientação que emana das assembleias de escola onde estejam representados os professores e outros funcionários na sua diversidade, bem como forças políticas e sociais locais de modo a representar a sociedade na multiplicidade dos pontos de vista e de interesses contrastantes que nela se constituem. Só uma direcção estratégica que, tendo em conta os recursos que lhe são disponibilizados, subordine a gestão administrativa à orientação e às necessidades pedagógicas, e responda permanentemente perante a assembleia de escola e não perante o ME pode assegurar uma gestão democrática (não burocrática e hierárquica) de escolas públicas num Estado democrático. Toda e qualquer relação entre cada escola e instâncias centrais ou regionais de administração pública, e mesmo o governo político a nível nacional ou regional, deve ser protagonizada pelas assembleias de escola, que para o efeito poderiam constituir órgãos especializados – nunca pelas

direcções pedagógicas e administrativas das escolas que devem responder unicamente perante as assembleias.

Só neste quadro faz sentido termos, nós professores um pensamento construtivo sobre a auto e hetero-avaliação das escolas e de cada um dos seus sectores ou instâncias de funcionamento. A avaliação individual dos alunos, assim como a avaliação e classificação individual de professores, é uma das actividades da escola. Ela tem necessariamente um papel muito importante na regulação da acção dos vários órgãos de gestão pedagógica, dos professores e dos próprios alunos, e pode ter, se os vários níveis de organização política da sociedade, desde o municipal ao nacional, assim o entenderem, uma função de caução de aprendizagens e competências. Para esse efeito, ou por critério pedagógico da escola, essa avaliação/classificação de alunos pode ter em conta provas padronizada a nível regional o nacional. Uma tal opção condicionará as orientações pedagógicas de cada escola e os critérios de avaliação/classificação individual, mas, desde que isso seja assumido pela assembleia de escola, deve contribuir para orientação estratégica da escola. De igual modo, a avaliação/classificação individual dos professores, pode ser necessariamente formal na medida em que estes participem em concursos regionais e nacionais e as suas remunerações sejam função da sua posição numa carreira definida nesses níveis de administração. Para aquém disso, a avaliação dos professores é inerente à sua participação nos vários níveis de planificação e gestão pedagógica (nomeadamente nos departamentos e conselhos de turma, só aí podendo ser estabelecidos objectivos para o trabalho individual, e é aí que os professores devem ser efectivamente responsabilizados), e a haver uma classificação ela só aí pode ser atribuída.

O ME concebeu apressadamente e está a implementar com notória precipitação um novo modelo de avaliação/classificação dos professores. Esta precipitação, resulta da necessidade de aplicar a todo o funcionalismo público critérios de progressão na carreira que permitam reduzir e controlar os custos com o pessoal (necessidade tornada ainda mais urgente pela entrada na fase descendente do ciclo político de uma legislatura). Mas a ânsia de avaliar os professores, o "mérito" de cada professor, sem ter definido critérios e processos para a avaliação externa e a auto-avaliação de cada escola, sem ter em conta a grande divergência que existe na sociedade, entre os políticos, entre os académicos e no próprio ME, sobre o que significa o sucesso educativo da escola e de cada aluno, é alimentada por *opinion makers*, políticos partidários e outros ideólogos que pretendem impor a toda a sociedade um ideário da concorrencialidade (da maximização concorrencial de cada indivíduo) que estaria na base das vantagens concorrenciais das empresas no mercado de bens e serviços. Como os políticos não têm coragem (nem conseguem alcançar os consensos necessários) para afrontar de imediato e directamente mudanças substanciais na avaliação dos alunos que relançassem na escola uma lógica meritocrática passando, por exemplo, pela produção de provas padronizadas e pela organização do ensino em função dessas provas, na visão desses ideólogos, conseguir que os professores se submetam a tal lógica, independentemente de qualquer reflexão sobre as finalidades da educação e da escola pública, seria um passo para que estivessem dispostos a inculcá-la nas novas gerações de formas mais subtis desde tenra idade. Não assumindo

as contradições entre uma orientação meritocrática para a escola e o papel que querem atribuir a esta no controlo das tensões sociais, têm vindo a responsabilizar as escolas pelas consequências do impasse criado, e agora, pretendem mesmo responsabilizar directamente os professores pela gestão dessa e outras contradições. É isto, e não uma consensual melhoria da educação, que está em causa neste modelo de avaliação de professores.

Esta lógica de avaliação de "mérito" individual ignora a importância de procedimentos colectivos em departamentos e conselhos de turma, e leva a um retrocesso nesses níveis de funcionamento, tanto mais quanto a participação dos professores na gestão pedagógica das escolas está a ser restringida pelas orientações que o ME dá aos conselhos executivos, e sê-lo-á mais ainda com o novo modelo de gestão aprovado em Conselho de Ministros, reduzindo o controlo a verificações hierarquizadas de cumprimento burocrático de planificações e outros procedimentos e atitudes, feita por professores providos em titulares com base em critérios que não asseguram de modo algum o respeito dos colegas, nem capacidades de liderança.

Sintra, 17 de Fevereiro de 2008.



Defende a
Profissão