

TECENDO OS CAMINHOS DA MELHORIA DOS PROCESSOS E RESULTADOS EDUCATIVOS. DAS ILUSÕES NEFASTAS ÀS UTOPIAS GRATIFICANTES

*José Matias Alves**

RESUMO: O ofício docente vive enredado numa série de ilusões, algumas tecidas no seu interior, outras (a maioria) no seu exterior. Neste texto, identificamos e analisamos de forma sumária as dez ilusões que entrevam e entavam o desenvolvimento da profissão docente: a ilusão do comando e do controlo; a ilusão de que o centro sabe (e pode) sempre mais do que periferias tristes; a ilusão de que a mudança pode ser decretada e a ficção da autonomia; a ilusão romântica de que as escolas querem ser o centro nevrálgico e essencial do sistema educativo; a ilusão da liderança forte e messiânica que desresponsabiliza os liderados; a ilusão de que o contexto socioeconómico marca o destino escolar dos alunos; a ilusão de que a escola pode responder a todas as exigências sociais; a ilusão de que a escola é uma comunidade educativa; a ilusão de que o professor é um profissional; a ilusão da sala de aula como *jardim secreto* a preservar. Sustenta-se e procura-se fundamentar a tese de que estas ilusões precisam de ser superadas através de outros modos de ver, pensar, sentir a profissão, pois só assim será possível melhorar os processos e os resultados educativos. Neste âmbito, enunciam-se dez passos que podem estruturar um processo de melhoria e referem-se dezassete ações-guia que permitem viver a escola de outro modo.

PALAVRAS-CHAVE: organização, professor, ilusões, melhoria, desenvolvimento profissional.

* Universidade Católica do Porto (jalves@porto.ucp.pt).

O REINO DAS ILUSÕES

As ilusões são processos políticos, sociais, profissionais e pessoais complexos que nos impedem de ver a realidade como ela é, nas suas diferentes dimensões. Esta cegueira face ao real é a principal barreira a um processo de melhoria das ações e dos resultados educativos. Por isso, ensaiamos um exercício breve de algumas ilusões que nos encerram nos labirintos donde temos dificuldade em sair.

1. A ILUSÃO CIENTÍFICA DO COMANDO E DO CONTROLO

A ilusão *científica* de que era possível planear, organizar, controlar e executar as ações administrativas surge no início do século XX com Frederick Taylor, considerado o fundador da *Administração Científica* do trabalho. O estudo do tempo e dos padrões da produção, a supervisão funcional, a padronização de ferramentas e instrumentos, o planeamento de tarefas e funções, a standardização das instruções operacionais, o estabelecimento de rotinas de trabalho (Chiavenato, 1983) são os ingredientes centrais de uma filosofia que via o homem como *ser maquinal*, como *homo œconomicus* “exclusivamente motivado a trabalhar pelo medo da fome e pela necessidade de dinheiro para viver” (*Ibidem*: 48).

Por sua vez, Henri Fayol, também no início do século XX, funda a *teoria clássica da administração* e define as supostas cinco funções administrativas universais: prever, organizar, comandar, coordenar, controlar. Para que estas funções se pudessem realizar, o engenheiro Fayol estabelece seis princípios básicos: divisão do trabalho inerente à ideia de especialização que gera a eficiência no uso dos recursos; autoridade derivada da posição ocupada na estrutura formal da organização; unidade de comando (segundo o qual uma pessoa deve receber ordens de um e apenas um único superior); unidade de direção; centralização da autoridade no topo da organização; hierarquia (toda a ordem deve passar por todos os escalões intermediários até chegar ao ponto onde deve ser executada) (*Ibidem*: 77).

Por fim, Max Weber, o fundador da burocracia moderna, organiza a sua visão do mundo na ideia da autoridade e da racionalidade – adequação dos meios aos fins pretendidos. A organização passa a ser pensada a partir da natureza legal das normas e regulamentos escritos, da formalidade das comunicações (uma vez mais a presença do escrito), da racionalidade da divisão do trabalho, da impessoalidade nas relações de trabalho, da hierarquia de autoridade, das rotinas e procedimentos standardizados, do valor da competência técnica e da meritocracia, da separação da propriedade da

função de administração, da profissionalização dos trabalhadores, da previsibilidade dos problemas e da definição *a priori* das soluções.

Estas três visões do mundo e da organização do trabalho acabaram por marcar todo o século XX e perduram ainda, largamente, no campo da organização e gestão do sistema educativo, encerrando-o num labirinto onde quase todas as esperanças de renovação se têm vindo a perder.

2. A ILUSÃO POLÍTICA DO CENTRALISMO ILUMINADO

Um dos eixos da ilusão anterior situa-se na perceção da vantagem da centralização das decisões, dos recursos, das orientações. Esta centralidade permitiria uma unidade nas ações periféricas, uma igualdade formal de procedimentos, uma maior eficiência de processos e eficácia nos resultados a alcançar.

Dada a presunção de que os problemas podem ser previstos *a priori*, e de que no centro estão colocados os profissionais mais competentes, passa-se facilmente à crença de que é possível pensar e prever a solução ótima – *the one best way* – e decretar a sua aplicação universal.

Este sonho de uma racionalidade ilimitada, para além de ser desfeito pela realidade cada vez mais complexa e imprevisível, veio a ser contestado e desmontado por Herbert Simon que em meados do século XX veio demonstrar que a racionalidade era por definição limitada, fazendo ruir a base principal da burocracia.

Como refere Lima no prefácio à obra de Brunsson (2006):

As ideias nem sempre comandam as ações, como na teoria da racionalidade a priori, baseada na escolha racional e na busca da solução ótima. Este “sonho da racionalidade” é desmentido frequentemente pelo facto de muitas ideias se sucederem às ações, até com intuitos de legitimação retrospectiva ou a posteriori. As ideias e as decisões podem não só ser inconsistentes com as ações como podem, portanto, ser-lhes posteriores e não anteriores.

