

Bons princípios nem sempre geram boas políticas

Doutorada em Educação (Teoria e Desenvolvimento Curricular) pela Simon Fraser University (Vancouver, Canadá), Maria do Céu Roldão é desde 2011 professora associada convidada da Universidade Católica Portuguesa, onde assegura docência pós-graduada e orientação de doutorandos. Investigadora do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano e do Imagination and Education Research Group, colaborou com diversas universidades (Açores, Aveiro, Lusófona, Macau, Minho). Participou em diversos projectos da OCDE em representação do Instituto de Inovação Educacional, de que foi vice-presidente (1997-98). Também foi vice-presidente do Instituto Politécnico de Santarém (1996-97). Em diversos contextos, foi consultora do Ministério da Educação, em projetos da UNESCO para a América Latina e de cooperação com Angola, Cabo Verde e Moçambique. Integrou as Comissões de Avaliação das Universidades Portuguesas para os Cursos de Educadores de Infância e Professores de 1o Ciclo em 2000 e em 2005 e o Conselho Científico da Avaliação de Professores.

Num contexto de proximidade da segunda fase da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades (PACC) dos professores, de abertura de um concurso de vinculação com cerca de dez mil vagas negativas, da publicação de um parecer do Conselho Nacional de Educação sobre retenções, interessa-lhe particularmente algum destes assuntos?

Embora esteja informada, eu tenho vindo a desinteressar-me progressivamente do debate mais normativo, das medidas e do sistema tal como está. Interessa-me mais o que está a montante: a visão política da educação, por um lado, e a questão da tão badalada autonomia, ou territorialização, e outros conceitos próximos; portanto, a questão do centralismo do sistema e da dificuldade que temos tido de romper esse centralismo e criar uma Escola mais autónoma e com mais poder de decisão. E dentro disto, o essencial, para mim, são os professores e o seu posicionamento no quadro das políticas de autonomia (e do currículo também), a representação que têm do seu posicionamento na educação, a questão de sermos mais profissionais ou mais funcionários no modo como estamos encaixados... No plano macropolítico, acho que há tendência para uma efetiva desvalorização da escola pública – não apenas do Estado, porque mesmo nas ofertas do que chamamos rede privada (colégios, IPSS e por aí fora), a questão central, para mim, é o conceito de Escola que garanta um serviço público a que toda a gente tenha direito, embora possa admitir várias modalidades no plano contratual. Não tenho a veledade de afirmar que haja uma intenção clara, embora tenha algumas convicções a esse respeito, mas a macropolítica vai no sentido de esvaziar o conceito de “bem público”, que assenta nos direitos básicos dos cidadãos: Educação, Saúde, Segurança Social...

Um triângulo muito sensível, nos dias que correm...

É um triângulo batido, mas acho que não é de mais referi-lo; são os pilares de uma certa forma de estar, de uma ideia que se foi consolidando de que estas são as bases para que haja mais equidade. E ao que nós estamos a assistir, por força destas políticas de natureza economicista e financeira, é à rutura de um paradigma civilizacional, que me assusta e preocupa; é o regresso de um conceito, quanto a mim anacrónico, e que rejeito, de que estes serviços devem ser distribuídos de acordo com as diversas expectativas e os diversos pontos de partida e possibilidades das pessoas. Quando o passo que foi dado era ao contrário: mesmo para aqueles que não têm expectativa de vir a ser educados, ou de vir a ser instruídos, esse é um direito, porque a escola é um bem público. E aí, eu acho que há um conjunto de evidências que mostram que o direito à educação está a ser limitado, o que se traduz em coisas como a redução brutal do número de professores – sem que isto queira dizer que não havia necessidade de fazer reconversões, mas não por esse motivo. O que estamos a fazer é aumentar o número de alunos por turma...

Ou seja, a reduzir-lhes as possibilidades de sucesso.

