

### PARTE III – POSFÁCIO

#### Entre os bastidores do Sistema Educativo. Rotas possíveis para a compreensão dos problemas.



**José Matias Alves**

“A sua proposta é "viver é ensinar". Por mim, proporia "viver é resolver problemas". É isso que é decisivo. O mundo põe problemas à vida. Ao mesmo tempo a vida é o pressuposto do problema, o pressuposto para o facto de haver problemas. (...) E as teorias que colocamos no mundo são tentativas de resolução de problemas.”  
(K. Popper)

“Todo pensamento começa com um problema.  
Quem não é capaz de perceber e formular problemas com clareza não pode fazer ciência.”  
(Rubem Alves)

“(…) coisa alguma, em si mesma, se constitui como problema ou descoberta; ela pode ser um problema somente se produz perplexidade e incómodo a alguém, e será uma descoberta se aliviar alguém do peso do problema”  
(Michael Polanyi)

“Todo o conhecimento tem uma finalidade. Saber por saber, por mais que se diga em contrário, não passa de um contra-senso”  
(Miguel de Unamuno)

*Teorias são redes; somente aqueles que as lançam pescarão alguma coisa.*  
(Novalis)

O exercício de narração dos oito problemas que integram esta publicação consistiu numa etapa (muito) preliminar à progressiva construção do projeto de investigação do doutoramento, não tendo necessariamente a ver com o objeto e o problema a investigar. Tratou-se de uma primeira fase no caminho a percorrer por estes estudantes para que consigam começar a VER cada vez com mais clareza problemas educativos passíveis de dar origem a uma investigação científica. Deste modo, as narrativas desta publicação encontram-se, ainda, *em bruto*, como ponto de partida para prosseguir viagem neste processo de VER. Assim sendo, e precisamente para prosseguir viagem,

procede-se, em seguida, a uma leitura transversal das problemáticas abordadas, utilizando 7 tópicos organizadores.

### **1. Mundo do sistema e mundo da vida**

Este é um dos tópicos mais recorrentes. Em quase todas as narrativas surge a coexistência destes dois mundos. Convoquemos o filósofo alemão **Jürgen Habermas** que nos apresenta um esquema teórico e um sistema de linguagem para a compreensão das duas dimensões e a forma como devem ser equilibradas. O autor afirma que todas as organizações da sociedade, desde as famílias até às grandes empresas possuem tanto um **mundo-da-vida** como um **mundo-dos-sistemas**.

No nosso caso, e parafraseando Sergiovanni () o mundo-da-vida é composto pelas pessoas, as suas razões e emoções, as suas histórias de vida, os seus objetivos, bem como pelas tradições, rituais e normas únicos que definem a cultura de uma escola. Por sua vez, as normas, as prescrições externas e internas, as conceções e protocolos de gestão, as ações estratégicas e táticas, as políticas e os procedimentos e as garantias de eficácia e avaliação compõem o mundo-dos-sistemas.

**A identidade e o ethos da escola florescem quando o mundo-da-vida é a força geradora do mundo-dos-sistemas. Por seu turno, a personalidade da escola degrada-se quando o mundo-dos-sistemas é a força geradora para a determinação do mundo-da-vida.**

Habermas refere-se a esta última situação como a **“colonização” do mundo-da-vida pelo mundo-dos-sistemas e atribui muitos dos males da sociedade a essa situação**. Nas escolas, por exemplo, os planos, os projetos, os objetivos, os valores e as crenças dos administradores, professores, pais e crianças são frequentemente decididos por avaliações parametrizadas e definidas pelo estado, e não o contrário. O resultado é uma perda de personalidade no espaço escolar individual, uma menor liderança autêntica e, por último, uma escolaridade menos eficaz.

Os efeitos desta *colonização* estão presentes em várias das narrativas: a imposição de aulas de substituição absurdas [que no caso narrado acaba por ser salva pela ternura natalícia dos alunos e pela sua intrínseca compaixão face a um professor perdido e esmagado por um sistema desumano, contando ainda uma adjuvante que bem sabia que podia deixar o professor “dormir” dentro da sala de aula]; o sistema de colocação e



de vinculação dos professores que permite que um docente falte estrategicamente ao trabalho “metendo baixas sucessivas” e deixando os alunos sem aulas durante longos períodos; a coexistência de várias escolas dentro da escola, a heterogeneidade nos modos de ser profissional e as lógicas de decisão aprisionadas pelos interesses de grupos de influência que quer preservar o domínio; a pregnância do “modelo único pronto a vestir” que quer impor a todos as mesmas regras mesmo sabendo a sua óbvia inadequação e injustiça; uma liderança burocrática que despreza os persistentes ensaios de resgate de uma ordem educativa mais participativa e inclusiva e acaba por permitir a autoexclusão dos que queriam perseguir o sonho de uma escola de sucesso; e os procedimentos burocráticos que ignoram direitos de acesso à educação artística ou persistem em práticas maquinais desprovidas de sentido e tacto pedagógico.