3. AS ILUSÕES DAS MUDANÇAS DECRETADAS (TOP DOWN) E A RETÓRICA DA AUTONOMIA

Baseadas nas três teorias sumariamente enunciadas, o sistema de governação dos sistemas em geral e do sistema educativo em particular tem partido do pressuposto de que a mudança da realidade se opera a partir de cima e do centro político e administrativo. Porque é preciso universalizar, unifor-

mizar, objetivar, despersonalizar, considerando-se que estes procedimentos são operadores não apenas da eficiência e da eficácia, mas também da justiça. Daqui decorre que a mudança se impõe de cima para baixo, do centro para as periferias, de forma única e “*pronta a vestir*” (Formosinho, 1985).

Acontece, porém, que as realidades, os contextos, os interesses, as circunstâncias e os autores que os configuram e (re)constróem, na complexa teia das interações pessoais, organizacionais e profissionais, acabam por recriar as reformas impostas num processo bem estudado por diversos autores, com destaque para Lima (1992), quando este refere que as escolas (leia-se, os atores que detêm poder de manobra e influência organizacional) fazem uma leitura e uma releitura das normas seguindo-as ou recriando-as conforme os seus interesses, ideologias ou expectativas. Nesta conformidade, a escola funciona segundo uma *lógica díptica* (Lima, 1992), ora seguindo a ordem burocrática, ora recriando-a num processo que o autor caracterizou como de *infidelidade normativa*.

Esta lógica de ação assume, segundo outros autores, uma natureza *fractalizada* (Estêvão, 1998) ou *políptica* (Alves, 1999b), reforçando-se, deste modo, a evidência de que a organização da ação educativa é mais comandada pelas pessoas e pelos contextos em que se movimentam (e também constróem) do que pelas imposições normativas.

Como reconhece também Bolívar (2012):

Mas é ilusório acreditar que, perante um controlo administrativo reduzido, as unidades subordinadas vão aplicar fielmente o que lhes é pedido. Para além disso, partindo de uma teoria de mudança educacional, as variáveis determinantes são as que provêm do compromisso e da motivação do pessoal. Da mesma forma que uma regulação estatal como estratégia e controlo para a melhoria, com a tomada de decisões centralizada, impede que o estabelecimento de ensino responda às exigências locais, dando uma resposta contextualizada aos seus problemas.

O mesmo autor afirma que:

As mudanças educacionais podem ser prescritas e legisladas, mas para não se tornarem numa mera retórica ou numa espécie de maquilhagem cosmética, devem ser reapropriadas/adaptadas pelas escolas, alterando os modos habituais e estabelecidos de trabalho (a cultura escolar existente). Para isso, terão que ser geradas dentro da escola e capacitar o estabelecimento de ensino para desenvolver a sua própria cultura inovadora, inci-

dindo na estrutura organizacional e laboral, ao reestruturar os contextos laborais e os papéis para potencializar a tomada de decisões ao nível de cada escola. (Bolívar, 2012)

Sabendo os limites deste modo de governação (mas paradoxalmente seguindo sempre a *mesma gramática*), os poderes políticos centrais, a par de uma ordem normativa e organizacional fundada no comando e no controlo, desde cedo proclamaram a importância estratégica da autonomia. O Decreto-Lei n.º 43/89 é o referencial maior desta proclamação vazia de efeitos práticos, seguindo-se-lhe todos os outros decretos-lei com ambições de regulação da gramática escolar, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e o n.º 75/2008. Esta autonomia como *ficção necessária*, como anotou João Barroso (2004), tem sido o *leitmotif* de uma política que invoca a autonomia para perpetuar a centralização, ou mesmo reforçá-la através dos mecanismos mais subtis e poderosos das plataformas digitais que inscrevem as escolas na lógica da subordinação, da feudalização e do *controlo remoto*. Mas, ao mesmo tempo, tem legitimado a vontade de praticar a autonomia que, por vezes, é levada a sério pelas escolas, assumindo estas a autoria e os poderes retoricamente enunciados.

4. A ILUSÃO ROMÂNTICA DAS ESCOLAS NO CENTRO DO SISTEMA

Devido à constatação da ineficácia de uma ordem centralista (argumento técnico) e/ou devido ao reconhecimento de que são as escolas que podem (ou não) cumprir as *promessas educativas* de igualdade, de inclusão, de conhecimento como base de emancipação e de liberdade (argumento político), o discurso político evoluiu para fórmulas que proclamavam a centralidade das escolas (as escolas no centro do sistema) e a assunção do princípio da subsidiariedade.

Embora esta reorientação não tenha tido entre nós grande tradução empírica, sabe-se, através da literatura disponível a nível internacional, que as escolas, sozinhas, dificilmente conseguem romper com as rotinas e o peso da inércia.

Daí ser sensato pensar uma terceira via. Como refere Fullan (2002):

nem a centralização nem a descentralização funcionam. São necessárias as estratégias de cima para baixo e de baixo para cima, são necessárias iniciativas conjuntas, locais e centrais, estratégias de cima para baixo e de baixo para cima.

Da mesma forma que Darling-Hammond (2001) afirma que:

não é plausível uma perspectiva dura de uma reforma fundamentada a partir de cima, nem a perspectiva romântica deixada à mercê das mudanças espontâneas que partem das bases. São necessárias tanto a imaginação local como a liderança política.

Deste modo, a estratégia que parece surgir como mais inteligente e sensata é a da conjugação, de forma a que duas perspectivas se conjuguem, articulem e potenciem, como também assinala e recomenda Bolívar (2012) na esteira de David Hopkins (2007), que “sugere que a chave para a reforma do sistema de gestão é um equilíbrio estratégico de cima para baixo e de baixo para cima” que se altera ao longo do tempo. A reforma em grande escala não deve ser liderada somente a nível nacional ou ao nível das escolas, deve apoiar-se em ambos.