Se quer que lhe diga, quando reflito sobre estas coisas, o que acho perverso é que quase todas as más políticas assentam em princípios que também podem sustentar as boas políticas... Isto é uma grande perversão. Por exemplo, a ideia da territorialização – e estou a lembrar-me dos textos de João Barroso, aquando dos primeiros movimentos da criação de agrupamentos e do desenvolvimento da autonomia da escola – corresponde, do ponto de vista teórico, ao princípio de que a educação é um serviço que se presta a uma comunidade e de que a comunidade corresponde tendencialmente a um território, e que, portanto, a escola-comunidade segmentar faz pouco sentido; faz mais sentido, digamos, um serviço de educação que agregue e trabalhe em conjunto os percursos que os nossos filhos fazem numa determinada zona. Este é o conceito dos países que têm uma educação mais localista, como os nórdicos ou os anglo-saxónicos, onde há uma relação muito direta dos poderes locais com a educação, onde a educação é um serviço tido por público e realmente toda a gente se interessa por ele. Isto para dizer que a ideia de agregação territorial – que teoricamente permite percursos educativos mais contextualizados e articuláveis – é um bom princípio que, entretanto, foi transformado num mero recurso economicista, sobretudo nesta última fase. E já não é possível qualquer veledade de que nos mega-agrupamentos haja melhor articulação, embora tenham uma gestão comum.

Gestão administrativa, porque a pedagógica parece mais distante...

É distante a comunicação pedagógica e o trabalho dos professores, mas já na escola-unidade não é boa – não vamos idealizar que, antes disto, era tudo maravilhoso, que os professores colaboravam e havia imensa articulação... Sabemos que não é assim. A Escola tem uma lógica de organização segmentar, que vem da sua história, da sua natureza modelo, e, no fundo, todos nos tornamos professores numa lógica desse tipo. Portanto, não é só por causa dos agrupamentos, nem só por causa da redução dos professores, que as coisas vão neste sentido. Há toda uma tradição, que deveria ser

revertida, de o trabalho nas escolas ser pouco colaborativo, ser pouco articulado entre ciclos, de ser pouca a ligação entre as escolas. Por isso, o que havia a fazer era criar dispositivos políticos de aproximação e de maior responsabilização coletiva, o que não é possível quando o agrupamento passa a ter uma escala que o torna uma pura ficção.

E a relação entre escolas não podia ser promovida com diálogo e medidas de estímulo, em vez de imposições? A verdade é que mesmo hoje, em muitos casos, a articulação pouco mais é do que um papel e o projeto educativo uma canseira inútil. E os papéis, por si, não alteram realidades...

Quando se propõe a criação de agrupamentos, num primeiro momento, até se consideravam agrupamentos transversais e horizontais. Portanto, a ideia aparente do legislador era promover alguma coisa que tornasse essas unidades de oferta educativa mais articuladas, porque no fundo servem a mesma população. O que não quer dizer que depois se tenha articulado, porque o que impede a articulação... Eu concordo consigo, as políticas não transformam a realidade cultural, e a realidade cultural da Escola é que, por exemplo, os professores do 1º Ciclo são geralmente pouco ouvidos no conjunto de um agrupamento...

E continuam distantes dos centros de decisão...

