

Uma escola para os alunos ou para os professores?

Inácia Santana *

Proponho-me, nesta breve reflexão, enunciar um conjunto de preocupações e de questões que decorrem, não só da minha experiência como professora do 1º Ciclo mas também das múltiplas conversas e trocas de ideias realizadas regularmente com professores e professoras de muitos agrupamentos de todo o país.

A publicação do decreto-lei 115-A/98, que estabelece um novo processo de gestão e administração das escolas baseado na autonomia, veio introduzir neste domínio uma dinâmica completamente nova, mas igualmente muito diversa entre si, o que se prende com os diferentes entendimentos dos conceitos implicados por quem lidera os processos.

Segundo João Barroso, a autonomia da escola é uma construção feita pelos atores envolvidos, em interação, e não se constrói por decreto; *“esta perspetiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das «escolas eficazes», estruturas e modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas.”* (Barroso, 1996)

O conceito de autonomia está ligado ao de identidade de escola, o qual se constrói na inter-relação entre os seus atores, na gestão das diferentes perspetivas e no equilíbrio da correlação de forças que a integram.

Efetivamente, para nos identificarmos com a escola e, como tal, para termos um sentimento de pertença, temos de nos rever profissionalmente nas decisões, o que implica uma participação ativa e fundamentada dos professores na vida da escola, através dos diversos órgãos de representação que constituem as suas estruturas internas.

No entanto, o conceito de identidade foi confundido, muitas vezes, desde a génese deste processo, com uniformização e massificação, tanto nos documentos internos, o que não seria muito danoso, como nos aspetos pedagógicos e de avaliação, o que é muito mais complicado! Na conceção de muitas direções de agrupamentos todos os professores têm de ter iguais procedimentos para criar uma identidade de escola / agrupamento, esquecendo os diversos níveis de ensino e as especificidades de cada um.

Situar-me-ei no 1º Ciclo, por ser onde tenho exercido a minha atividade profissional há 37 anos, mas fundamentalmente por considerar ser o nível de ensino mais descaracterizado nas suas especificidades a partir da organização das escolas em agrupamentos, correndo mesmo o risco de ser completamente esmagado! Salvaguardo aqui o meu agrupamento, em que o 1º Ciclo tem sido preservado nas suas características, por via de um diálogo que ainda vai sendo possível.

Tal como a Educação Pré-escolar, o 1º Ciclo tem uma especificidade própria, decorrente da idade precoce das crianças que o constituem. Trata-se de um sistema de monodocência que facilita uma abordagem holística e integrada dos saberes, através da organização de atividades que se pretendem significativas e socializadoras, como aliás se preconiza nos princípios orientadores dos programas que estiveram em vigor até à recente revisão, a partir da polémica imposição das metas curriculares, pelo último ministro da educação.

Não sendo posto diretamente em causa estas especificidades, a verdade é que as decisões e as normas internas que, ao abrigo da autonomia dos agrupamentos, quotidianamente se tomam, vão-nas lentamente destruindo.

Tenho conhecimento, por exemplo, do que acontece em muitos agrupamentos, onde não se respeita a lei vigente no que se refere ao sistema de avaliação dos alunos neste nível de ensino. Efetivamente, o Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, no artigo 8º, explicita que *“4 – Nos 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se de forma **descritiva em todas as áreas disciplinares e não disciplinares.** 5 — No 4.º ano de escolaridade, a avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se numa escala de 1 a 5 nas áreas disciplinares de Português e de Matemática e **de forma descritiva nas restantes áreas.**”* No entanto, é comum ver-se um sistema de notações desde o 1º ano de escolaridade, numa escala de 1 a 5, muitas vezes acrescido de percentagens, na devolução da avaliação às crianças e nas informações aos pais. Esta é uma questão de somenos? Não é, de todo! Numa fase em que as crianças constroem o seu autoconceito no domínio da sua relação com o saber, as quantificações, além de redutoras quanto à

informação que veiculam, são estigmatizantes e castradoras de uma progressão normal das aprendizagens, conduzindo, muitas vezes, sem disso se dar conta, a graves problemas de autoestima, já que as crianças não conseguem distinguir entre as notas que lhes são atribuídas e elas próprias enquanto pessoas.

É verdade que muitos professores do 1º Ciclo não só assistem a tudo isto passivamente, como, em alguns casos, colaboram ativamente porque consideram que dar notas é um privilégio.