5. A ILUSÃO DA LIDERANÇA FORTE

Diversos estudos reconhecem o poder transformador da liderança. Sendo a escola um universo de significados – multiplicidade de interações, culturas, interesses, crenças, valores, mitos que regulam o comportamento dos seus membros, dos atores que constituem uma “quase-comunidade” educativa –; uma instituição heterónima submetida a múltiplas e minuciosas prescrições e a uma enorme pressão social, ameaçada pela força da desconexão e da balcanização; uma organização debilmente articulada – debilidade de coordenação (no departamento, no grupo disciplinar, no conselho de turma, na relação entre órgãos...) –, trabalhando num quadro de objetivos ambíguos e contraditórios, dominada por uma poderosa rede de micropolítica interna e possuindo um poderoso currículo oculto e tecnologias educacionais problemáticas (cf. Guerra, 2001), é tentador pensar no recurso a um *Super-homem* organizacional que exerça o seu poder de controlo, influência e confluência.

Neste quadro, o Decreto-Lei n.º 75/2008 é particularmente elucidativo:

Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assa-

casas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. Este objectivo concretiza-se no presente decreto-lei pela criação do cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial.

Este pressuposto de que a *boa, forte e eficaz* liderança se consegue através de uma pessoa e de que a autoridade é *dada pela formalidade do posto* é tributária de uma liderança messiânica que poderá estar muito longe de ter qualquer evidência empírica. Para liderar organizações com as marcas identitárias supra referidas são, sobretudo, precisas lideranças distribuídas, lideranças pedagógicas disseminadas pelos interiores das organizações educativas (Bolívar, 2012). Pois liderar mais não é do que:

A capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projectos comuns. (Alves, 1999a)

E, sendo assim, podemos perguntar, seguindo Greenfield, 1995:

O que leva os professores a mudarem voluntariamente as suas preferências, no campo das práticas de ensino, envolvimento dos pais, relações de trabalho e tipo de trabalho?

Não será certamente uma liderança *forte* centrada numa pessoa, por mais carismática que seja, mas uma liderança distribuída e multiplicada, transformacional, focalizada nos modos de ensinar e aprender (cf. Hallinguer, 2007), que desenvolve uma visão comum e a partilha de objetivos de aprendizagem, promove os processos de trabalho colaborativo e a comunicação, pratica a escuta sistemática, cria espaços e tempos de aprendizagem, entre outras práticas que tive oportunidade de desenvolver (Alves, 1999: 27-28).

6. A ILUSÃO DE QUE O CONTEXTO SOCIOECONÓMICO MARCA O DESTINO ESCOLAR

Esta é uma ilusão de longa duração que se alimentou de uma alargada investigação empírica. O “Coleman Report” (*Equality of Educational Opportunity*, 1966) mostrou que os fatores familiares e sociais eram mais

poderosos na predição do êxito escolar do que os fatores organizacionais. Esta *fatalidade social* orientava as políticas educativas para suprir os *handicaps* familiares e sociais e sustentar práticas de compensação a montante, induzindo a desresponsabilizar a escola e os professores.

Seja por efeito deste célebre estudo, seja pelo efeito da complexidade de responder às necessidades pessoais de cada aluno numa escola massificada, pela grande heterogeneidade do corpo docente, pelo modelo escolar do *ensinar a todos como se fossem um só* (Barroso, 1995), pela desprofissionalização e proletarização docente, pela débil responsabilidade profissional e organizacional, pelo *excesso de mandatos* (Nóvoa, 2007) que tende a fazer com que a escola não assegure a função básica de fazer aprender os conhecimentos básicos para viver em sociedade, pela deriva das políticas que tendem a afogar as escolas e os professores no que não é essencial, assiste-se a uma externalização das causas do fracasso e do abandono escolar.

No discurso e nas práticas do senso comum são recorrentes os argumentos de que o insucesso deriva da *falta de motivação dos alunos, do alheamento familiar, da desvalorização da escola como instância de mobilidade social ascendente, da desautorização dos professores, da indisciplina (sintoma de desvinculação e desinteresse)*. Numa palavra, as causas do insucesso estão quase sempre algures, no campo familiar ou social e raramente no campo escolar – nos modos de organização e gestão do currículo, nos modos de agrupar e gerir os alunos, na gestão dos espaços e tempos, nos modos de ensinar e avaliar os alunos.

Sem negar a importância destas causas, “sabe-se que a escola (e o professor) pode fazer a diferença (...) e que é possível modificar a *gramática escolar* de modo a que alunos – todos os alunos – possam aprender mais” (Alves, 2010). Por outro lado, também se sabe, a partir da investigação de Formosinho (1988) que o insucesso é em larga medida produzido pela escola, pelos seus modos de organização, interação, gestão das expectativas e avaliação.

7. A ILUSÃO DE QUE A ESCOLA PODE RESPONDER A TODAS AS EXIGÊNCIAS SOCIAIS

Esta é uma ilusão herdeira da crise de responsabilidade generalizada em que vivemos. Face a qualquer problema de ordem social, familiar, laboral, política... lá está a escola para lhe responder.

Como sustentava António Nóvoa (2007), à escola o que é da escola e à sociedade o que é da sociedade. A escola não se pode deixar esmagar pelo

excesso de mandatos. E os políticos e a sociedade têm de recusar meter lá tudo e depois culpar quem lá está. A escola não pode ser o garante da *educação sexual, da educação rodoviária, da educação parental, da educação do consumidor, da educação cívica, da educação para o empreendedorismo, da educação para...*

É óbvio que a escola não se pode alhear dos problemas da sociedade e tem de ser solidária na sua resolução. Mas não sozinha. Mas não fazendo desse combate o alibi para não cumprir a sua missão básica e essencial que é a condição de humanidade e de cidadania: ensinar a ler o mundo e a vida, ensinar a escrever e a escrever-se, ensinar e calcular, ensinar a comunicar usando vários códigos e suportes, ensinar a ser, a aprender e a conviver. Pela simples razão de que nenhuma instância social o poderá fazer em sua vez.

