

Escolas superiores de educação num projecto de acção pedagógica

Ana Maria Bettencourt
José Manuel Catarino

RARAMENTE em Portugal uma inovação educativa terá contado com um planeamento coordenado de instalações, equipamentos e recursos humanos como as Escolas Superiores de Educação (ESE). Na sua definição inicial, estas escolas deveriam constituir uma estrutura essencial da melhoria da qualidade de ensino e desenvolver-se como um centro nevrálgico inserido no tecido educativo. Dez anos volvidos, esta vertente é ainda mais acentuada e evidente.

No momento do lançamento de uma reforma educativa que não pode deixar de suscitar expectativas contraditórias, dúvidas, perplexidades e insegurança, torna-se indispensável observar e clarificar o papel destas instituições. Será que as ESE devem ser encaradas como parceiros dos jardins de infância, das escolas do ensino não superior e dos professores e professoras da sua região na solução dos seus problemas ou como estruturas distantes e involuntariamente indiferentes a um quotidiano escolar cada vez mais complexo e difícil?

Que podem esperar os professores e as escolas do ensino não superior das ESE num momento em que se anuncia uma vasta reforma do sistema educativo?

As ESE poderiam e deveriam assumir diferentes funções, algumas delas já previstas no seu «Programa Preliminar» (DGE Superior, 1978):

— Contribuir para a melhoria da formação inicial e permanente dos(as) educadores de infância e professores do ensino não superior;

— Integrar uma rede descentralizada de formação contínua;

— Participar na animação pedagógica e cultural da sua respectiva região;

— Constituir centros de investigação pedagógica e avaliação educacional essenciais no lançamento, apoio, consolidação ou concretização de mudanças positivas no sistema educativo.

Virtualidades

De acordo com estas funções, as ESE poderiam e deveriam ser um recurso próximo, acessível e dinâmico das escolas e professores das suas regiões.

Isto implica que o planeamento e financiamento do desenvolvimento destas instituições de ensino superior tenham em conta as necessidades e recursos educativos das regiões. Implica também que essas tarefas sejam realizadas com a participação de professores e instituições educativas.

Por isso, as ESE não devem ser encaradas como um cópia degradada das universidades. Com efeito, tendo estes dois tipos de instituições de ensino superior funções diferenciadas, o seu planeamento e desenvolvimento têm de ter em conta essas especificidades.

No caso das ESE, isso implica que sejam organizadas, administradas e avaliadas de acordo com as diferentes funções que lhes estão atribuídas, em vez de se procurar decalcar modelos que, por não terem em conta essas funções, só poderão conduzir a pálidas caricaturas de

outras instituições do passado e do presente.

Assim, as ESE podem e devem ser encaradas como parceiros das escolas e dos professores da sua região na solução dos seus problemas e não como estruturas distantes e indiferentes a um quotidiano escolar cada vez mais complexo e difícil.

As ESE podem e devem ser instituições onde as questões de reforma educativa são analisadas de forma rigorosa e onde são produzidos instrumentos de apoio às escolas no desenvolvimento dessa reforma.

As ESE deveriam estar organizadas em torno de projectos centrados nos grandes problemas que constituem o cerne de qualquer reforma que pretenda melhorar qualitativamente o ensino e o serviço educativo das escolas, como, por exemplo:

— O combate ao fracasso escolar e a promoção das apren-

dizagens e do desenvolvimento dos alunos;

— O desenvolvimento das competências e da cultura profissional dos(as) educadores de infância, professores e professoras do ensino básico e secundário;

— O reforço da capacidade de resposta das escolas na preparação dos alunos e alunas para a vida adulta, na formação para a cidadania e na transição para o mundo laboral;

— A construção de «secções de formação» dos conselhos pedagógicos e conselhos escolares dos ensinos básico e secundário, capazes de assegurar o funcionamento de um sistema de formação contínua inserido no tecido educativo regional;

— A formação em administração e gestão escolar dos conselhos directivos, dos conselhos pedagógicos, dos conselhos escolares;

— a formação para as diferentes funções que os professores são chamados a desempenhar: de desenvolvimento curricular (como delegados de grupo) de tutoria (como directores de turma) de animação cultural ou pedagógica (como directores de instalações, responsáveis de centros de tempos livres, etc) de apoio social (sobretudo no ensino primário) de formação e autoformação;

— a construção de centros de recursos locais (centros de documentação, bibliotecas, videotecas...) e de outras estruturas activas (clubes de informática, gabinetes de orientação escolar, centros de tempos livres...)

— a avaliação curricular e institucional da concretização da reforma do sistema educativo no nível regional.

Esta acção é necessária para evitar um clima de instabilidade no seio dos professores, das escolas e dos pais e encarregados

de educação, se não mesmo nos alunos. É necessário também para assegurar uma estratégia gradual, rigorosa e avallada da reforma do sistema educativo.

Tudo isto supõe a crescente autonomia das escolas de ensino superior e das escolas do ensino não superior. Sem ela, persistirão nas escolas a rotina, o desencanto e a lassidão.

Dificuldades

Vários desenvolvimentos, antigos e recentes, afirmam e negam simultaneamente estas virtualidades. As ESE cresceram, algumas afirmaram um estilo próprio de trabalhar, conquistaram a estima dos professores, fizeram pequenos milagres.

As dificuldades, essas, não diminuíram, mas aumentaram. As ESE continuam a aguardar legislação que lhes reconheça a autonomia administrativa, pedagógica e científica que a Lei de Bases lhes confere e lhes permita evoluir para um regime de gestão participado e democrático.

São instituições de ensino superior, trabalham, produzem e são olhadas pelo público como tal, mas continuam a mover-se num universo legal anacrónico, desmotivador e ambíguo. Os professores e assistentes são contratados para além do quadro, porque não existem quadros. Os funcionários administrativos e auxiliares que fazem falta não podem ser contratados, porque as vagas estão congeladas. Os tarefasiros que os substituem têm de ser despedidos ao fim de dois meses, sob pena de sanções para os membros das Comissões Instaladoras.

O regime de instalação, se se podia justificar no período de arranque e lançamento destas escolas, esgotou já, na maioria dos casos, as suas virtualidades, para se transformar num obstáculo suplementar do desenvolvimento autónomo destas instituições.

A situação é agravada pelo papel dos Institutos Politécnicos. Reduzidos a uma espécie de repartições burocráticas, estes institutos revelam-se tão lentos a reagir às solicitações e necessidades quotidianas das escolas que os integram como a encontrar (mas como poderiam fazê-lo se eles também estão no in-

Política educativa

findável banho-maria do regime de instalação? a sua vocação e papel específicos como órgãos de apoio das escolas que os integram e parceiros activos no desenvolvimento regional.

Realidades

Apesar destas e de outras dificuldades que têm impedido as suas ESE de desenvolver todas as virtualidades, muito se tem feito e se continua a fazer nestas instituições. Como sempre, a criatividade e a iniciativa de professores, alunos e funcionários têm permitido realizar pequenos milagres que superam provisoriamente o mal-estar, o desconforto ou a falta de meios.

Mas mesmo neste domínio se afirma a fragilidade estrutural destas instituições. Precisariam de meios e tempo para se fazerem conhecer, ouvir e conquistar a estima pública e esses meios faltam-lhes ou são-lhes retirados, nuns casos, existem mas são desperdiçados, noutros.

Ambiguidades

Poderiam dar-se numerosos exemplos desta ambiguidade permanente. Daremos um, paradigmático.

Em Janeiro passado, o ministro da Educação proferia um importante discurso na ESE de Coimbra. Nele se apontavam algumas linhas de desenvolvimento das ESE que colocavam estas instituições decididamente ao serviço da melhoria da qualidade das escolas e do ensino.

Surpreendentemente, o Ministério da Educação acaba de colocar à discussão um projecto de decreto-lei sobre a «profissionalização em serviço» dos professores provisórios dos ensinos preparatório e secundário onde dificilmente se pode vislumbrar uma réstia desse discurso programático.

De tacto, sem qualquer avaliação do modelo vigente de profissionalização em serviço — no qual haveria certamente muita coisa a corrigir — o projecto de decreto-lei quase faz tabua rasa da experiência acumulada para propor um novo modelo de formação. Um modelo melhor, mais robusto e coerente?

Retrocessos

Examinaremos apenas dois aspectos centrais do referido projecto. Em que medida o modelo proposto constitui um progresso do ponto de vista da formação dos professores para o combate ao insucesso escolar — objectivo afirmado na primeira linha do preâmbulo? Em que medida o modelo proposto contribui para a autonomia, autoconfiança e responsabilidade pedagógica das instituições de ensino superior que asseguram no terreno a formação de professores (ESE e CIFOP) e das escolas em geral — objectivo repetidamente afirmado pelos responsáveis ministeriais da Educação?

