

Reformas recentes da educação em Portugal: uma discussão de contexto.

Entrevista com João Barroso

ÂNGELA MARIA MARTINS

Esta entrevista foi concedida a Ângela Maria Martins, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, em fevereiro de 2009, no âmbito das atividades desenvolvidas em seu pós-doutoramento na Universidade de Lisboa, sob supervisão do professor João Barroso. O professor é licenciado em História pela Faculdade de Letras do Porto e Diplôme d'Études Approfondies (DEA) em Ciências da Educação pela Universidade de Bordéus (França). Possui doutorado e agregação em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. É professor catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Atualmente, é presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (desde 2005) e membro do Conselho Geral da Universidade de Lisboa. É consultor e membro de conselhos editoriais de periódicos acadêmico-científicos, incluindo o Conselho Editorial da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da ANPAE.

Ângela: Gostaria que você, primeiramente, discutisse as possíveis relações entre a Declaração de Lisboa (2000) e a Declaração de Bolonha (1999).

Em relação a essa questão, eu diria que são dois movimentos convergentes, mas que têm lógicas diferentes. O chamado processo de Bolonha tinha em vista não só criar condições para a comparabilidade no sistema universitário europeu,¹ mas também construir um sistema de ensino superior na Europa de reconhecida qualidade, visando atrair os melhores estudantes do mundo para competir com o ensino superior americano.

A Declaração de Lisboa expressa uma política muito mais abrangente e traça um conjunto de metas para o desenvolvimento da União Européia no que diz respeito à transformação desse espaço territorial numa sociedade do conhecimento e é, nesse contexto, que a estratégia de Bolonha se insere. Portanto, são dois processos autônomos que a partir de certa altura têm uma convergência. Portugal enviou um Relatório à OCDE sobre o modo como vem colocando em prática as convenções de Bolonha

¹ O chamado “Processo de Bolonha” (1999) foi precedido da Declaração de Sorbonne (1998). Na seqüência foram realizados os comunicados de Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005).

e também os principais impactos que este processo tem tido na educação portuguesa.² Claro que Bolonha serve de pretexto para muita coisa e vários atores a invocam por razões diferentes e, muitas vezes, opostas. Neste sentido é importante assinalar o que esse processo significa e qual seu impacto no sistema europeu de ensino superior e no sistema português. Eu destacaria quatro grandes orientações que me parecem relevantes.

Uma primeira é a reafirmação do objetivo da qualidade do ensino superior e da importância da sua avaliação. É evidente que no espaço europeu havia práticas muito diversificadas, existindo países onde a preocupação com a avaliação da qualidade já existia e outros onde isto não acontecia. A partir de Bolonha começa a haver um discurso consensual sobre a necessidade de se garantir um patamar de qualidade para todo o ensino superior europeu, com a implementação de dispositivos comuns de controle dessa qualidade. Para alguns países isso significou apenas um reforço daquilo que já faziam, para outros, no entanto, tem sido um incentivo, um estímulo e uma obrigação responder a essa necessidade. Faço uma ressalva, entretanto, pois como todos nós sabemos, o discurso da qualidade é, muitas vezes, subordinado a lógicas gerencialistas e tem como consequência a padronização de currículos e uniformização do ensino. Portanto, é preciso ter muito cuidado no modo como se procede ao controle da qualidade e à sua garantia nos sistemas de ensino superior, pois é totalmente diferente do que acontece em outras organizações. Temos que cuidar para que esse processo não se transforme numa espécie de “cavalo de Tróia”, isto é, um “inimigo” que entra disfarçado, introduzido através dos instrumentos de controle da qualidade, princípios, valores, referenciais inadequados. Em Portugal nós não tínhamos essa tradição. Este estímulo tem sido positivo e levado algumas organizações a sofisticarem, melhorarem, aperfeiçoarem ou começarem a desenvolver os seus próprios mecanismos de avaliação para garantir a qualidade do ensino ofertado.

A segunda orientação inclui a comparabilidade e a integração. Isto é, o contributo que Bolonha dá para a criação de um espaço comum europeu de ensino superior, que é um valor inestimável. No quadro da evolução política da União Européia, houve uma integração econômica, social, financeira, e agora, também, uma maneira de criar uma circulação de estudantes, professores e trabalhadores licenciados, uma vez que todos os diplomas são reconhecidos em todo o espaço europeu. Essa circulação oxigena o sistema e contribui para o conhecimento mútuo. Ninguém pode pretender fazer uma união política sem se conhecer mutuamente. O “processo de Bolonha”

² O Relatório, em sua primeira parte, pontua o conjunto de ações realizadas ao longo do período de preparação “pré-Bolonha”, anterior a 2006. A seguir, na segunda parte, são descritos os objetivos alcançados durante o processo (2006-2008). Na última parte, são comparados os objetivos estabelecidos com os objetivos alcançados e apresentadas as metas a serem atingidas. Ver: “O Processo de Bolonha na Universidade de Lisboa: Relatório de concretização 2006-2008”. Universidade de Lisboa. Elaboração: Ana Paula Curado; Coordenação: Professora Doutora Inês Duarte (Vice-Reitora).

tem sido muito criticado porque muitos o vêem como mecanismo de controle da soberania nacional, mas a Convenção é, dentre outras coisas, um compromisso para se estabelecer estratégias comuns visando à circulação do conhecimento. Do ponto de vista da circulação de trabalhadores, ela é eventualmente mais sentida nos países do centro da União Européia (UE), sobretudo a Alemanha e a França, que recebem maior porcentagem de trabalhadores de países da periferia da UE.

A terceira orientação foi a aplicação dos ECTS (European Credit Transfer System) uma espécie de medida comum do tempo de trabalho do aluno, medido segundo uma regra universal no espaço europeu. Cada ECTS corresponde a 28 horas de trabalho do estudante.³ O trabalho do aluno é o conjunto de aulas, mais os trabalhos práticos e os trabalhos individuais. Portanto, há a possibilidade de se medir a carga/tempo que uma determinada unidade curricular possui no horário global, incluindo a presença em aulas ou o trabalho autônomo. Quando eu digo que um curso tem tantas “unidades curriculares” com x ECTS, isto vale para Portugal e para os restantes países da União.

A quarta orientação consistiu no fato de todos os diplomas do espaço europeu possuírem um “suplemento ao diploma”, uma descrição detalhada da natureza do curso, em inglês, segundo regras definidas em conjunto pelos estados membros. Portanto, há um diploma nacional – com modalidades que variam de país para país – e há um suplemento ao diploma que é um texto padronizado de acordo com o conjunto de entradas pré-definidas e iguais para todos os países, elaborado em inglês. Neste sentido, o fato dos diplomas poderem ser reconhecidos por qualquer país membro é outra das medidas fundamentais para a integração num espaço comum europeu. Em resumo, o processo de certificação que era muito demorado e que nas pós-graduações exigia um júri para examinar a equivalência, passou a ser mais facilitado. Há as aulas teóricas, as práticas, as teórico-práticas, há as tutorias e o trabalho individual, flexibilizando o trabalho do aluno com vistas a integrar o percurso de estudante na passagem para o mercado de trabalho.

Ângela: *A OCDE elogiou Portugal, em seu último relatório, pela eficácia na condução da reforma de Bolonha. Como você analisa os possíveis impactos desse processo no ensino superior português?*

Tudo isto está para ser conquistado. São orientações e princípios distantes da realidade, ainda. Na Universidade de Lisboa⁴ implementamos os aspectos formais, isto é, muda-

³ Segundo o referido relatório são “horas de contacto e horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. Um dos aspectos mais importantes prende-se com a identificação das horas de contacto, pois são elas que permitirão organizar a distribuição do serviço docente”.