Enfim, é a minha análise. No fundo, continuamos a funcionar com os grupinhos de disciplina – o Secundário e o 3º Ciclo é que são importantes e vão colonizando os outros. Os professores do 1º Ciclo continuam lá na sua bolsa, também porque têm uma cultura diferente, de quando as escolas eram autónomas. Estamos a falar de outro tempo histórico – em que eram os centros das comunidades, sobretudo rurais, porque era a única coisa que havia – e, portanto, toda a rede do 1º Ciclo se constituiu segundo lógicas que não têm nada a ver com as redes de liceus ou de outras escolas. No fundo, o sistema que veio ampliar a educação obrigatória, estruturando-a em ciclos, não se construiu a partir do vazio, mas de uma história diferenciada. Portanto, como eu dizia, os bons princípios nem sempre geram boas políticas. À partida, a política de agrupamento seria uma boa ideia, capaz de gerar alguma dinâmica, mas também era preciso que as lógicas de trabalho nas diferentes unidades se transformassem, e isso é muito mais difícil, porque não acontece por se publicar um decreto ou se fazer uma reivindicação; isso tem a ver com o modo como os próprios professores e gestores participaram nas diferentes fases de organização do poder nas escolas, que nunca se tornaram transformativas no sentido de quebrar barreiras entre disciplinas e entre ciclos e de gerar modos de trabalhar colaborativos. Agora, quando a decisão política passa para um nível macro, aí já não me convencem, porque a dimensão dos agrupamentos e a lógica que lhes preside, que é basicamente a economia de recursos, torna praticamente irrealizáveis todas as possibilidades de haver maior ligação entre os professores, como se proclamava. Isto tem vindo a entrincheirar os professores cada vez mais no seu modo de funcionar, que é aquele em que se sentem confortáveis, e cada vez mais desalentados, porque nada os motiva ou anima. Vou é fazer como sempre fiz; não me venham propor mais mudanças, porque isto está sempre a ficar pior. É o espírito que eu acho que está instalado...

E isso acontece porquê? Os professores são avessos à mudança? Ou a 'gramática' da Escola está velha, como sugerem alguns, e as sucessivas intervenções de ministros e afins não passam de cosmética?

Neste momento, há imensas razões para acontecer. No sistema educativo e na nossa história como profissão e como organização, há imensas fragilidades e défices de funcionamento que vêm da própria construção, quer da classe, quer do sistema e da organização-escola, e que vão sendo abanados por vários temporais no contexto das políticas para a Educação. E ultimamente os temporais têm sido muitos. Portanto, se numa situação mais ou menos estável, os professores já têm uma visão muito segmentária e não uma cultura que encaminhe para o trabalho conjunto (não fomos socializados desse modo, por isso é sempre um esforço extra), quando começam a encerrar escolas, a desaparecer postos de trabalho, a aumentar as dimensões das turmas, a eliminar apoios a crianças com necessidades educativas especiais, mais os cortes no salário e a perda de direitos, é evidente que numa classe que já não tinha um percurso muito orientado para propósitos de transformação da sua lógica, tudo isto se agrava e gera um desencanto enorme... Que eu partilho!

E que se sente quando se chega às escolas...

Mas depois fica tudo no mesmo saco. Sou insuspeita ao dizer isto, porque tive e mantenho grandes divergências públicas com o atual ministro, mas nem tudo o que vem do poder instituído é errado ou está automaticamente viciado... Há outras coisas a correr mal, e torna-se difícil fazer a discriminação, sendo que os professores tendem a posicionar-se numa lógica cada vez mais defensiva, porque também estão cada vez mais ameaçados. Mas, pelo facto de estarem a ser tomadas medidas muito incorretas, uma coisa não subsume a outra. E os sindicatos, no meu ponto de vista, contribuem largamente para reforçar uma certa estagnação no modo de estar na profissão e na escola. Isto, sem ferir a sensibilidade sindical – nem a minha, que sou fundadora de um sindicato, e antes já era dos Grupos de Estudos...

Os sindicatos são os sócios, que são os professores que estão no sistema e asseguram o quotidiano das escolas. Não é suposto responderem às necessidades dos seus associados e defenderem os seus interesses?

O que eu quero dizer é que, nos anos 70, nós éramos uma classe completamente desprotegida e impossibilitada de afirmar os seus direitos e que, por isso, a organização do sindicato foi um movimento que teve como sustentação a massa dos professores, à medida que se foi afirmando no seu todo. O que significa que o sindicato é quase uma contra-face do Ministério da Educação: de um lado, o ministério é o patrão de todos os professores – uma aberração, porque o Estado só tinha de ser regulador; do outro lado, os sindicatos com uma matriz unitária de representação de todos os professores. Portanto, os sindicatos, como o Ministério da Educação, são um forte obstáculo a tudo o que são questões de diferenciação, de um grupo ou de uma situação poderem ser tratados diferentemente, a tudo o que é, digamos, a educação mais contextualizada e menos um produto nacional. E isto é anacrónico, porque vivemos num tempo em que a Educação, tendo sido progressivamente generalizada, está em perda – já há muita gente a olhar para o sistema e a pensar que a Educação não é para todos. E tem de ser, ou então estamos a recuar na civilização!