Ligado a este aspeto, os exames no final do 4º ano vieram aumentar as pressões sobre os professores do 1º Ciclo. Houve mesmo casos em que, quando as notas atribuídas aos alunos na avaliação interna não coincidiram com as que os mesmos conseguiram na avaliação externa, sem se questionar se o problema estaria na desadequação das provas, se chegou mesmo a implementar medidas de hipercontrolo, como, por exemplo, a sujeição dos alunos de todos os anos de escolaridade a provas semestrais iguais para todos, desde o primeiro ano, vigiadas e classificadas por outros docentes. É a desconfiança máxima relativamente aos professores! É o desrespeito pela liberdade metodológica, consignada no Estatuto da Carreira Docente (ECD) no artº 5º, nº2, alínea c), que refere “*O direito de intervir na orientação pedagógica através da liberdade de iniciativa, a exercer no quadro dos planos de estudo aprovados e dos projetos educativos das escolas, na escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados.*” Não significa que tal seja feito declaradamente mas por via de uma imposição que condiciona toda a atividade pedagógica. Passou, desta forma, a trabalhar-se para os exames e para as provas, atropelando tantas outras dimensões do currículo do 1º ciclo. Trata-se, sobretudo, de uma visão absolutamente redutora da aprendizagem das crianças, entendida apenas como treino de capacidades mecânicas, ao invés de ser organizada como promotora do desenvolvimento da inteligência.

Um outro exemplo corresponde à tentativa de normalização dos tempos escolares, que se faz, por um lado, pela exigência de um horário disciplinarizado, de modo a serem visíveis os tempos estipulados para as várias áreas curriculares. No entanto, a monodocência permite e preconiza a organização de atividades integradas, através das quais se trabalham diversas áreas do currículo, sem ser necessário identificá-las, pelo menos enquanto as atividades se desenrolam. Por outro lado, a preocupação pela racionalização das normas estabelecidas, em muitos agrupamentos, conduziu a um hipercontrolo de todas as ações dos professores, obrigando-os a inserir sumários e notas em plataformas internas, que não deixam qualquer margem para uma diferenciação de procedimentos nem de modos de avaliação.

Uma outra forma de destruição massiva da monodocência, característica fundamental do 1º Ciclo, é a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no horário curricular, apesar de estas serem de caráter facultativo. Efetivamente, para rentabilizar os professores das respetivas disciplinas e para ficar mais barato às entidades pagadoras, atropelam-se as condições básicas para uma boa aprendizagem por parte das crianças. Assim, estas passam a assistir a um rodopio de entradas e saídas de professores e a uma mudança brusca de atividades, o que, para quem precisa de serenidade, de condições de atenção e de concentração, já tão difícil nos dias que correm, não é, de todo, facilitador de boas aprendizagens.

Outros agrupamentos existem que implementam a *monodocência coadjuvada*, prevista na lei, para completar horários de professores do 2º Ciclo, os quais vão dar umas aulas de «matemática» ou de «expressões» ao 1º Ciclo. No entanto, sem a prática do exercício docente neste nível de ensino, muitas vezes as coisas correm mesmo mal e as aprendizagens das crianças ficam seriamente comprometidas.

Acresce que o 1º Ciclo é também um alvo fácil para experimentações, publicidades e campanhas de diversa natureza. Se o diálogo com as direções dos agrupamentos não for efetivo, facilmente estas aceitam projetos, ações, atividades, que professores e alunos têm de cumprir nas escolas, atropelando o próprio Plano Anual de Atividades. Essas ações, muitas vezes, apenas usam as crianças como objeto dos seus interesses, já que os consideram facilmente manipuláveis. Assim, empresas e autarquias invadem a vida das escolas para cumprir objetivos próprios, em nome dos interesses dos alunos.

Mas quem detém o monopólio do conhecimento acerca dos interesses dos alunos? Não será necessário cruzar diversos olhares e pontos de vista para se estabelecerem prioridades relativamente ao que melhor serve o desenvolvimento dos alunos em cada fase? E os professores, como mediadores fundamentais da

apropriação do currículo pelas crianças e principais responsáveis pelo seu percurso escolar, não têm uma palavra a dizer? Já não falo das crianças que, por serem alunos e pequenos, raramente são consultados.

Pode dizer-se que, paradoxalmente e na generalidade dos casos, apesar de mais próximo, o centro das decisões está cada vez mais afastado dos professores e dos alunos, já que se tornou evidente que a estrutura de agrupamento e de mega agrupamento serve apenas interesses economicistas.