Esta é a imagem mais marcante a aflitiva que, provavelmente, habita muitos dos quotidianos escolares da *escola dita pública*. Porque nos casos relatados, a escola está longe de ser pública, isto é, aberta a todos e a cada um, respeitadora das suas identidades e singularidades, promotora das aprendizagens de cada um através de processos de diferenciação, realizadora do potencial de cada ser humano. O discurso vazio da *defesa da escola pública* de ser urgentemente revisto pois em demasiadas circunstâncias a instituição estatal (e as de natureza particular e cooperativa também podem não escapar a este flagelo) é uma vergonha nacional e um ultraje aos direitos de cidadania.

## **2. Os eleitos e os proletários (uns e outros)**

Como se sabe, a escola é um universo de significados, de interesses, de ideologias, de preferências, de ortodoxias e heterodoxias, de poderosas micro-políticas, como bem mostrou Miguel Santos Guerra (2001). Também Ball (1989: 53) assinala “los intereses personales e ideológicos de los grupos rivales [e que] se reflejan en, y son apoyados por un conjunto de intereses creados materiales”.

Há, pois, nas escolas, grupos, fações, *uns e outros* que estão dentro e fora dos círculos de influência e do poder. E é por isso que a *escola não é uma comunidade educativa* embora legal e idealmente o devesse ser. É necessário termos esta consciência radical se quisermos dar passos progressivos para a sua construção. Saber que a escola é um palco de enredos e dramatizações, de lutas pelas pequenas vantagens,

de disputas de bens escassos, de aliados e de opositores, de bastidores muitas vezes ocultados. E estas considerações têm em vista sobretudo os adultos que aí vivem e trabalham. Porque os alunos, regra geral, são os *outros dos outros*, os que quase não contam nos momentos em que é preciso tomar decisões que podem impactar nos processos e nos resultados da aprendizagem.

Em duas narrativas vemos esta lógica em ação (e em trituração). E não podemos ficar indiferentes a estes modos de se existir.

### **3. Ser professor: pastor errante, solitário, abandonado. Ser coautor.**

O professor *abandonado* e que adormece ao som da música natalícia tocada pelos alunos na sala de aula; o professor que “mete baixa” estrategicamente; o professor que intriga e maquina; um grupo de professores que vai construindo uma equipa docente no mesmo grupo disciplinar e que se vai regendo por uma lógica do cuidado, do afeto, da atenção, da colegialidade, do apoio, da confiança, da discussão de estratégias eficazes, da autoria (que confere *autoridade*) e que vai obtendo, através da melhoria consistente dos processos, resultados académicos muito acima do valor esperado face ao contexto; o professor enredado no que pensa ser um dilema (marcar ou não marcar TPC que o aluno manifestamente não tem condições objetivas e subjetivas de realizar) mas que é um problema de se sentir obrigado a *dar – a marcar – a mesma coisa a todos*, na ilusão de cumprir assim o ideal de justiça; os professores que não desistem de construir outra escola mas que veem os seus sonhos destruídos pela insensibilidade e pela incompetência de uma direção *indigna*; um professor que cumpra maquinalmente supostas orientações superiores, ignorando a situação, a pessoa e a exigência concreta. Tudo fragmentos de imagens de professores que surgem nestas narrativas. E que bem dão conta da fragilidade de uma profissão tão partida e tão perdida dentro de si mesma. E que só dentro de si mesma pode encontrar, como vem defendendo António Nóvoa, a saída para os dilemas e os paradoxos que a arruínam.

### **4. O cancro da colocação centralizada de professores**

A manifestação desta doença aparece em duas narrativas: na que relata a lotaria da colocação de um professor numa escola (mas que dela não se apropria) e não presta o serviço profissional que seria exigível aos seus alunos; e na que quase marginalmente



refere, logo no introito, na primeira linha *Eles chegaram. Muitos. 95% do corpo docente foi renovado. Prontos para trabalhar.*

E uma interpelação logo surge: como é possível que um sistema permita que 95% do seu corpo docente mude de uma escola para N escolas? Que direito é este de mudar assim de escola e abandonar os alunos? A estabilização dos docentes, a vinculação aos projetos educativos, a possibilidade das escolas terem uma palavra importante e em alguns casos decisiva é uma saída absolutamente necessária.