Já criámos vias profissionalizantes precoces para alunos com insucesso...

Isso não é compaginável com nada do que se passa no plano internacional. Nos países em que a via profissionalizante é muito importante, como os nórdicos, há uma valorização social muito grande das componentes técnico-profissionais, valorização que passa por romper com a ideia arcaica de que os meninos mais "inteligentes" e "de melhores famílias" estão mais ou menos predestinados para os estudos universitários, para serem doutores. Isto tem uma lógica de classe e de competência cognitiva: os mais fraquinhos, quer socialmente, quer intelectualmente, "não prestam para os estudos", como se dizia antes, e vão fazer uma coisinha prática, uma formaçãozinha... Isto corresponde a um tempo, na primeira metade do século XX, em que a sociedade se estruturava com pequenas elites e uma massa mais ou menos inculta. É uma estrutura social que já não existe. Hoje, mesmo de um ponto de vista competitivo, que é o argumento com que nos esmagam quando

nos querem impor medidas de corte, nenhum país e nenhuma sociedade pode sobreviver e competir com sucesso, na indústria, na economia, no que se quiser, se não for com padrões internacionais, e hoje os padrões são a qualificação generalizada da população e a ampliação da cultura básica.

Haverá quem argumente que os cursos profissionais precoces são para fazer essa qualificação...

Não, não são, porque estamos a atirar para esses cursos as crianças que não aprendem! Quando se criam estas vias aos 11 ou 12 anos, estamos é a recriar a distorção social. E isto é também uma questão curricular. O progressivo aumento de uma educação comum, a que chamamos básica, em que não há diferenças, é um ganho civilizacional, e isso faz-se através de um currículo comum. Depois, sim, especializa-se... Terminada a educação básica, deve haver um grande reforço da componente profissional, mas numa lógica de qualificação, e não de uma 2ª via ou de uma via para pessoas de 2ª. Se queremos uma população profissionalmente qualificada, temos de investir nessa educação, mas com um patamar idêntico de reconhecimento da qualidade. E é isso que eu não vejo acontecer. Estes movimentos assustam-me, do ponto de vista de haver um esvaziamento de áreas que foram conquistadas para garantia de equidade. A minha percepção é que as políticas mais recentes apontam à redução do investimento que foi feito nesse sentido, e isso tem consequências não só para a equidade, como para a própria economia. Não podemos superar atrasos históricos, porque os temos, com populações semi-escolarizadas, com fraco nível de competências e incapazes de aperfeiçoar a qualidade no seu trabalho, que é um dos grandes problemas que nós temos.

Não são os exames que induzem o rigor

Mudando de agulha, proponho-lhe uma reflexão sobre a questão das retenções e do regresso dos exames no final do 1º Ciclo.

Na maior parte dos sistemas, o exame não é se não uma avaliação externa da aprendizagem dos alunos, relativamente à qual não tenho a mais leve rejeição. Haver momentos, ou situações, ou provas de avaliação externa, não é impeditivo de nada do ponto de vista do funcionamento da escola. Por exemplo, conheço dois ou três institutos de avaliação, na Holanda, que produzem com regularidade, para todas as áreas e todos os níveis de aprendizagem, baterias de testes, de possibilidades de medir competências. Portanto, na sua essência, o exame é uma avaliação externa para toda a gente, calibrada por determinados padrões, face a determinado currículo ou ao desempenho esperado dos alunos. Pergunto-me até por que as escolas não constroem elas próprias uma avaliação comum, externa às turmas, que permita aferir níveis de desempenho em determinados aspetos. Isso é diferente da avaliação continuada e formativa que o professor faz, que também tem de ter os seus momentos sumativos. Mas a existência de um olhar externo que, digamos, privilegia a norma, não tem em si mesmo mal nenhum. Se bem enquadrada, a avaliação externa é, quanto a mim, um elemento que ajuda a regular o processo de ensino e de aprendizagem.