O controlo aumentou exponencialmente e, como os afazeres administrativos são imensos, facilmente se atropela o diálogo necessário entre as pessoas e se tomam medidas que, já sem se dar conta, são de uma enorme prepotência, desumanizando a relação entre os profissionais: distribuem-se turmas e mudam-se os professores de escola sem qualquer explicação, impõem-se-lhes projetos de entidades externas à escola onde os professores e os alunos são meros executantes porque se celebrou um qualquer contrato de parceria com contrapartidas que se desconhecem...

Mas, sobretudo, o clima que decorre de imposições, de decisões mal compreendidas e de tensões que se vão acumulando por falta de diálogo é cada vez mais crispado, gerando medos, desconfianças, ressentimentos entre pares, o que envenena o ar que se respira e, como tal, a relação entre as pessoas.

Passados todos estes anos de organização das escolas em agrupamento e, mais tarde, em mega agrupamentos, podemos questionar: autonomia de quem? Para quê? A quem tem servido esta autonomia?

Neste momento, pode dizer-se que os professores sobrevivem na burocracia e no hipercontrolo dos agrupamentos e dos mega agrupamentos. É verdade que não temos feito muito por nós próprios, mobilizando-nos fundamentalmente apenas para questões que interferem diretamente com as nossas vidas, sem erradicar a mentalidade corporativista que herdámos do estado novo. Precisamos de aprender a afirmar-nos profissionalmente, fundamentando ideias e tomadas de posição em defesa da profissão, da escola e dos alunos, num combate ético que dignifique a atividade docente.

A autonomia das escolas deveria corresponder à gestão dos interesses pedagógicos dos múltiplos atores que nela interagem, já que não se pode conceber a autonomia das escolas sem a dos seus atores.

Ainda de acordo com João Barroso (1996), *“não há «autonomia da escola» sem o reconhecimento da «autonomia dos indivíduos» que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe uma «autonomia» da escola em abstrato fora da ação autónoma organizada dos seus membros.”*

Podemos mesmo dizer que a estrutura interna dos agrupamentos contém em si os elementos para que se possa realizar um diálogo efetivo e para que os atores que nele interagem se sintam parte da construção da escola, embora a dimensão seja uma dificuldade real, sendo tanto mais complicado de gerir quanto maior for o agrupamento.

Para tal, importa *“promover na escola uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objetivos organizacionais.”* (Barroso, 1996)

Uma cultura de cooperação

Enquanto profissional aprendi, transpondo da participação ativa numa associação de professores (o Movimento da Escola Moderna) para a escola, o valor fundamental da cooperação e é ainda essa força que me sustenta.

Mas a cooperação, tal como a autonomia, não se decreta nem se impõe, cultiva-se, ou destrói-se, através da forma como são vividas as múltiplas e complexas situações do dia-a-dia das escolas e pelos processos de tomadas de decisão quotidiana.

A cultura da cooperação começa na sala de aula com os nossos alunos e, aí, todos têm uma palavra a dizer. Esta conceção reenvia para uma abordagem estrutural da turma como uma organização cooperada,

que suporta a implementação e a avaliação dos percursos de aprendizagem num contexto de grupo entendido como comunidade de aprendizagem.

Os resultados de muitos estudos vieram reforçar a ideia de que *“quando uma classe está estruturada de uma forma que permita aos alunos trabalhar co-operativamente em tarefas de aprendizagem, eles beneficiam académica e socialmente”* (Slavin, 1990, p. 239)

Mostraram também que as estruturas cooperativas, entendidas como *“atividades nas quais as pessoas trabalham juntas para atingir objetivos comuns”* (Arends, 1995, p. 367) fortalecem as relações entre as pessoas, aumentam as possibilidades de sucesso escolar e influenciam a construção do sistema de valores do indivíduo.

Distinguem-se das estruturas competitivas, em que cada um trabalha contra os demais, porque só atinge os seus objetivos se outros os não alcançarem, bem como das estruturas individualistas, em que cada um trabalha para si próprio, ignorando os percursos dos outros (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Niza, 1998).

Sabemos que, nesta matéria, muito temos a aprender, já que toda a nossa educação foi conduzida numa perspetiva competitiva e toda a sociedade para aí aponta. No entanto, as grandes empresas, designadamente as multinacionais, já perceberam que um clima de cooperação aumenta o nível de produtividade dos funcionários e que as competências sociais de negociação e de diálogo são fundamentais para os seus quadros. Por isso integram critérios apertados neste domínio para a seleção dos seus candidatos.