## **5. Lideranças criadoras de comunidade**

Em duas narrativas há evidências de uma *força criadora de comunidade*. Percebe-se a emergência de uma confiança relacional que vai tecendo através da escuta, da consideração pessoal e profissional, da interação, da dádiva, da entreaajuda, da humanidade, [ia a dizer da irmandade, se o termo mantivesse apenas o sentido e o sentimento de que podemos ser irmãos do mesmo ofício], da abertura para deixarmos ver as nossas forças e fraquezas pois é isso que nos faz crescer.

Esta é uma dimensão central da nossa profissão. É a confiança relacional que pode destruir a intriga, o maldizer, o apontar do dedo inquisidor. Maiores níveis de confiança promovem ainda formas de comunicação mais abertas e permitem que as pessoas se centrem na qualidade da troca de informação, para dar mais atenção àquilo que é essencial: o diagnóstico, a identificação e resolução de problemas (Neves, 2011).

## **6. Lideranças tóxicas**

Nem se poderiam chamar lideranças, pois não geram a vinculação de seguidores. Não têm seguidores. São, pois, senhores autocratas que afirmam o *quero, posso e mando* e destroem qualquer possibilidade de construção de uma comunidade educativa. Numa das narrativas esta prática é brevemente pressentida. Num exercício de sistematização publicado no Correio da Educação (Alves: 2011), escrevia:

Como se sabe, há vários conceitos, tipos e perfis de liderança. Nas organizações escolares é relativamente consensual a vantagem da existência de uma liderança transformacional e inspiradora, que combata a ameaça da balcanização, da desconexão e as múltiplas forças centrífugas.

Mas nas escolas também podem existir lideranças tóxicas. As lideranças tóxicas podem seguir o seguinte padrão:

- i) Centralizam o poder e afirmam-no de várias formas e feitos;
- ii) Reservam e controlam a informação para *saberem* mais do que os outros;
- iii) Desconfiam das capacidades dos outros e não perdem oportunidades para o evidenciar;
- iv) Preservam as distâncias e cultivam o cerimonial da subserviência;
- v) Constroem dispositivos de controlo sobre rumores e boatos organizacionais;
- vi) Instituem formas *tendencialmente vassálicas* de relação;
- vii) Fundamentam o poder na autoridade legal, com o argumento *eu é que sou o diretor*;
- viii) São permeáveis à prepotência e ao amiguismo, destruindo qualquer hipótese de construção de comunidades educativas;
- ix) Cumprem as orientações superiores, desvalorizando a legitimidade democrática que as colocou *nesse lugar*;
- x) Têm dificuldade de escuta, não constroem laços, envenenam relações, semeiam a discórdia.

As organizações educativas que têm a desgraça de serem governadas por este perfil de liderança possuem dificuldades acrescidas de cumprirem bem a sua missão. Resta a esperança de serem poucas. E de o conselho geral não estar refém deste modo de agir.

## **7. Democratização adiada**

Todas as narrativas evidenciam um lugar comum: precisamos ainda de trabalhar por uma democratização da educação, pois estamos ainda longe de a termos conseguido, desde os estádios mais rudimentares aos mais elevados. Desde a democratização de acesso à educação (não conseguimos ainda uma igualdade de acesso à escolarização), à democratização na frequência educativa (há ainda muitas desigualdades nas condições de frequência escolar), à democratização de sucesso (as taxas de sucesso são ainda muito desiguais) e à mais exigente de todas, a democratização de oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

As histórias reais aqui narradas alertam-nos para problemas vários que requerem o melhor de nós. Temos conhecimentos que nos permitem evoluir de forma positiva no cumprimento das finalidades educativas. Ainda recentemente, José Matias Alves, Ilídia Cabral e Antonio Bolívar (Alves, Cabral & Bolivar: 2020) enunciavam 36 recomendações



para uma metamorfose radical do sistema educativo. Precisamos de coragem para ver e enfrentar os problemas que nos paralisam e atrasam.

## Referências

Alves, J. (2011). *As Lideranças Tóxicas. Terrear.*

<https://correiodaeducacao.asa.pt/205917.html>, acesso 16 de março de 2020.

Alves, J. , Cabral, I. & Bolivar, A, (2020) Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: Recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. In *Gestão e Liderança Escolar: o que nos diz a investigação à escala global.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp 143-162

Ball, S. (1989). *La Micropolítica de la Escuela – Hacia una teoría de la organización escolar.* Madrid: MEC/Paidós

Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende.* Porto: ASA

Neves, P. (2011). *Sucesso e mudança nas organizações. Uma questão de confiança.* Lisboa: Editora RH.

Sergiovanni, T. (2004) *O Mundo da Liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas.* Porto: ASA