8. A ILUSÃO DE QUE A ESCOLA É UMA COMUNIDADE EDUCATIVA

Na saturação discursiva de proveniência diversa (no *Diário da República*, nos *Projetos Educativos*, em *artigos e comunicações*) pode ler-se e ouvir-se que a *escola é uma comunidade educativa*. Mas, em termos gerais, está muito longe de o ser. E é esta consciência informada e sustentada de que o não é que pode levar-nos a agir para que o seja cada vez mais.

De facto, a escola não é uma comunidade educativa porque, em numerosas situações, é um universo de significados díspares, heterogêneos e antagónicos. Porque não possui uma visão partilhada entre *todos* os seus membros. Porque nem todos partilham as mesmas metas, os mesmos critérios e valores enformadores da ação. Porque, muitas vezes, não existe comunicação, fala, escuta, compreensão, ou autorregulação e aprendizagem individual e coletiva.

Assim sendo, é preciso reconhecer estes limites para se tecer, primeiro, o caminho da construção de uma comunidade de profissionais da educação. E depois tecer progressivamente uma comunidade educativa em que os professores, os alunos e os pais/encarregados de educação se sintonizem em torno do essencial: que valores vamos todos promover e como o vamos fazer; que compromissos vamos todos assumir e como os vamos operacionalizar; que ações concretas vamos todos realizar para fazer da escola uma responsabilidade de todos e cada um.

A escola comunidade educativa é um conceito poderoso, mas muitas vezes vazio e por isso inútil. Precisamos de mais comunidade educativa porque os professores não podem sozinhos assegurar o cumprimento das

promessas educativas. Precisamos de estabelecer tempos e espaços para os múltiplos encontros que teremos de ousar fazer. Precisamos de pensar, arquitetar e fazer pontes que unam todas as margens que nos separam. E gerar depois motivos que nos façam querer atravessá-las. Para instituímos encontros que não anulem (antes estimulem) as diferenças que nos enriquecem. Para que a escola possa ter outro sentido e outro alcance.

9. A ILUSÃO DE QUE O PROFESSOR É UM PROFISSIONAL

Pode ser cómodo e politicamente correto afirmar que o professor é um profissional da educação. Para discutir esta ilusão precisamos de esclarecer o conceito de profissional. Em breves linhas¹, dizemos que uma ação docente é *profissional* quando possui um elevado acervo de conhecimentos científicos de nível superior, uma elevada competência técnica nos modos de comunicação e construção de conhecimentos, uma capacidade de aprendizagem ao longo da vida profissional, um elevado compromisso ético (e uma responsabilidade) em relação ao cumprimento da missão de fazer aprender os seus alunos, uma autonomia científica e pedagógica nos modos de ver, enunciar e resolver problemas, uma capacidade (e uma vontade) para trabalhar em equipa.

Os professores são geralmente considerados como uma *semiprofissão* (Etzioni, 1969), pois situam-se algures entre os funcionários (que cumprem instruções superiores e cujo primeiro dever é o da obediência) e os técnicos (que possuem elevada formação inicial, uma competência científica e técnica de elevado nível, uma relação privilegiada com o conhecimento, mas uma autonomia decisional mais reduzida e sobretudo uma escassa responsabilidade face ao seu “cliente”).

Para que os professores sejam cada mais profissionais, têm de substituir o dever de obediência pelo dever de serviço e de cuidado ao outro; têm de esperar menos pelas orientações da tutela (que palavra mais *proletária!*) e agir mais em termos de autoria e de autodeterminação; têm de cumprir *menos os programas* e agir para que os seus alunos aprendam mais; têm de substituir a predominância de uma avaliação sumativa ao serviço do

¹ Cf. Perrenoud e as dez competências necessárias para ensinar: organizar e estimular situações de aprendizagem, gerar a progressão da aprendizagem, conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho, trabalhar em equipa, participar na gestão da escola, informar e envolver os pais, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, gerar (e gerir) a sua própria formação contínua (http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html).

controlo e da seleção por uma avaliação formativa ao serviço da aprendizagem; têm de agir menos de forma solitária e individual e mais de forma solidária e coletiva; têm de colocar os alunos-pessoas como centro da sua ação docente. O resgate e a reinvenção da escola passa em larga medida pela redescoberta da *pessoa que mora no aluno* (Azevedo, 1994).

10. A ILUSÃO DA SALA DE AULA COMO *JARDIM SECRETO* A PRESERVAR

Muito por efeito do modelo didático² fundado no princípio da separação – separação do conhecimento em disciplinas, separação do tempo em fatias de 45 ou 90 minutos, separação do espaço em salas para 28 alunos, separação dos modos de avaliação... –, o professor está *destinado* a trabalhar sozinho na *sua* sala de aula com os *seus* alunos. É neste *jardim secreto* que o professor passa a maior parte do seu tempo. Sem o confronto e a iluminação de outros olhares adultos. Sem a entreaajuda que o poderia ajudar a ver o que não tem condições de ver.