Então concorda com o ministro sobre a importância dos exames para a melhoria das aprendizagens no 1º Ciclo?

Isso é outra coisa. A crença de que os exames, por si só, melhoram alguma coisa é uma fé não só ingénuas, como iludida. Porque o problema é que temos muitos miúdos que não aprendem – o chamado insucesso, e não me refiro só ao insucesso estatístico. Estatisticamente, nós perdemos pelo menos 30% de alunos no Ensino Básico, o que é uma brutalidade em termos internacionais. Mas todos sabemos que não são só 30%, porque passa-se com a negativa, passa-se à tangente, e quando os meninos têm de demonstrar alguma competência, não é suficientemente boa. Portanto, além das estatísticas oficiais, há uma faixa razoável de crianças e jovens que não adquirem as aprendizagens esperadas ou de forma minimamente satisfatória. E a última coisa que faz mudar isso são os exames. Considerar que esta avaliação pode melhorar o ensino é uma ilusão, porque a única coisa que vai conseguir é que se passe a ensinar para o exame, e que do exame decorra que uma quantidade de alunos que não têm um bom desempenho, do ponto de vista do sistema, são para deitar fora ou para ir para vias menores. Então precisamos de fazer outra coisa, de ir à escola e perguntar: “Estes fulaninhos não atingiram isto. Como é que os ensinaram? Que trabalho é que se fez com eles? Que outras maneiras de trabalhar há? Como é que a organização da escola pode comportar isto?” Não fazer isto, vai dar às retenções. Se continuarmos com o regime que temos, não é por causa do exame que isto deixa de acontecer; quando muito, o exame visibiliza os efeitos. O exame não é a causa, mas também não é solução. E muito menos é com o exame que se induz o rigor – ideia peregrina que é a crença do ministro. Eu acho que se deve induzir mais rigor, aí estou de acordo, mas não é pelo exame, é através de uma exigência maior sobre o modo como se trabalha na escola, sobre a maneira como se diferencia o trabalho para atender a miúdos diferentes, com necessidades educativas, mas não só, que são aqueles que a escola não está a ser capaz de atender.

Tendemos a dizer que não querem aprender...

Pois não querem... Mas a questão é se não precisam. E a minha resposta é que todos precisam, mesmo se julgarem que não querem, ou se as famílias não querem. Há todo um conjunto de gente que chegou à escola após a massificação do ensino e para quem a educação escolar não faz muito sentido. A questão é que a necessidade que eles vão ter dessa educação escolar para a vida e para o trabalho existe, mesmo que eles não a vejam, e quem não a tiver vai ser excluído algures no caminho. Cabe à escola pensar como fazer, agora que é uma escola dita de massas, porque o modelo que temos ainda é o de uma escola de elites e não um modelo adaptado à diversidade dos alunos. E isso vai ter de mexer na organização.

E em que medida a escola pode garantir a adequação do conhecimento que pretende transmitir às capacidades aprendentes das crianças? As avaliações externas também podem aferir isso?

Se olharmos para o currículo de todos os países nos níveis de ensino básico, as aprendizagens que lá estão, aquilo que é preciso que o aluno adquira no final de oito ou nove anos de escolaridade, não é muito diferente, entre nós, os ingleses, os franceses, os famosos finlandeses... Aquilo que se propõe no currículo é mais ou menos idêntico. Vai é mudando: quando eu era aluna, era preciso saber Latim, agora é preciso saber tecnologias. A sociedade vai pressionando a escola sobre o tipo de conhecimento que é necessário e que está plasmado no currículo. No fundo, o currículo escolar só é legítimo porque se considera, socialmente, por consenso, que aprender aquelas coisas é fundamental. E isso leva-me a perguntar, do ponto de vista da investigação, se é pensável que haja alunos que não conseguem aprender o que está no currículo. Estou a falar deste currículo, desta coisa comum que são as grandes competências – de que o ministro não

gosta, mas que na verdade são as que contam a nível internacional: a competência linguística, a competência do raciocínio matemático, a competência de domínio científico, as competências ligadas à cultura geral... Isso constitui um padrão que precisa de ser adquirido por todos. Antigamente, os meninos "ali da aldeia" não vinham à escola aprender isto, mas agora vêm, e chumbam, coitados, porque aquilo não lhes diz nada... Este é o nosso raciocínio. Ora, a questão é se, porque não lhes interessa estudar os Lusíadas ou Shakespeare, isso não lhes faz falta para efeitos de igualdade com os outros. Se faz, o problema está do lado da escola e dos professores: se o aluno chega de um corpo de interesses muito diferente, isso significa que não é capaz de aprender? Não há verdade nenhuma nisso. Pelo contrário, os estudos sobre competências cognitivas e capacidades de aprendizagem indicam que, em geral, a percentagem de crianças que têm algum défice ou não conseguem aprender não excede 5%... Ou seja, os outros têm capacidade cognitiva.

Então qual é o problema?

Se não existem razões inibidoras da possibilidade do aprender, temos de ver no lado do ensinar... E aí está a escola, bem concebida para os exames, organizada com rigidez formal. Por um lado, a unidade básica é a turma, um grupo de meninos mais ou menos da mesma idade e supostamente com o mesmo nível de conhecimentos – a ideia de que é um grupo homogêneo, mas na verdade, hoje, raramente uma turma tem estas características. Por outro lado, o tempo de aprendizagem do currículo, dividido em degraus – a aprendizagem processa-se com os meninos enfileirados, supostamente todos no mesmo passo, e todos não de chegar ao mesmo nível no fim de nove meses. Acontece é que alguns aprendem ao fim de seis e outros chegam a junho e não aprenderam... Em novembro, provavelmente, já teriam aprendido, mas o sistema não deixa; o sistema para e, quando para, volta atrás, ao princípio. Isto é a retenção, e é irracional. Igualmente irracional é fazer o menino prosseguir como se soubesse, dizendo que depois há de aprender... É tão mau como chumbá-lo. Por isso, em muitos países não há repetências, sobretudo nos anglo-saxónicos e nos do Norte da Europa. Utilizam é uma geometria variável: embora exista ano letivo, os miúdos podem prosseguir em grupos até adquirirem as aprendizagens e progredir no ano seguinte; podem estar num nível na Matemática e noutro nível nas Ciências. Portanto, a retenção é um mal e a passagem de tipo administrativo é igualmente má; um terceiro possível é o trabalho de forma diferenciada e significa a escola organizar-se de outra maneira e pôr o trabalho dos professores a ser gerido pelo próprio grupo de professores. Isto é outro mundo, eu sei...

Pois... Se até o 1º Ciclo já tem horários rígidos, sobretudo para Português e Matemática...

Recentemente saiu um documento da Comissão Europeia a criticar as alterações curriculares, porque esta obsessão com a Matemática e a língua materna é transversal e está a gerar uma perda da formação escolar nas dimensões de cultura, humanidades, arte, motricidade... E isso já está a ser evidente em alguns países, com inconvenientes para os próprios estudantes. Portanto, é uma recomendação resultante da investigação, mas muito crítica. Do ponto de vista curricular, esse é outro problema, sendo certo que tanto a Matemática como a língua são instrumentais para as outras aprendizagens: se eu não souber ler e escrever, não vou aprender coisíssima nenhuma; e se não souber pensar matematicamente, as físicas e as ciências nunca me vão ser acessíveis. Portanto, que tenham uma certa centralidade, sobretudo nos anos iniciais, faz algum sentido, não significa é que podem subsumir todas as variáveis do currículo, porque as outras coisas que estão no currículo também correspondem ao interesse social.

Mas não parece que, para as escolas, essa centralidade é quase absoluta?