⁴ A Universidade de Lisboa manteve cursos com designações gerais, de fácil reconhecimento social e reservou para o 2º ciclo de estudos (mestrado) designações mais especializadas. Reagrupou algumas licenciaturas nas Faculdades de Letras e de Ciências e adotou uma estrutura de três ciclos de estudos: Licenciatura (6 a 8 semestres, 180 a 240 ECTS); Mestrado (3 a 4 semestres, 90 a 120 ECTS); Doutoramento.

mos todos os diplomas de acordo com as normas de Bolonha. Portugal foi um dos assinantes da Declaração de Sorbonne que, em 1998, lançou as bases do “Processo de Bolonha”. Neste momento, desde 2007, toda oferta do ensino superior está vinculada aos aspectos formais do processo.⁵ Agora, se você me perguntar “*Existe flexibilidade?*”, eu diria que há universidades e cursos que continuam tendo aulas teóricas no grande anfiteatro e mais nada.⁶ Há universidades que têm introduzido a tutoria, o acompanhamento tutorial dos alunos em pequeno grupo, mas há uma diversidade grande. Além da responsabilidade das próprias organizações na implementação desse processo, há a responsabilidade do próprio governo. Por exemplo, se você tem aulas do tipo tutorial em que um docente trabalha com um grupo de alunos, é evidente que ele tem que integrar essa actividade também no trabalho docente. Contudo o ministério, para efeitos de financiamento, não contabiliza essas aulas e, portanto, há uma ambigüidade enorme: exige-se um grau de proximidade com o aluno, flexibilidade curricular e um processo de enquadramento muito mais difícil e, ao mesmo tempo, continua-se a financiar o ensino superior como se ainda estivessemos com cento e trinta alunos para ministrar aulas em anfiteatros. Então tudo que se está fazendo tem sido às custas de boa vontade, da própria capacidade de mobilização interna das organizações, etc.

Um dos aspectos nos quais a Universidade de Lisboa apostou com a reitoria do professor Antonio Nóvoa (e já quando era vice-reitor, no mandato anterior), foi a abertura de novos cursos e o acesso ao ensino superior dos maiores de vinte e três anos.⁷ Esse acesso se dá através de um sistema de reconhecimento do percurso profissional dos trabalhadores e das formações anteriores e que credita esse processo para permitir o acesso ao ensino superior mediante provas que são feitas especificamente para esses grupos, para pessoas que não têm as habilitações legalmente exigidas, ou seja, o ensino secundário. Assim, nós estamos a receber estudantes de várias idades,

⁵ Os dados apresentados no relatório referem-se, sobretudo, a seis grandes áreas: redução do número de cursos do primeiro ciclo e extensão da formação pós-graduada; reconversão curricular com base nos ECTS – unidades europeias de crédito, transferência e acumulação; abertura a novos públicos; combate ao insucesso escolar; empregabilidade dos diplomados; política da garantia da qualidade.

⁶ De acordo com o Relatório, “uma das idéias-chave do Processo de Bolonha consiste na diversificação e flexibilização de currículos e na transformação das anteriores horas de ensino em horas de trabalho dos alunos, que podem revestir, nomeadamente, as formas preconizadas na legislação, ou seja, aulas teóricas, práticas, teórico-práticas, laboratoriais, trabalho de campo, seminários, estágios, tutorias ou outros.

⁷ Os candidatos devem se submeter a uma avaliação em duas etapas: a primeira, mais académica, em que, através de uma prova teórica com 3 questões (uma geral e duas diretamente relacionadas com a área disciplinar pretendida pelo candidato) é verificado se o candidato possui os conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para frequentar com sucesso o ensino superior; a segunda é realizada através de uma entrevista e da análise curricular; com base nisso, se analisa o percurso pessoal e profissional do candidato e se o seu perfil é adequado ao curso pretendido.