Começamos pela primeira questão. O projecto defende no preâmbulo «uma escola de qualidade facilitadora de sucesso dos alunos». Este objectivo, implica, entre outras condições, uma sólida e adequada formação e cultura profissional dos professores, designadamente dos 15 ou 16 mil professores que não possuem habilitação profissional para o ensino, apesar de serem detentores de um bacharelato, uma licenciatura ou outras habilitações académicas consideradas «próprias» ou «suficientes». Ora, é esse objectivo que se encontra comprometido quando o referido projecto:

— Permite a supressão da componente de formação relativa às metodologias, didácticas-específicas das diferentes áreas curriculares;

— substitui a prática pedagógica dos formandos, supervisionada por professores em princípio devidamente qualificados, por uma supervisão «ad hoc» dessa prática pelo delegado de grupo ou quem o possa substituir;

— concebe a componente de Ciências da Educação de modo escolástico, reduzindo-lhe a carga horária, compartimentando-a no espaço e no tempo e desintegrando-a da componente prática da formação;

— omite referências pertinentes à formação para as diferentes funções do professor;

— reduz de 1/2 para 1/3 o peso da prática pedagógica na nota final da profissionalização;

— dispensa os formandos com mais de seis anos de serviço da componente da prática pedagógica supervisionada (mesmo entendida de maneira «ad hoc»);

— faz regressar às suas escolas de origem os professores contratados pelas ESE e CFOP como supervisores da prática pedagógica, sem prever o seu aproveitamento como recurso de formação nas suas respectivas escolas.

Durante os três anos de rodagem do modelo vigente, houve instituições de ensino superior que realizaram experiências interessantes. Nelas se mostrou ser possível auxiliar os formandos, através das Ciências da Educação e da prática pedagógica supervisionada no domínio das suas áreas curriculares; a desenvolver estratégias de promoção do sucesso escolar e de melhoria das escolas. Delas ressaltou, uma vez mais, a importância das metodologias/didácticas específicas como componente indispensável da formação profissional de professores — uma aquisição que o projecto dec-lei se propõe reduzir ou eliminar administrativamente.

Uniformidade e centralismo

Seria lamentável que a pesquisa e avaliação realizadas por

algumas instituições de ensino superior sobre o modelo de formação vigente seja totalmente ignorada e desperdiçada. Mais lamentável ainda é que os professores e as escolas se vejam confrontados com a perspectiva de um modelo único e centralista de formação, no preciso momento em que se preconiza a pluralidade, a autonomia e a descentralização. Exemplos dessa unicidade e centralismo são nomeadamente:

— a redução das competências das instituições de ensino superior (ESE) na formação de professores, remetidas para o papel de executantes;

— a definição da natureza do «projecto de acção e formação pedagógica» dos formandos que passa a pertencer ao próprio ministro da Educação;

— a avaliação de todo o processo de formação, incluindo a componente de Ciências da Educação, que passa a caber ao Ministério da Educação;

— a coordenação de todo o processo a nível regional, que passa a caber às Direcções Regionais do Ministério da Educação;

— a coordenação do processo, a nível central, que passa a caber a um denominado Conselho Nacional de Formação, constituído no âmbito dos serviços centrais do Ministério e composto por altos funcionários, onde dificilmente se imagina que existirá qualquer dinâmica de orientação e avaliação pedagógicas.

Boas ideias

O projecto tem, é verdade, algumas boas ideias entre as quais a constituição de círculos de formação como espaço de interacção de escolas de uma mesma localidade que se associam para construir um projecto participado de formação, partilhar experiências e rendibilizar recursos e a existência de um Projecto de Formação e Acção Pedagógica a desenvolver pelo formando na sua escola.

É pouco para um documento que aspire a ter força de lei e, sobretudo, não se vê como tais ideias possam sobreviver tendo em conta toda a lógica minimalista, centralista e unicitária que percorre o seu articulado de légalés.

Bem entendido, trata-se apenas (ou ainda) de um projecto, não de um facto consumado. Se as boas ideias e, sobretudo, as boas realizações das ESE forem valorizadas e aproveitadas, ainda se está a tempo de evitar que a Reforma do Sistema Educativo comece por afirmar que com menos formação de professores haverá mais sucesso escolar dos alunos. As ESE nasceram da convicção oposta, por isso deverão desempenhar um papel essencial no desenvolvimento da Reforma do Sistema Educativo.

Política educativa