É verdade que isso está a acontecer. É verdade que o próprio exame exerce sobre a escola e sobre os professores uma natural pressão, mas eu não aceito que os professores fiquem silenciosos em relação a isto. Quer dizer, eu sou professora e tenho inteligência para ver que estou a trabalhar num currículo que tem esta lógica, mas não vejo movimentos de reclamação, não vejo os professores a unirem-se nas escolas e a dizerem "nós não concordamos com isto", "nós garantimos que eles adquirem as competências nestas áreas, mas queremos continuar a ter o horário distribuído doutra maneira". Nunca vemos uma postura proativa do lado da escola. A gente refila, mas cumpre. A nossa postura, historicamente condicionada, é a de que o que vem é para se cumprir e para se refilar. Eu acho que se deve cumprir o que é de cumprir, evidentemente, mas não ouço a voz dos professores, por exemplo, a discutir a prevalência de umas áreas sobre outras... Há tempos, fiz uma conferência sobre as áreas no currículo do 1º Ciclo, e alguns professores concordaram comigo, mas outros dizem "sim, mas a gente não pode fazer"... Eu acho que enquanto continuarmos a dizer que nós, escolas, não podemos fazer, nós estamos a demitir-nos.

Talvez porque, embora haja o discurso de que tudo é possível na autonomia das escolas e dos professores, na prática não seja assim...

Não digo que seja mentira. A gente vive nesse contexto. O que me parece é que é preciso dar um passo em frente no sentido de aumentar a lucidez profissional dos professores. Porque às tantas eles não têm voz crítica. E um professor não é um executor passivo de normas, ou não pode continuar a ser. Como não pode continuar a invocar a pirâmide do poder: eu não posso, porque o conselho pedagógico... O conselho pedagógico não pode porque o diretor... O diretor diz que é a inspeção e a inspeção diz que é o ministro... Isto é o retrato de um sistema centralista, cego do topo à base.

E parece que o professor está lá em baixo.

Está, porque também não faz muito para se posicionar mais acima. Quer dizer, não é possível querermos que a escola funcione bem e que melhore a aprendizagem se não tomarmos decisões coletivas e sustentadas, mesmo que impliquem algum custo de conflitualidade.

Por falar em conflitualidade, está aí a PACC...

Bom, eu sou conhecida por defender a avaliação de professores. Não defendo o modelo A, B ou C, mas considero que um dos problemas desta profissão é a inexistência de um dispositivo de regulação interna, de observação e discussão do que fazemos. Nenhuma atividade profissional desta dimensão pode funcionar sem discussão ou observação por outros, sem nenhuma análise de procedimento. Mas na nossa é uma tradição fortíssima, alimentada pelo facto de ser uma profissão que funciona na dependência de ministério. Portanto, desde que eu cumpra, estou bem. Ora, a questão não é cumprir o mandato do ministério; a questão é cumprir o mandato social da profissão, que é fazer com que os meninos aprendam. E para isso a qualidade do desempenho dos professores é a peça vital – claro que a organização, claro que as políticas, mas no coração da coisa está um professor e os seus alunos, e por isso eu sou defensora do reforço da qualidade profissional dos professores, do investimento na melhoria do seu desempenho e de exigência no acesso à profissão. Eu trabalhei muito em instituições de formação, e sempre defendi que, além das tradicionais provas de acesso aos cursos, fossem criados dispositivos de seleção baseados nas competências e no desempenho dos professores. Se a profissão é importante e tem aspetos que a distinguem, a seleção tem de ser exigente, e aí eu sou completamente a favor de uma prova à entrada no mercado de trabalho. Agora se a PACC é essa prova...

Mas esta também é para quem já entrou. E alguns, há anos...