Neste tempo individual de solidão profissional, o professor enfrenta muitas dúvidas, incertezas, paradoxos e problemas que, às vezes, não sabe resolver. Não sabe como diferenciar os modos de ensinar (ou sabendo, não tem os recursos necessários para o fazer). Não sabe praticar de forma sistemática a avaliação formativa que esteja ao serviço das aprendizagens. Não sabe (ou tem dificuldade em) lidar com as situações do *não querer aprender*, ou com contextos de indisciplina de baixa intensidade (Amado, 2002). Não sabe, por vezes, responder a dúvidas ou a provocações. Sente-se inseguro, só, amargurado e vergado pelo peso da burocracia sem fim e pelo sem sentido de muito trabalho burocrático que é obrigado a realizar (e a adulterar). Sente-se enredado e perdido:

Ser frágil, relacional, inquieto, perplexo; ser na pluridimensionalidade e imprevisibilidade dos acontecimentos; ser livre no peso dos constrangimentos, nos paradoxos da acção; ser confrontado com a alteridade do outro, com a indiferença e as ameaças (ex)implícitas; ser público na aparente privacidade da sala de aula; ser mestre e discípulo; ser compassivo e exigente; ensinar com a razão e a emoção; ser numa ordem balcânica e centrífuga,

² Há outros fatores geradores desta cultura profissional: por exemplo, a formação inicial e contínua, os estilos de liderança, os modelos de avaliação profissional, as práticas de trabalho no grupo profissional, os ritos e os símbolos associados ao trabalho escolar.

no silêncio que esmaga e no ruído que grita; ser na escuta e na comunicação; ser eu porque há o outro (os outros): ser professor. (Alves, 2001)

OS POSSÍVEIS PASSOS DA MELHORIA³

Ver e compreender as ilusões é a condição *sine qua non* de um processo de melhoria da ação educativa. Enunciamos, seguidamente, os passos que podem organizar uma ação sistemática de melhorar os processos e resultados educativos.

1. Colocar os dados no centro da melhoria

Para melhorar, é preciso saber em que ponto estamos. Quais os resultados académicos obtidos pelos alunos ao longo do tempo, comparando resultados internos e externos, analisando a evolução por coortes de alunos – análise longitudinal dos resultados. Tentar perceber o valor acrescentado que a escola disponibiliza a cada aluno (ou o valor esperado em função do contexto socioeconómico). Recolher e analisar os outros resultados que se constituem como produto da ação educativa, relacionados com a socialização e a estimulação dos alunos, não descurando a importância da longa duração e a evolução pessoal de cada aluno.

Cada escola deve, pois, decidir quais os dados factuais que quer recolher de forma sistemática e quais os dados relativos a perceções que quer também reunir. O que as pessoas pensam sobre o clima escolar, sobre a organização do espaço e do tempo, sobre as relações pedagógicas, sobre as lideranças, sobre os métodos de ensino e de avaliação são informações centrais para se compreender o pulsar da escola, pois a realidade é, em larga medida, o que os sujeitos pensam sobre ela. Daí a centralidade deste olhar e desta escuta sistemática sobre os significados que as pessoas (alunos, professores, pais, funcionários) atribuem às coisas.

2. Organizar o trabalho colaborativo

O trabalho de melhoria não pode ser fruto dos esforços isolados de uma pessoa, seja ela o diretor ou cada coordenador de departamento ou núcleo. Dada a diversidade e complexidade dos dados e a heterogeneidade de perceções e representações, o esforço de pensar e planear a melhoria terá de ser fruto de um trabalho de equipa.

³ Esta secção é desenvolvida a partir de Bolívar (2012).

A equipa deve ser constituída considerando a diversidade de competências que vão ser necessárias para ler e interpretar os dados e desenvolver planos de ação consistentes e participados.

Como se sabe, os dados não falam por si mesmos, é preciso fazê-los falar. É preciso compreender as causas (sempre múltiplas) que os geram e isto só se consegue através de práticas sistemáticas de discussão e interpretação. E o engenho e a arte de fazer com que os membros da “comunidade educativa” os entendam e se disponham a agir em função de uma estratégia de melhoria. Para isto, é vital colocar na mesa a questão de saber como se poderão implicar e responsabilizar as pessoas.

3. Construir uma cultura de avaliação

Como refere Bolívar (2012), “de pouco serve dispor de muitos dados, se os manejamos às cegas”. Teremos de aprender a ler e a seriar os dados. Gerar dinâmicas internas de debate, interpretação e compreensão. Tentar perceber as variáveis (internas e externas) que os geram. Implicar o máximo de pessoas neste exercício de conhecimento e de aprendizagem. E, sobretudo, pensar a avaliação num registo compreensivo e formativo. Avaliar deve ser, sobretudo, aprender, crescer, aumentar a compreensão dos fenómenos para sobre eles podermos agir numa lógica de implicação e melhoria.

4. Criar uma equipa de condução da mudança negociada

Os dados servem para sabermos onde estamos e fornecem-nos a distância a que nos encontramos do horizonte que queremos alcançar. A questão da *missão*, das *metas que queremos atingir* é uma questão central, teoricamente enunciada em sede do projeto educativo.

A melhoria é quase sempre um processo de mudança negociada (Perrenoud, 2002). Mas não pode ser uma mudança apenas de alguns. Em tese, todos são convocados para agir de outro modo. E para vencer a inércia, para mudar de hábitos, interesses ou rotinas, é necessária uma força que crie o desejo (ou pelo menos o consentimento) de mudança. Uma equipa multidisciplinar e multifuncional que impulse, estructure, anime as pessoas que têm a tarefa de concretizar as melhorias identificadas.

Como na história do icebergue que estava a derreter (Kotter, 2007), sem uma pressão próxima, paciente, persistente, sem uma comunicação constante, sem um suporte continuado, os esforços de melhoria tendem a morrer na praia.