uns mais novos, outros mais velhos, que não têm essas habilitações, mas que pelo seu percurso profissional e pelo aproveitamento em provas de “cultura geral” conseguem ascender ao ensino superior. Nesse sentido, é uma democratização do ensino e que tem crescido de ano para ano. Há três anos isto funciona com regularidade. Não basta, porém, pô-los na universidade, é preciso ter todo um sistema de acompanhamento e de resolução dos problemas que essas pessoas apresentam em função do percurso de formação que tiveram. A deficiente oferta de cursos noturnos é um déficit que nós temos, a maioria dos cursos funciona em horário diurno e os gabinetes de apoio também. Portanto, estes estudantes se sentem um pouco perdidos, desacompanhados, apesar do esforço feito aqui na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Portugal agora passa de um país exportador de mão de obra para um país importador de mão de obra e, neste contexto, a população extra-união europeia provoca um grande impacto no sistema de ensino português, nomeadamente dos países do leste europeu, além da intensificação dos imigrantes das ex-colônias portuguesas africanas. Bolonha tem um papel importante em relação à plena integração desses imigrantes que constitui a população economicamente ativa, portanto, o acesso ao ensino superior é facilitado pela flexibilidade. De um lado, quanto mais curto for o ensino superior, mais facilmente as populações de imigrantes se integram melhor. De outro lado, em relação ao trabalhador em geral permite uma livre circulação e um ajustado reconhecimento do diploma. A circulação de mão de obra na União Europeia é vista mais como um direito de trabalho no espaço europeu do que propriamente um processo de busca de melhores regalias. O reconhecimento da comparabilidade dos diplomas permite essa livre circulação. Entretanto, sabemos todos que entre os princípios e os fatos há uma grande distância, mas as condições de acesso têm que ser facilitadas.

Ângela: O que mudou em relação à avaliação das universidades no contexto europeu? E em relação a Portugal? Quais os impactos do sistema de avaliação nas universidades portuguesas?

Essa avaliação é um contributo positivo que o processo de Bolonha trouxe para colocar na ordem do dia a garantia da qualidade, como já vimos.⁸ No caso da Universidade

⁸ O decreto-lei n. 74/2006, de 24 de março foi alterado pelo decreto-lei n. 107/2008, de 25 de junho e aponta o que deve constar do relatório de concretização dos objetivos do Processo de Bolonha, incluindo “informação sobre as mudanças operadas, designadamente em matéria pedagógica, no sentido da formação orientada para o desenvolvimento das competências dos estudantes, organizada com base no sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS) e onde as componentes de trabalho experimental ou de projecto, entrou outras, e a aquisição de competências transversais devem desempenhar um papel decisivo, entre outras”. Prossegue o decreto preconizando que o relatório deve incluir “informação e indicadores que evidenciem o progresso das mudanças realizadas na instituição e em cada curso e que o permita comparar com a evolução registrada em outras instituições que se constituam como referência”. Outros indicadores a serem considerados, ainda, dizem respeito à “evolução do peso das várias componentes do trabalho dos estudantes no número de horas de trabalho total, nomeadamente total de horas de contacto, componente experimental, componente

de Lisboa, já tínhamos uma avaliação, mas não tão claramente voltada para a avaliação da qualidade. Nesse aspecto, o atual Ministério pôs termo ao processo antigo de avaliação do ensino superior que era uma avaliação de cursos (e não de instituições) realizada por professores de outras universidades portuguesas. Mas os resultados da avaliação não eram compreendidos como instrumentos de controle e intervenção e os relatórios limitavam-se a fazer recomendações e sugestões, sem quaisquer consequências. Esse processo foi extinto e criou-se uma agência para avaliação, nomeada pelo Ministério da Educação, mas que é, em princípio, independente do Ministério e que ficará encarregada de montar o sistema de avaliação das instituições do ensino superior. Tirando esse sistema oficial de avaliação – em transição – as próprias universidades também tomaram iniciativas neste domínio e, concretamente, a Universidade de Lisboa aproveitou uma oferta que foi feita pela European University Association (federação das universidades européias) que se propôs proceder à avaliação de dez universidades portuguesas. A Universidade de Lisboa candidatou-se e foi aceita. Está ocorrendo, neste momento, um processo de avaliação de toda a Universidade de Lisboa por essa organização. Há uma primeira etapa que é uma auto-avaliação da universidade de acordo com um conjunto de parâmetros que são propostos por esta associação. As várias faculdades produzem um relatório (de auto-avaliação) que é integrado num relatório único da Universidade e entregue aos avaliadores da European University Association. Com base nesse documento é realizada uma avaliação externa. De salientar ainda que a Universidade de Lisboa está passando por uma profunda reestruturação e pela criação de novos órgãos. Criou-se um órgão – o Conselho Geral – que escolhe o reitor e elabora e controla um plano estratégico para toda a universidade. É constituído por docentes, mas, também, por estudantes, representantes do pessoal não docente e membros externos da sociedade civil. A presidência é ocupada obrigatoriamente por um membro externo à universidade. O reitor pode ser oriundo de qualquer nacionalidade, ele não precisa ser mais português, por isso foi feito um anúncio internacional para apresentação de candidaturas para o cargo. Uma outra alteração importante consistiu na criação de áreas de coordenação estratégica que juntam várias faculdades (principalmente ao nível da pós-graduação) contrariando a tendência para se isolarem. Foram criadas as seguintes áreas: a área das ciências sociais, a área das ciências e tecnologia, a área das artes e humanidades, a área das ciências jurídicas e econômicas e a área de ciências da saúde.

Ângela: Em relação ao ensino básico e secundário, várias medidas têm sido adotadas pelo Ministério da Educação. Como você vê o novo Diploma que regulamenta a autonomia das escolas? O que mudou em relação à legislação anterior? Quais os aspectos positivos e negativos desse processo?

de projecto”, bem como as “medidas de apoio à promoção do sucesso escolar; as acções de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares e as medidas de estímulo à inserção na vida activa”.

Tenho escrito sobre gestão e autonomia já há algum tempo e tenho um projeto de investigação centrado exatamente na análise evolutiva desse processo.⁹ Esta história não é recente, é uma história de vinte anos atrás e que tem várias faces. A partir de 1986 houve a criação da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo, que apontava, dentre outras questões, a necessidade de proporcionar autonomia às escolas. Em 1989, o ministro Roberto Carneiro (um dos poucos ministros que durou quatro anos no mandato) implementou a primeira tentativa de consagrar alguma margem de manobra às escolas portuguesas. Promulgou-se o decreto-lei n. 43/89 e introduziu-se (pela primeira vez em Portugal e precocemente em relação ao espaço europeu), a noção de projetos educativos de escola. Estes projectos permitiriam materializar o reforço autonomia, mas em alguns casos limitaram-se a consagrar o que as escolas já faziam, e em outros casos, não se chegaram a concretizar por falta de recursos. Em Portugal, temos um regime muito centralizado, devido à dimensão do país e também pela história da administração portuguesa. Isso era visível, por exemplo, na rigidez com que tinha de ser gerido o orçamento das escolas. A partir de 1989 isso foi alterado e as escolas passaram a ter alguma flexibilidade. Foi um avanço relativamente significativo, mas não passou disso. Entre 1974 e 2004, nós tivemos treze ministros da educação. Só dois é que terminaram o mandato de quatro anos, todos os outros governaram menos de dois anos, o que significa, portanto, que há uma rotatividade muito grande nesse setor. Em 1991, ainda com o ministro Roberto Carneiro, cinquenta e duas escolas alteraram o sistema de gestão. A ideia era fazer uma experiência piloto e uma transformação por fases. De qualquer maneira foi uma reforma limitada que começou nessas escolas e que introduziu alterações significativas na gestão das escolas, e convém lembrar que a gestão em Portugal, a partir de 1974, era uma gestão de colegiado. O governo da escola cabia a um conselho diretivo, eleito pela escola e que tinha um presidente que exercia a função diretora. Havia, ainda, um conselho pedagógico. Esta gestão democrática se revelou, ao longo do tempo, “tendencialmente” corporativa. O interesse dos professores prevalecia, em geral, sobre o interesse dos estudantes e a escola era muito fechada à participação de pais e alunos. Tudo isso se passava num sistema altamente burocrático e centralizado e, portanto, a existência da autonomia não passava muitas vezes de uma “prótese democrática”, consentida pela administração central. Em 1991, há a tentativa de se substituir o conselho diretivo por um diretor executivo, criar uma assembleia de escola (onde os pais estão presentes) e reafirmar a presença dos pais e do pessoal não docente no conselho pedagógico. Foi uma reforma experimental limitada a um número reduzido de escolas que decorreu com alguns sobressaltos e foi sujeita a uma avaliação, mas que com a mudança de governo não teve continuidade.

Em 1996, coordenei um estudo prévio, editado pelo Ministério em fevereiro de 1997, que depois iria dar origem à promulgação do decreto-lei n. 115-A/98 (Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas). Na

⁹ Ver, dentre outras obras do autor:

realidade, foi uma tentativa de se colocar em prática uma política educacional baseada no conhecimento de especialistas, mas é evidente que o tempo e a agenda do político são uma coisa, e as do investigador outra. Nesse estudo, indiquei a necessidade de formalização e institucionalização do processo de transferência de competências e de recursos para as escolas, através dos contratos de autonomia. O Diploma de 1998 adotou esses contratos, ainda que de forma parcial. Recentemente isto foi posto em prática, em apenas 24 escolas no país. Manteve-se um sistema colegial através daquilo que se chama um conselho executivo. Manteve-se a presença dos pais, de não-docentes e dos estudantes na assembléia da escola, um órgão de definição da política global da escola. Foram mantidos os poderes do conselho pedagógico e dos professores na escolha dos seus dirigentes “intermédios”, os chefes de departamento. Essa experiência foi sujeita a um processo de avaliação intitulado “Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas, definido pelo decreto-lei n. 115-A/98”, protocolo firmado entre o Ministério e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, implementado em duas fases: a primeira tinha como objeto de estudo o próprio processo de aplicação do decreto, isto é, procurava verificar de que forma as estruturas da administração garantiam sua execução; a segunda fase tinha como objeto de estudo os efeitos dessas mudanças nas práticas dos atores escolares. Produzimos oito relatórios.

Recentemente com o actual governo foi introduzida nova alteração destinada a reforçar a participação dos pais e da comunidade no governo das escolas e a promover “lideranças fortes” através de um órgão de gestão unipessoal, o director. Acabou a gestão colegial e a eleição dos cargos de gestão intermédia e o director é eleito pelo Conselho Geral, órgão que conta com a representação de pessoal docente e não docente, estudantes (no secundário), pais, município e comunidade. Este Conselho Geral é responsável pela orientação estratégica da escola, podendo ser presidido por qualquer elemento (docente ou não docente), exceto estudantes. De registrar ainda que, no nível macro, foi criado um Conselho de Escolas que é um órgão representativo dos directores das escolas e com o qual a ministra procura dialogar na tentativa de fazer passar as suas orientações, explicar as suas medidas, antever a reação das escolas a algumas posturas.

Ângela: *É uma espécie de caixa de ressonância...*

Exato. Mas que funciona nos dois sentidos, porque também é uma maneira inteligente de antecipar alguns problemas... “Olha, o que vocês pensariam disso?”, para poder medir se a reação vai ser muito forte, fraca, controlada, não controlada.

Ângela: *Recentemente, greves foram deflagradas em função de mudanças no sistema de avaliação da rede de escolas. Professores e entidades do magistério reagiram e não aceitaram essa nova sistemática de avaliação. O que mudou em relação à avaliação já existente?*

Em relação à questão da avaliação dos professores, esse tema marcou a comunicação social nos últimos tempos. Digamos que os jornais e a televisão exploraram aquilo

que dava mais contenda, que era a avaliação dos professores, aproveitando duas coisas: por um lado, a entrada em declínio do governo da maioria, e, portanto, a imprensa aproveitou para fazer ataques ao governo, em geral, por razões político-partidárias; por outro lado, explorou a inabilidade total do Ministério na condução do processo. Era um projeto que tinha bons propósitos, mas que foi feito com os pés e não com as mãos. Isto somado à capacidade de mobilização dos sindicatos ligados à esquerda comunista que souberam mobilizar a onda do descontentamento e lideraram esse processo que colocou 120 mil professores nas ruas, como nunca aconteceu em nenhum outro setor profissional. A estratégia sindical soube, com sentido da oportunidade, cavalgar a onda do descontentamento criada a partir da inabilidade do próprio ministério. O sistema entrou em “entropia” e, a partir daí, qualquer solução se tornou difícil.

A avaliação, em geral, e a avaliação dos professores em particular, é algo que não pode estar fora da agenda de qualquer Ministério da Educação, porém, é preciso cuidar para que esse processo seja democrático e para que sua condução esteja baseada em estratégia de co-participação dos interessados. Vivemos um processo de transição do estado regulador para o estado avaliador, isto é, o estado regula a educação já não mais através de canais burocráticos, mas por cima desses canais, passando do controle sobre as normas para um controle sobre os fins. Num sistema educativo que foi governado sempre de maneira centralizada e com base em aliança corporativa entre o estado e os professores – como foram estruturados os sistemas de educação na Europa desde o século XIX – configurando uma burocracia profissional, seria necessário que o Ministério da Educação conduzisse esse processo de forma diferente, pois o que houve foi uma aliança com as famílias e contra os professores, repentinamente, sem preparação e discussão prévias. Avaliar os professores da forma como se propôs significa mexer no núcleo duro do sistema de ensino português criado há muitos anos. Não se trata apenas de afirmar que os professores não eram avaliados, agora passarão a ser e não querem essa avaliação. Significa mudar uma cultura que está muito sedimentada. Isto é profundamente anti-histórico, é fazer a política do futuro sem conhecer o passado. Mexe com a identidade profissional dos professores e com a representação social sobre a profissão docente. Mexe com a autonomia pedagógica que é constitutiva da maneira como o professor se vê a si próprio. Muito provavelmente, se os líderes do movimento sindical dissessem “*Nós não queremos essa avaliação e propomos esta outra!*”, o percentual de grevistas (120 mil) cairia para 60% ou 50%.

Quanto à avaliação das escolas, Portugal tem uma experiência bastante interessante nessa matéria e que oscilou, numa primeira fase, na tentativa de transformar a inspeção geral de ensino em instrumento de avaliação, reduzindo a dimensão de controle e reforçando a dimensão de suporte e avaliação. Depois a avaliação passou a ser a condição prévia para a autonomia e, portanto, acabou por ser uma espécie de moeda de troca para a concessão de maior responsabilidade, integrando-se nos mecanismos

de prestação de contas. Os professores em Portugal continuam a ser escolhidos através de um concurso público nacional. Há muita discussão sobre isso e muitos defendem a idéia de que esse concurso deveria ser regional, outros que deveria ser a própria escola a contratar os professores, mas isso é uma coisa que o sindicato não abre mão. A contratação de professores diretamente pelas escolas é muito pontual, apenas para preencher algumas áreas de especialidade profissionalizante ou para licença maternidade, apenas quando se esgotam os professores do concurso nacional. Muito recentemente esta possibilidade foi alargada à colocação dos professores nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Ângela: *E agora o ministério está querendo lançar mão de professores reformados para fazer isso.*

Há uma fronteira difícil de traçar entre aquilo que é o voluntariado social – que faz parte da cidadania e é uma maneira de tirar partido da experiência dos mais velhos –, daquilo que poderá ser o exercício de atividades que correspondem a postos de trabalho. É uma fronteira tênue, mas é preciso ter cuidado porque os professores reformados não podem substituir, com trabalho gratuito, professores que poderiam estar empregados.

Ângela: *Muito obrigada, professor, por sua disponibilidade.*

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Editora Porto, 1996, p. 167-189.

_____. Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, v. 12, n. 3, p. 9-33, 1999.

_____. Autonomia da escola: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In: COSTA, Jorge A.; MENDES, Antonio; N. VENTURA, Alexandre (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000, p. 165-183.

_____. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 2, p. 49-83, Universidade do Minho, 2004.

📧 ANGELA MARIA MARTINS é doutora em Educação pela Unicamp, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos e membro dos grupos de pesquisa “Políticas de Educação Básica e Superior” e “Instituições de Ensino e Práticas Pedagógicas”. E-mail: ange.martins@uol.com.br

*Recebido em janeiro de 2009
Aprovado em março de 2009*