O estatuto estabelece que há uma prova de acesso para os professores tout court. Acontece é que começaram a aplicar a prova nos contratados, porque politicamente era muito mais complicado mexer no resto. Mas o princípio está lá: "Acabas a formação, mas para entrar para professor tens de fazer uma prova." O argumento de alguns colegas formadores é que a prova é uma desautorização da instituição formadora, mas na minha perspetiva não é desautorização nenhuma. O que a instituição formadora garante é que fulano concluiu, com aprovação e com competências creditadas por uma nota, os níveis de conhecimento necessários para o exercício da profissão. Agora, também era preciso ter dispositivos que permitissem um período probatório, de análise do desempenho do professor, de ajuda para ele melhorar, que culminasse numa prestação efetiva, sancionada pelo grupo de pares, a dizer "sim senhor, este fulano está em condições de entrar no grupo". Isto não tem nada a ver com tirar 18 no final do curso; há alunos de 18 que são péssimos profissionais e vice-versa.

Para terminar, pedia-lhe que comentasse o que muitos consideram ser o ataque em curso à Escola Pública.

Este movimento de descaraterização da Escola Pública está a acontecer em todo o mundo, não é só aqui. Eu cito muitas vezes um estudo de Brian Caldwell sobre a situação nos Estados Unidos, em 2000, em que ele faz um levantamento das tendências de escolarização. Na altura, ele identificava claramente três tendências, e eu acho que nós também as começamos a identificar. Em muitos estados, sobretudo do sul, estava a aumentar exponencialmente o homeschooling, o ensino doméstico, onde os meninos não vão à escola por razões que têm a ver com a segurança. As escolas de elite estavam a crescer, financiadas pelas empresas e pelas grandes universidades; eram caríssimas e competiam com a oferta pública. Finalmente, a escola pública, que em muitos estados estava transformada em lugar de acolhimento, onde a qualidade de ensino-aprendizagem era muito baixa e que começava a ficar só para as populações que não tinham outra alternativa. O título do estudo é «A educação como um bem público».

la perguntar-lhe, justamente, se a Educação ainda é um bem público, ou se corre o risco de colapsar enquanto tal.

Estamos a correr o risco... As nossas circunstâncias são idênticas às dos Estados Unidos, embora numa escala menor. Desde os anos 60/70 do século XX, o que está a acontecer são efeitos em cadeia do processo de massificação. A escola foi concebida para uma elite e a estrutura está pensada para isso. Mas depois da guerra, o boom económico e o reconhecimento do valor democrático da educação geraram a massificação e a extensão. Isso trouxe para a escola uma diversidade de públicos, e é natural que ela, tal como está, não possa funcionar nem ter sucesso. Portanto, do ponto de vista do bem público, o movimento é "não tem, não consegue, descarateriza-se, morre". Outro cenário, e é aqui que eu gosto do texto de Caldwell, é a escola protagonizada por atores que pensam e se analisam e por líderes que têm uma visão da complexidade do problema, repensando a sua organização, substituindo as repetências por formas de aprendizagem mais eficazes, criando modos de os professores trabalharem uns com os outros para conseguirem que todos os meninos aprendam. Assim, estará a criar uma alternativa que, a prazo, se afirmará. Se não, há um risco efetivo de colapso.

E essa aposta, esse esforço de reorganização, passa só pela escola, ou envolve outros parceiros?

Tem de envolver todos os níveis, e reconheço que o central não ajuda.

E não ajuda porque há uma intencionalidade ideológica, um ajustar de contas com a democratização, ou apenas porque não?

A intencionalidade política, para mim, está bastante evidente, mas não temos como afirmá-la... Eu diria uma coisa diferente. O sistema tem três grandes níveis: o macropolítico, o meso, que é a escola, e o micro, que é o trabalho dos professores. Eu acho que a não visão do problema atravessa os níveis todos, isto é, não a têm os professores, nem os líderes, nem as tutelas. O que as tutelas têm é influências macropolíticas que as movem num sentido ou noutro, mas não sei com que grau de intencionalidade. A ideia que tenho é que não há grande consciência da complexidade da questão... Fui consultora do Ministério da Educação no tempo de vários ministros ou secretários de Estado e apercebi-me disso; não digo que eram ignorantes, de maneira nenhuma, mas não havia sensibilidade para este processo.

*António Baldaia (entrevista)
Ana Alvim (fotografia)*