Para além das funções assinaladas, esta equipa assumiria três funções vitais (Perrenoud, 2002):

i) *Clarificar expectativas em termos de princípios gerais e de resultados globais, a atingir num prazo razoável; ii) deixar os atores organizarem-se nos limites traçados por um “plano-quadro” de referência no seio das equipas pedagógicas; iii) pedir-lhes que todos os anos apresentem contas da sua autonomia.*

5. Aprofundar as práticas de liderança (de topo e intermédias) focadas na aprendizagem

As lideranças desempenham nas organizações educativas um papel-chave, como explicámos no primeiro ponto deste artigo. Não as lideranças do tipo *messiânico* ou imbuídas da fortaleza do *Superman*. Mas antes as lideranças distribuídas, as lideranças centradas e focadas nos modos de ensinar e de aprender que a literatura designa como lideranças pedagógicas (Bolívar, 2012), lideranças instrucionais (Hallinger, 2007).

Não poderia ser de outro modo, dado o objeto da organização escolar. A escola é uma organização cuja missão central é fazer com que cada aluno aprenda o máximo possível, desenvolva o máximo de talentos. Como tal, todos os profissionais, a começar pelos líderes de topo e intermédios, têm a obrigação primeira de mobilizar todos os meios para que este objetivo se cumpra. E por isso, o núcleo da sua ação só pode ser ver o que se passa com os modos de ensinar e de aprender, chegar, por via direta ou indireta, ao que se passa na sala de aula, pois é aqui que grande parte das promessas educativas se cumpre (ou não). Saber o que se passa, não para *vigiar e punir*, não para julgar, mas para compreender e suportar ações de melhorias das práticas pedagógicas.

6. Aprofundar e compreender os dados

Já vimos que os dados são meras evidências das realidades educativas. Em si mesmos, pouco valem. Só começam a ser importantes, a partir do momento em que a “comunidade educativa” se apropria deles, os entende, os compreende e se compromete a agir para os melhorar.

Os processos de triangulação de dados, a implicação de todos os atores numa lógica genuína de compreensão e de comprometimento numa ação de melhoria é um momento-chave no início do processo de melhoria.

7. Rever os modos de ensinar e compreender como é que os alunos aprendem

Como o objeto da escola é fazer o máximo que é possível para que os alunos aprendam os saberes fundamentais para a vida, os projetos de melho-

ria terão certamente de estar focalizados nos modos de ensinar. Como é realizada a planificação do ensino, como se articula o programa a lecionar com os alunos concretos que temos de ensinar, de que forma a avaliação cumpre a função de gerar novas oportunidades de aprendizagem, quais os estilos cognitivos dos alunos, que tipos de inteligência os caracterizam, são operações centrais em qualquer processo de melhoria.

8. Construir planos de ação participada centrados no coração da escola

A ação anterior recomenda a centração da melhoria nos modos de ensinar. Esta proposição obriga a situar os esforços de melhoria na sala de aula. Situar a melhoria na sala de aula exige um conhecimento do que lá se (não) passa. Um conhecimento das relações pedagógicas, das estratégias de comunicação e de ensino, das atividades realizadas, das ações e disposições de professores e alunos, dos métodos e instrumentos de avaliação. Conhecer para compreender. Compreender para ajudar e apoiar um desenvolvimento profissional contínuo e consistente que, a nosso ver, só pode ser realizado no âmbito da organização escolar e através dos pares.

Esta opção obriga à adoção de planos e práticas de supervisão pedagógica ao serviço da melhoria do desempenho profissional.

9. Prever os métodos e instrumentos de avaliação dos planos

Como em qualquer atividade, é necessário planejar, realizar e avaliar. Desde o início, é sensato tentar ver o fim e pensar e organizar os métodos e os instrumentos de coleta de dados que vão ser recolhidos no decurso e no final da ação. E definir *a priori* para que vão servir esses dados, pois a avaliação é sempre (deve ser) um meio de gerar mais conhecimento e melhorar processos e resultados.

10. Realizar a avaliação contínua e final

Como refere Bolívar (2012), podemos orientar o trabalho mediante quatro questões: estamos todos sintonizados em torno dos princípios e orientações definidos? Estamos todos a fazer o que dissemos que faríamos? Os nossos estudantes estão a aprender mais? Para onde iremos depois? A aplicação do plano de ação converte-se num contraste de possibilidades ou teorias sobre a forma como as estratégias de ensino conduzem a aprendizagem dos estudantes.

NOTAS FINAIS PARA DESENVOLVER OUTRA CULTURA EDUCATIVA

Enunciadas as ilusões e assinalados os caminhos de uma possível melhoria, prossigo esta reflexão que visa, em primeira instância, uma *conversão do olhar*, uma mudança de mapas de referência, a instituição de outros códigos de conduta.

Enuncio, seguidamente, alguns verbos que procuram constituir-se como ações-guia para outra prática educativa.

Acreditar. Sem a crença na *educabilidade do ser humano*, sem a crença de que todos podem aprender, sem a crença de que podemos fazer melhor, não há mudanças positivas... E é importante referir que, na ação de articulação do SAME com as escolas, esta disposição está sempre presente. Mesmo quando as dificuldades são evidentes, poder-se-á sustentar que sem esta força interior o *melhor não é possível*. A força individual e coletiva que deriva de uma vontade; a vontade que deriva de uma convicção.

Construir. O futuro não está *todo* escrito; somos chamados a construí-lo e a escrever algumas frases da história a vir...; cada aluno e cada professor são mundos singulares que importa descobrir e potenciar. Esta é uma das constantes observadas na grande maioria dos contextos onde os nossos consultores e *amigos críticos* trabalham. A afirmação de que os professores podem ser autores, podem ser criadores de soluções à medida, podem *fazer a diferença* no enfrentar de problemas difíceis talvez seja ousada, mas inteiramente verdadeira e decisiva. Nós temos de ser autores das decisões pedagógicas que se adequem a cada aluno, a cada pessoa. E esta disposição é das mais poderosas na construção do bem-estar profissional. Basta ver, basta reparar.

Exigir. Exigir resultados plurais – académicos, sociais, pessoais... – e exigir meios, pois somos eticamente obrigados a apresentar resultados que contratualizamos ou que o projeto educativo nos incumbiu; mas é também obrigatória a disponibilização de meios; porque podemos ter de *fazer omeletes com meios ovos*, mas tem sempre de haver ovos. Esta exigência de meios é tanto mais legítima quanto mais evidência de resultados (também procedimentais) conseguirmos reunir. E é nesta tensão de autoexigência e heteroexigência que a nossa educação tem condições de evoluir.

Definir objetivos. Definir objetivos SMART (isto é, específicos, mensuráveis, atingíveis, realistas, temporizáveis, na esfera organizacional e pedagógica; porque *estes* objetivos podem guiar, estruturar, animar, sustentar a ação; porque a deriva, a falta de ambição geram a perda de oportunidades de aprender. Sobretudo no campo didático (mas também organizacional),

esta prática é particularmente recomendável. Porque ensinar requer estruturação, clareza, (auto-)orientação, rigor. Para o professor, mas sobretudo para os alunos.

Reconhecer. Reconhecer e valorizar as pequenas ações, gestos, vitórias, porque muitas vezes os entraves situam-se ao nível do autoconceito, da autoestima...; e se não houver este trabalho seminal nada de relevante e *prometaico* acontece. Esta prática é particularmente recorrente, face à necessidade de cativar alunos que *aprenderam o desânimo* e de lhes demonstrar que são capazes de aprender e de evoluir.

Desafiar de forma realista. Reconhecer a importância do obstáculo e dos desafios para a gestão das aprendizagens e colocá-los nas zonas de *desenvolvimento proximal dos alunos* (porque aprender é ultrapassar obstáculos e vencer desafios...; ninguém se entrega a um trabalho que não seja estimulante e desafiante; daí ser central criar oportunidades de aprender que estimulem a ação, a reflexão, a curiosidade, a descoberta...).

Como refere Meirieu (<http://www.meirieu.com/>):

O importante é o obstáculo. Digamos que o aluno aprende quando encontra um obstáculo e perante esse obstáculo decide, decidimos com ele, ir procurar os recursos que nos permitem ensinar-lhe a ultrapassá-lo sozinho. Identificar os bons obstáculos, trabalhar naquilo a que nós chamamos os objectivos-obstáculo.

Há toda uma pedagogia do obstáculo que é preciso reconstruir. Porque o fácil não cativa nem mobiliza. O fácil (o *zapping*) não nos implica, não nos constrói, não nos marca, não nos motiva. Aprender é conhecer e desafiar os nossos limites. É conquistar a distância, é chegar ao desconhecido. *Lembram-se da metáfora do Fernão Capelo Gaivota?*

Praticar outra avaliação pedagógica. Olhar e praticar a avaliação como uma entrada na renovação do modelo didático (porque a avaliação tem um largo poder na regulação do trabalho e na implicação dos alunos...). Em numerosos contactos com professores podemos recolher evidências empíricas deste facto. Foi através da alteração das regras do jogo avaliativo que foi possível outra postura e outra implicação dos alunos.

Desenvolver dispositivos de autorregulação e avaliação. Saber que não há um modelo de autorregulação e avaliação. Saber que os modelos são instrumentais. Saber que são precisos métodos e instrumentos diversificados para compreender a realidade multifacetada. E só a partir daqui a melhoria é possível.

Voar. Pensar e gerir o tempo de forma flexível e exigente. Pensar os agrupamentos de alunos de forma não imutável. Personalizar mais o ensino. Enterrar o mito de que é possível *ensinar a todos como se todos fossem um só*. E só é possível *voar* numa outra gramática organizacional (no paradigma agro-cultural, como refere Ken Robinson (2011)).

Aliar. Construir o triângulo dos atores centrais: alunos, professores, pais (numa lógica de partilha de responsabilidades e de estabelecimento de novos compromissos concretos para a ação). O projeto de melhoria tem sempre de equacionar a construção deste triângulo. Porque o professor não pode aprender em vez do aluno; porque o aluno (sobretudo o aluno *fragilizado*) dificilmente aprende sozinho; porque o contexto familiar, no mínimo, não pode destruir o que a escola tenta construir; porque o professor precisa desta compreensão e deste suporte.

Ligar. Ligar o saber ao sabor porque o saber desconectado das pessoas e da vida tende a ser desprezado, desvalorizado e inútil. E gera tédio e alheamento. O caminho da melhoria dos processos e dos resultados educativos começa, muitas vezes, na escuta que religa e reconecta. Ligar é uma palavra de ordem. Ligar as pessoas, ligar as estruturas, ligar os textos e os contextos. Ligar os territórios.

Substituir. *Substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar* (Bachelard), porque é a ação refletida que nos faz sair das rotinas paralisantes, dos argumentos dos *bodes expiatórios*; que nos faz aprender, que nos faz descobrir novos horizontes, nos faz encontrar as chaves da aprendizagem, sobretudo daqueles que o não querem. Precisamos de reinventar a *alegria de ensinar* como antídoto do sofrimento que destrói, como nos recomenda Rubem Alves (2003):

Muito se tem falado sobre o sofrimento dos professores. Eu, que ando sempre na direção oposta e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor, pois o sofrimento de ser professor é semelhante às dores de parto: a mãe aceita-o e logo se esquece dele, pela alegria de dar à luz um filho.

Reencontrar. Reencontrar a alegria de ensinar *neste tempo disfórico* é outro propósito do ser hoje professor. Porque nós não podemos enterrar os nossos sonhos, não podemos estar sempre a beber o cálice da amargura. Precisamos da alegria que se encontra no rosto dos nossos alunos quando descobrem enfim o sentido e a gratificação de aprender e no rosto dos nossos colegas quando nos redescobrimos *irmãos do mesmo ofício*. Este é um

desafio central para a ação das lideranças transformacionais que se não conformam com o *statu quo* da mediocridade.

Liderar. Porque a escola está sempre ameaçada pelo caos, pela desordem⁴, pelo desencontro de vontades, valores e interesses... Liderar no sentido supra enunciado. Para unificar a ação, ligar inteligências, estimular vontades, inspirar a imaginação criadora. É preciso a multiplicação de sinfonias, de dinâmicas de agregação, de inspiração, de delegação, de confiança, de *empowerment* profissional. Não de uma liderança, mas de muitas lideranças nos níveis intermédios das organizações educativas.

Colaborar. Dificilmente alguém aprende sozinho. A complexidade dos desafios educativos exige a cooperação entre profissionais, conjugando autonomia individual e coletiva. Este é outro desafio maior para a organização das escolas. Como se sabe, com Edgar Morin (1987), *o todo é mais do que a soma das partes. Mas não há todo sem partes*. Este respeito e esta valorização de cada parte – de cada pessoa – e sua convocação para a construção coletiva são uma tarefa exigente, complexa mas imprescindível.

Comprometer. A educação é um compromisso (Azevedo, 2011) – em graus e escalas variáveis – de todos. Sem compromisso dos docentes, sem compromisso dos alunos, sem compromisso das famílias, não conseguiremos evoluir, não conseguiremos melhorar de forma significativa os processos e os resultados educativos. Daí ser imperativa a construção de mapas de compromissos voluntários progressivamente negociáveis (Perrenoud, 2002).

Investigar. Para compreender os problemas; para iluminar as oportunidades; para abrir novos horizontes. O professor que o queira ser não pode deixar ser um intelectual reflexivo, que pensa, interroga, interpela, dialoga. Que identifica e analisa problemas, inventaria hipóteses, testa a sua pertinência, age, avalia numa lógica de comunidade profissional. E este poder e esta autonomia têm de ser promovidos e reconhecidos, pois são a principal fonte de gratificação e realização profissional.

Precisamos de aprender outros olhares, outras disposições para a ação. Para isso precisamos de desaprender o que nos encerra e nos aliena. Desaprender uns com os outros. Para construirmos uma outra cultura profissional. Uma cultura profissional mais exigente e aberta ao olhar do outro. E que só se pode fundar no conhecimento mútuo, nos espaços e tempos de encontro que possam gerar a confiança – pedra angular de

⁴ Não há inovação sem um pouco de desordem (Alter, 1990, 2000) e sobretudo sem delegação de poder (Perrenoud, 2002).

outro modo de ser profissional. Um modo mais solidário e colaborativo. Um modo mais lúcido e mais humilde. Um modo mais exigente e comprometido com uma outra respiração dos dias.

Referências

- Alves, J. M. (1999a). “Autonomia, participação, liderança”, in A. Carvalho; J. Alves e M. Sarmento, *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (1999b). *A Escola e as Lógicas de Acção*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (2000). *O Primeiro de Todos os Ofícios*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (2001). “Ser professor”. *Correio da Educação*.
- Alves, J. (2010). “Modelo didáctico e a construção do sucesso escolar”, in *Projecto Fénix – Mais sucesso escolar para todos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Alves, R. (2003). *A Alegria de Ensinar*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus – Organização pedagógica e administração 1836-1960*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbelkian.
- Barroso, J. (2004). “A autonomia das escolas: uma ficção necessária”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 49-83.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organization*: New York: Free Press.
- Formosinho, J. (1985). *O Currículo Único Pronto a Vestir*. Mangualde: Pedagogo.
- Formosinho, J. (1988). “Organizar a escola para o sucesso educativo”, in *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. Lisboa: GEP/ME (pp. 105-136).
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Greenfield, W. (1995). “Toward a theory of school administration. The Centrality of leadership”. *Educational Administration Quarterly*, 31:1.

- Guerra, M. S. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.
- Hallinger, P. (2007). *Leadership for Learning: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leaders*. Melbourne conference.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2007). *O Nosso Icebergue Está a Derreter*. Porto: Ideias de Ler.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga: Universidade do Minho (IE).
- Lima, L. (2006). Prefácio *A Organização da Hipocrisia*. Porto: Edições ASA.
- Meirieu, Philippe. Site pessoal do autor: <http://www.meirieu.com>.
- Morin, E. (1987). *O Método – A natureza da natureza*. Lisboa: PEA.
- Nóvoa, A. (2007). Conferência na Assembleia da República. Debate Nacional sobre a Educação (<http://terrear.blogspot.com/2007/01/antnio-nvoa-no-arranque-do-debate.html>; consulta 10 de março de 2012).
- Robinson, K. (2011). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles competences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação – Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.

ABSTRACT: The craft of teaching is entangled in a series of illusions, some woven inside, other (mostly) on the outside. In this paper, we identify and analyze in a summary form the 10 illusions that prevent the full development of the teaching profession: the illusion of command and control, the illusion that the center knows (and can) always more than sad peripheries: the illusion that change can be enacted and the fiction of autonomy, the romantic illusion that schools want to be the nerve center, as well as essential in the educational system : the illusion of strong leadership that takes the responsibility away from the led : the illusion that the socio-economic context brand the fate of pupils; the illusion that the school can respond to all social demands: the illusion that the school can respond to all social demands: the illusion that the school is an educational community, the illusion that the teacher is a professional, the illusion of the classroom as a secret garden that must be preserved.

It argues and seeks to support the thesis that these illusions need to be overcome through other ways of seeing, thinking, feeling the profession, because only then can we improve the processes and educational outcomes. In this context we describe 10 steps that can structure a process of improvement and 17 refer to actions guide that allow living the school otherwise.

KEYWORDS: organization, teacher, illusions, improvement, development, professional.