Só a escola e os professores parecem ainda não ter percebido o valor da cooperação. Nos tempos difíceis que atravessamos talvez a resposta esteja aí.

Na minha já longa carreira, tem sido com os alunos que mais tenho aprendido o sentido da cooperação, numa reflexão espelhada com os meus pares, em grupos de trabalho cooperativo no contexto do Movimento da Escola Moderna.

Assim, é na partilha da gestão do espaço, dos tempos, dos currículos e dos conflitos com as crianças que reaprendo, cada dia, como se operacionaliza uma organização cooperada com os alunos. O objetivo que nos une, **o sucesso de todos**, é comum, e é isso que nos move e nos faz crescer individualmente e como grupo.

Tal como com os alunos, naturalmente na escola, entre as professoras, a partilha de preocupações, de ideias, de materiais, de recursos vários é uma prática possível, sobretudo quando um grupo alargado de professoras se mantém durante vários anos no mesmo estabelecimento. O afeto e a confiança que se vão desenvolvendo cimentam as bases de uma equipa coesa, capaz de fazer face aos constrangimentos do dia a dia de uma escola. Para isso é fundamental o profissionalismo, o diálogo, a livre expressão das ideias nos Conselhos de docentes, a participação nas tomadas de decisão no que se refere às atividades da escola.

A cooperação entre os professores do mesmo grupo de ano também pode e é desejável acontecer. Assim, as reuniões periódicas entre os professores dos mesmos anos das várias escolas do agrupamento podem constituir importantes momentos de aferição do desenvolvimento curricular de cada uma das turmas. Mas não cumprirá, por certo, este objetivo se, mais uma vez, como também acontece na generalidade dos casos, se uniformizarem procedimentos, materiais, fichas de avaliação e planificações. Como seria conciliável esta imposição externa com aquilo que em cada turma, de acordo com os diferentes ritmos e interesses, se vai negociando? Da minha experiência, esta construção foi sendo feita no interior da estrutura de agrupamento. É possível estabelecer metas a médio prazo, avaliarem-se percursos, partilharem-se materiais, estratégias, instrumentos de regulação e de avaliação, mas sempre preservando a identidade de cada grupo turma com o seu/sua professor/a.

É no conselho pedagógico que as negociações são mais difíceis, sobretudo no contexto da estrutura de mega agrupamento, em que a maioria dos professores que o constituem são do 2º, 3º Ciclos e do Ensino Secundário. Mas também aqui o diálogo é possível e determinante, como o tem demonstrado a atual

coordenadora de departamento do meu agrupamento. Para isso o 1º Ciclo tem de ser capaz de fazer valer a sua voz, de afirmar, de explicar e de fundamentar as suas razões, sobretudo se elas são sustentadas na força da representação dos professores das escolas com quem interage.

Subindo na hierarquia interna dos agrupamentos, acredito também ser possível um clima de diálogo e de cooperação entre os vários órgãos de gestão e de representação e entre estes e os professores, nas pessoas dos respetivos coordenadores e diretor, desde que a postura não seja de deslumbramento por um qualquer pequeno poder, mas do exercício de um cargo ao serviço da comunidade educativa. É um trabalho moroso, uma gestão difícil, que exige uma grande capacidade de liderança e de respeito pelos outros, mas que dignifica a escola e os que nela se integram. Sabemos que é tanto mais difícil quanto mais as pressões da eficácia, que se confunde com resultados dos exames e os ranking, prevalecem sobre tudo o resto. Mas é possível e desejável que os diálogos se estabeleçam, para que todos, professores, pessoal não docente, pais e alunos se sintam bem na sua pele, porque parte integrante de um sistema em construção permanente.

Por isso, à dicotomia da interrogação de base, *uma escola para os professores ou para os alunos*, gostaria de contrapor uma escola dos alunos com os professores. Só com o envolvimento de todos, em cooperação, onde cada um tenha a sua voz e possa exercer os direitos que a democracia lhe confere, se torna possível que todos se revejam e se identifiquem com a escola que progressivamente vamos ajudando a construir, tendo sempre como objetivo último o sucesso escolar dos nossos alunos no quadro do seu desenvolvimento humano.

Referências bibliográficas

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Barrroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In BARROSO, João. *O estudo da Escola*. Porto: Porto Ed.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Niza, S. (1998). "A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico". *Inovação*, 11, nº1. 77-98.

* Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico