

FERNANDO CORREIA
(org)

A photograph of a grey concrete wall with a circular window. The window looks out onto a landscape with a stone wall and some vegetation. The title text is overlaid on the right side of the image.

ESTADO MÍNIMO ESCOLA MÍNIMA

1ª Edição 2014



UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

CIE-UMa
Centro de Investigação em Educação
www.uma.pt/cie-uma

FERNANDO CORREIA (Org.)

Estado Mínimo Escola Mínima

Título

Estado Mínimo - Escola Mínima

Organizador

Fernando Correia

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-95857-5-1

Depósito Legal

XXXXXXXXXX

© CIE-UMa 2014

www.uma.pt/cie-uma

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEst-OE/CED/UI4083/2014

A AÇÃO PARTICIPATIVA E CONCERTADA DOS EDUCADORES NA ESCOLA MÍNIMA: POSSÍVEIS FOCOS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Nuno Silva Fraga

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

nfraga@uma.pt

A presente comunicação, não desvirtuando o binómio estado mínimo - escola mínima, coloca o foco de análise nas políticas educativas centradas nos processos participativos das escolas, na liderança primal e na inteligência emocional dos diversos atores que compõem a comunidade educativa. Enquadrando diacronicamente alguns dos principais traços da administração educacional em Portugal, proponho uma reflexão em torno do paradoxo autonomia das escolas versus centralização e desconcentração do sistema educativo.

Concluo afirmando que é pela problematização das práticas que os educadores, bem como outros atores educativos, deverão transformar a imagem atual da escola pública e democrática. Importa neste sentido e numa primeira instância focar a análise do problema da escola mínima na recuperação da dignidade dos educadores.

Num primeiro momento vejamos os quatro períodos assinalados por Stoer (1982) relativamente à divisão possível das relações estabelecidas entre o Estado e a Sociedade civil em Portugal, destacando a natureza e as funções centrais do ensino em cada período. O primeiro período situa-se entre o golpe militar de 1926 até à Segunda Guerra Mundial (1945). A ideologia caracterizadora era o conhecido mote salazarista Deus, Pátria e Família, que modelava o primado do Estado sobre a sociedade civil. Sociedade que na época “era fraca em termos de complexidade, de abertura, de variedade e força.” (Stoer, 1982, p. 85). O ensino passeava-se com a ideologia estatal, “preocupava-se com a regulação [e com] o fortalecimento daquilo que era considerado como identidade/independência nacional tradicional. [Era motor de promoção de] uma forma de organização sociopolítica que era autoritária, burocrática,

católica, patrimonialista. [Consistia num] movimento contra a modernização e um apoio a ideias tradicionalistas.” (Ibid., p. 73; cf. Mónica, 1978).

O segundo período localizado entre 1945 até às vésperas da revolução de 25 de Abril de 1974 foi um momento de crescimento económico, de expansão capitalista e da industrialização. Assistia-se ao primado do Estado sobre a sociedade civil. Uma primazia conseguida “através dum aparelho repressivo cada vez mais poderoso” (Stoer, 1982, p. 85), em substituição do sistema de ensino e da Igreja, enquanto pilares da manutenção da ordem social. Todavia, o sistema educativo, à semelhança do resto da Europa, fazia por acompanhar as novas exigências ditadas por uma economia global em crise, resultado de uma guerra. O ensino construía-se em torno de dois polos impressos no desenvolvimento nacional: desenvolvimento económico e igualdade de oportunidades, associada à crescente mobilização e insatisfação popular. “A Reforma Veiga Simão do início da década de setenta representou um ponto culminante destas duas noções de desenvolvimento nacional” (Ibid.); uma lufada de ar fresco, num país cansado e cinzento; uma *pseudo* lei que não exercendo, marcou uma viragem no discurso da eterna utopia da democratização do ensino em Portugal.

Certo é que neste período,

“o ensino, enquanto inculcação ideológica, pouco tem a ver com a formação de capital humano e, a nível universitário, as licenciaturas de cinco anos nos cursos não técnicos não eram de certeza orientadas para a satisfação do mercado de trabalho; os empregos eram distribuídos pela invocação de influências e as universidades confirmavam a estabilidade social.” (Ibid., p. 75).

O terceiro período situado entre a revolução de 25 de Abril de 1974 até à tomada de posse do I Governo Constitucional em 1976 marcou uma viragem no ensino. Consubstanciou-se neste período como um “meio de construir uma sociedade democrática e socialista, aparecendo os primeiros sinais de dissolução da distinção Estado/sociedade civil.” (Ibid., pp. 85-86). Neste período revolucionário, fortemente imbuído pela atividade política e ideológica no seio da sociedade civil, “o papel fundamental do ensino (...) constituiu (...) um retorno à ideia do consenso e de inculcação ideológica, mas agora através da atividade e controlo populares.” (Ibid., p. 80).

Por último, Stoer (1982) enquadra o quarto período que contextualiza o relacionamento entre o Estado e a sociedade civil, a partir da Primavera de 1976 e durante a década de oitenta, momento que se caracterizou “pela normalização, [pela] definição de fronteiras entre a sociedade civil e Estado,

com o último a restabelecer a sua predominância sobre a primeira. [Neste enquadramento], a Educação tem vindo a significar desenvolvimento económico, mais construção de uma sociedade meritocrática moderna.” (Ibid., p. 86).

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e as consecutivas alterações⁵⁶ de 1997, 2005 e 2009 trouxeram ao debate educativo a eterna utopia da descentralização do sistema. Essa mesma descentralização que seria sinónimo de um “equilíbrio de poderes” (Formosinho, 2005, p. 21) e de uma crescente dimensão participativa dos diversos atores educativos na administração educacional, perpetuou-se no tempo.

De acordo com Lima (2007) “o problema central não reside na quantidade de decisões e microdecisões, ou sequer no carácter colegial e formalmente democrático de muitos processos deliberativos que ocorrem nas escolas.” (p. 53). No seu entender, o problema da escassez de autonomia das escolas e de uma administração e gestão que se baliza numa lógica de poder desconcentrada, “reside na natureza e no alcance dessas deliberações e na indispensável distinção entre decidir orientações políticas e regras, ou decidir apenas sobre procedimentos gerenciais para a sua execução em conformidade.” (p. 53). No essencial, as escolas continuam como estruturas periféricas de um Ministério, protagonizando papéis secundários, em que os terrenos e ou contextos dos seus desempenhos permanecem, na sua maioria, silenciados.

Pensar a Escola Pública em pleno século XXI é uma tarefa que nos estimula a (des)construir outros focos possíveis de análise, sem com isso desvirtuar o problema da centralização do sistema educativo português, nem tão-pouco, o problema da autonomia mitigada das escolas (Lima & Afonso, 2002). O que aqui pretendo desenvolver, sem a presunção da receita eficaz, é a partilha de um conjunto de pensamentos suscitados pela minha investigação em torno dos processos participativos nas escolas e nas cidades e, sobretudo, para a necessidade de colocarmos no centro do debate a reconquista da dignidade dos educadores, bem como a sua mobilização consciente e crítica para a transformação da escola.

Se é facto que, em maioria, o nosso discurso tem sido concordante na manifestação generalizada de que as políticas públicas e sociais do Estado carecem de uma visão humanista e de justiça social, não será menos verdade que ao nível da ação individual estamos a pecar pela escassez de ações que nos incutam à problematização das dinâmicas sociais e em particular aquelas que no nosso contexto de ação, mais próximo, portanto,

⁵⁶ Cf. <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=329>

nos impedem e/ou determinam cegamente as nossas práticas. O que tenciono veicular é a necessidade de, individualmente, nos assumirmos como atores necessários da transformação da *cara da escola* e, conseqüentemente, da comunidade e da sociedade. Não que os movimentos sindicais, bem como outras forças e formas de organização das pessoas em prol da defesa dos seus direitos e deveres de cidadania, constitucionalmente alicerçados, sejam ferramentas e estruturas com fraca valoração social e, sobretudo, de luta, mas antes, porque, enquanto pessoas não nos podemos imiscuir na posição do grupo, sem nos assumirmos como atores essenciais e cuja voz deve ser escutada, atendida e valorizada.

O grupo, ou a platónica ideia de que as estruturas sociais organizadas farão o nosso papel e serão a voz que, interiormente e ou oniricamente desejamos verbalizar, não podem ser o motivo de desculpa para a nossa apatia, para o nosso cruzar de braços, que no seu silêncio, por um lado, compactua com o regime atual das ideias, da ideologia, como também, por outro, nos diminui enquanto pessoa, enquanto atores fundamentais à problematização e transformação dos sistemas sociais. Há, no discurso político, ou na ideologia mascarada que o sustenta, um desejo claro de construção de um *admirável mundo novo* (Huxley, 2013 [1932]). Há um sentido de pertença que não pode ser subjogado à ideia que o todo, enquanto superintendente das políticas, age tão-somente pelo nosso bem, quando, na prática e na práxis social nos apercebemos, umas vezes mais lentamente do que outras, que se criam castas e a nossa casta é, claramente e sorrateiramente, inferior.

Os estudos acerca da liderança primal (Goleman, 2000; 2014; Goleman, Boyatzis, & McKee, 2007), isto é, do potencial da compreensão das emoções na gestão das organizações, bem como os estudos que se debruçam sobre a inteligência emocional e social (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2007; Goleman, 2011) como artefactos essenciais à reconfiguração e (des)construção das políticas de administração educacional, têm revelado que a análise aos canais de comunicação entre líderes e liderados, bem como a partilha de poder na dinamização dos processos participativos, são factores que condicionam por um lado, o empoderamento das pessoas e conseqüentemente das equipas e por outro, impedem as organizações de emanciparem as suas práticas educativas e pedagógicas. E este cenário, não só se vislumbra a partir de políticas educativas e curriculares do Ministério da Educação e Ciência para o interior das escolas, como também, no seu interior os diferentes atores das escolas condicionam, no chapéu do protagonismo, do poder e do suposto direito de administração e gestão democraticamente validados, a planificação e o desenvolvimento de projetos. As imagens organizacionais da escola, realidade amplamente

exposta na obra com o mesmo nome de Jorge Adelino Costa da Universidade de Aveiro, expõem estas dinâmicas e sobretudo alertam para uma cultura de escola que tende a reproduzir nas suas práticas os mecanismos de reprodução social do Estado. Por algum motivo olhamos a escola, por natureza, como o Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1974) que, por um lado e remotamente, aplica receitas nacionais e indiferenciadas de ação curricular, como por outro, cumpre, pela inevitabilidade da lei, dos compromissos contratuais, da autonomia desalojada e do tempo escolar, as diretrizes do Estado.

De nós, educadores, futuros educadores, comunidade educativa em geral, espera-se uma atitude proactiva. Uma tomada de posição, que se consubstancia na quebra generalizada do silêncio, no ruído da mobilização em prol de uma visão agregadora, na ação empática, porque consciente da diversidade, porque catalisadora do mérito das diferenças. De todos nós - Escola -, de todos nós - Comunidade -, exige-se um novo Foco, ou se preferirmos a recuperação do Foco Humanista da Educação, da Escola e das suas práticas pedagógicas, que não desmesurando o potencial do social que as circunscreve e habita, seja capaz de colocar no centro do debate educativo a pessoa, aquele cidadão e aquela cidadã, que têm o pleno direito à educação, àquela educação cujo Estado, constitucionalmente deverá promover, e que deverá contribuir para,

“a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.” (Constituição da República Portuguesa, Art. 73.º, 2)

Mas esta atitude proactiva, que facilmente se desvanece no desacreditar que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (Freire, 2009, p. 125) e que a ideologia nos *miopiza* (Freire, 2009) e que nos faz “aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século.” (Freire, 2009, p. 126), carece de Foco, carece de atenção, carece de consciência de si mesma. Daniel Goleman, no seu mais recente livro, cuja primeira edição em Portugal, pelo Círculo de Leitores data de janeiro de 2014, traça um cenário entusiasta da possibilidade de transformação das organizações, por intermédio da anatomia da atenção, do foco, (e no meu

entender e por analogia com a obra), da conscientização das dinâmicas complexas que compõem, que moldam e que estruturam o nosso sistema educativo e escolar e em particular os canais de comunicação que povoam as escolas e as comunidades educativas.

Tenho direcionado o meu olhar de investigador, nestes últimos tempos, para as questões da liderança primal, isto é das emoções, pois é notório o excesso de ruído, de poluição informativa, que nos desnorteia do verdadeiro sentido das práticas pedagógicas e sobretudo nos encapsula em artefactos burocráticos que diminuem a nossa capacidade de comunicar uns com os outros e consequentemente nos diminuem na nossa capacidade crítica e reflexiva de transformação da escola. O debate atual das políticas educativas exige que estejamos predispostos a participar e essa ação que deve ser concertada só faz sentido enquanto educadores apreendermos a verdadeira realidade, o verdadeiro problema da escola pública. Cabe-nos assumir a nossa incompletude, diria Freire (2009), num processo de problematização da escola que se quer participativo, cooperativo e crítico.

Goleman (2014) considera que as pessoas que queiram atingir resultados precisarão de concertar nas suas práticas, três tipos de foco: o foco interno que nos harmoniza “com as nossas intuições, valores orientadores e melhores decisões” (p. 10); o foco nos outros “que facilita as nossas ligações com as pessoas nas nossas vidas” (p. 10) e o foco externo que nos permite “navegar ao largo do mundo” (p.11). Se, enquanto educadores, alicerçarmos a nossa ação pedagógica nesta ética e estética da palavra que se corporifica na ação (Freire, 2009), que nasce crítica porque tem um *olhar de dentro* e um *olhar de fora* e por isso não se dissipa na *verdade* dos outros, mas é em si, artefacto que empodera uma outra escola, democrática e humanista, estaremos verdadeiramente a falar na mudança da escola. Paraphrasing Goleman (2014), “um [educador] dessintonizado com o seu foco interno andará sem rumo; um [educador] cego ao mundo dos outros será ignorante; e aqueles que forem indiferentes aos sistemas mais alargados no interior dos quais operam serão limitados” (p. 11).

Neste sentido, a ação participativa e concertada dos educadores numa Escola Mínima poderá (des)construir-se por via de uma aprendizagem autodirigida que visa sobretudo “desenvolver ou reforçar propositadamente uma qualidade que já se possui, ou uma qualidade que se quer possuir, ou ambas as coisas.” (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 133).

A Aprendizagem Autodirigida: percursos de desenvolvimento significativo das competências de liderança

Para Goleman, Boyatzis e McKee (2007), o verdadeiro desenvolvimento das competências de liderança está na Aprendizagem Autodirigida. Este modelo de aprendizagem desenvolvido sobretudo por Richard Boyatzis (2001, 2002) através das suas investigações sobre a “melhoria das qualidades de liderança” (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 133) fundamenta-se no seguinte pressuposto: “desenvolver ou reforçar propositadamente uma qualidade que já se possui, ou uma qualidade que se quer possuir, ou ambas as coisas.” (p. 133). Segundo Boyatzis (2001),

“Even in situations where a person is under threat or coercion, a behavioral change shown will typically extinguish or revert to its original form once the threat is removed. This does not include changes induced, willingly or not, by chemical or hormonal changes in one’s body. But even in such situations, the interpretation of the changes and behavioral comportment following it will be affected by the person’s will, values, and motivations.” (p. 10)

Para que tal pressuposto se concretize é crucial que tenhamos consciência do “que se quer ser” (p. 133), isto é, um claro processo de conscientização do “eu ideal” (p. 133), bem como estejamos cientes daquilo que realmente somos no momento atual, isto é, conscientes do “eu real” (p. 133), daquilo “que se é efetivamente nessa altura” (p. 133), ou seja no momento em que se inicia o processo de transformação.

É fundamental que estas duas dimensões, *o que sou* e *o que quero ser*, estejam em constante relação e se apresentem claramente aos indivíduos em mudança. Todo o processo de desenvolvimento das competências de liderança, por intermédio do modelo de Aprendizagem Autodirigida, deve problematizar os contextos e as dimensões nos quais se enquadram o **eu real** (*Como sou?*) e o **eu ideal** (*Como quero ser?*). O modelo de Aprendizagem Autodirigida fundamenta-se em cinco descobertas que por sua vez se convertem em cinco pontos de descontinuidade. Compreende-se que estamos perante um processo de aprendizagem interativo, cujo objectivo é “utilizar cada uma dessas descobertas como instrumento para fazer as mudanças que são necessárias para que uma pessoa se torne um líder emocionalmente inteligente.” (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2007, p.

133) Em síntese, podemos enquadrar o modelo de Aprendizagem Autodirigida nas seguintes fases e/ou descobertas:

“A **primeira descoberta**: O eu ideal - como quero ser?

A **segunda descoberta**: O eu real - Como sou? Quais são os meus pontos fortes e as minhas falhas?

A **terceira descoberta**: O programa de aprendizagem - reforçar os pontos fortes e reduzir as falhas.

A **quarta descoberta**: experimentar os novos comportamentos, pensamentos e sentimentos, até os dominar completamente.

A **quinta descoberta**: desenvolver relações de confiança, que apoiem a mudança e a tornem possível.” (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2007, p. 136)

O processo só terá início quando formos capazes de reconhecer ou, melhor dizendo, de visionar aquele em que consiste ser o meu eu ideal. É importante e fundamental que reconheçamos, enquanto pessoas em processo de mudança, qual o modelo de sujeito, de líder, que queremos para nós próprios. Para Goleman, Boyatzis e McKee (2007), esta “é uma imagem que tem força suficiente para despertar esperança e entusiasmo” (p. 135), independentemente da sua origem, isto é, de “um sonho, contacto mais estreito com os valores que guiam a nossa vida ou, simplesmente, resultado de auto-análise” (p. 135). Esta imagem que desvela o que queremos ser, que nos projeta no futuro é a primeira descoberta, o primeiro ponto de descontinuidade que nos permite caminhar rumo a uma liderança emocionalmente mais inteligente, competente.

Todavia, para que o processo rumo ao eu ideal se concretize, se (des)construa, é crucial que façamos um exame de introspecção, isto é, que olhemos para o espelho e descubramos quem somos na realidade (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007). Este processo é orientado por três momentos de reflexão e análise: primeiro, “como nos comportamos”, segundo, “como é que os outros nos vêem” e terceiro, “em que é que acreditamos” (p. 135).

Quando estas respostas apontam para pontos de convergência entre o eu real e o eu ideal estamos perante pontos fortes. O inverso representará a existência de falhas, de pontos fracos que exigem da pessoa uma tomada de

consciência assertiva e clara, para que se possam introduzir mudanças no processo de transformação do nosso estilo de liderança em desenvolvimento. Com Freire (2009), dizemos que estamos face a uma etapa do processo de ensino-aprendizagem em que o reconhecimento, ou melhor dizendo, em que a tomada de consciência do nosso *inacabamento* (Freire, 2009) é imprescindível para que a mudança se proporcione. Deste momento de *conscientização*, de mapeamento dos nossos pontos fortes e dos nossos pontos fracos, resulta a construção de um plano de melhoria das nossas capacidades de liderança. Estamos, desta forma, na presença de uma terceira descoberta: a (des)construção de “um plano de acção que proporcione orientação detalhada sobre as coisas novas que é necessário experimentar em cada dia que passa, a fim de melhorar ainda mais os pontos fortes e aproximar-nos do eu ideal.” (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 135)

À planificação e desenvolvimento do plano de melhoria deverá estar subjacente e de forma coerente “as preferências pessoais” (p. 135) das pessoas em processos de aprendizagem, bem como será crucial que este plano se intersecte interactivamente com o contexto social, nas suas mais diversas disposições e dimensões, do indivíduo em transformação. A quarta descoberta surge da própria experimentação deste plano de melhoria, dos novos comportamentos, pensamentos e sentimentos (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007) que ocorrem do exercício prático e *problematizador* dos novos objectivos a (des)construir, como do caminho para a nova visão de liderança que se está a desvelar.

Posteriormente, o modelo faz referência a uma quinta descoberta, que pela sua natureza, é possível de acontecer em outro momento que não esta possível quinta fase. Falamos na tomada de consciência de que “precisamos dos outros” (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 135), isto é, que para evoluirmos enquanto pessoas e enquanto bons líderes, emocionalmente falando, é crucial que nos conectemos com aqueles que nos rodeiam, com os seus contextos e formas de pensar. Freire (2009) a este respeito fala-nos da “disponibilidade para o diálogo”, do “comprometimento” e do “bom senso”, como factores imprescindíveis à autonomia das pessoas, pela tolerância que desencadeiam e pelo articulado reconhecimento de que enquanto seres condicionados, necessitamos dessas pontes para uma vida em sociedade mais completa, mais justa e certamente mais íntegra. E ser líder é saber ser este “ser mais” (Freire, 2009), consciente e crítico do mundo que o rodeia e que o vai complementando. A respeito das relações e da sua importância no mundo empresarial Fullan (2003), na linha de Roger Lewin e Birute Regine (2000) afirma haver “um novo estilo de liderança nas empresas de sucesso - um estilo que se centra nas pessoas e nas relações

como algo essencial para obter resultados sustentados.” (p. 58). Lewin (n.d.) diz-nos, neste sentido, que:

“We are not talking about relationships in terms of networking and the like. Rather we are talking about genuine relationships based on authenticity and care. We knew from complexity science that interactions among agents of a system are the source of novelty, creativity, and adaptability.” (parag. 12)

A importância das relações, isto é, do diálogo permanente com o outro, com a realidade, faz de nós, homens e mulheres, seres mais completos pelo potencial que cada intersecção humana acarreta. Só somos capazes de contornar uma falha, de superá-la, quando verdadeiramente aceitamos o real e tudo o que ele sustenta, como condição necessária à transformação. Vejamos que:

“Se o solipsismo erra quando pretende que somente o Eu existe e que sua consciência alcança tudo, sendo um absurdo pensar numa realidade externa a ela, erra também o objectivismo a-crítico e mecanicista, grosseiramente materialista, segundo o qual, em última análise, a realidade se transforma a si mesma, sem a atuação dos homens, meros objetos, então, da transformação.” (Freire, 2002, p. 75)

Segundo Goleman, Boyatzis e McKee (2007), “[o]s outros ajudam-nos a perceber coisas que não conseguimos ver, mostram-nos se fizemos algum progresso, permitem-nos testar a fiabilidade das nossas percepções e indicam-nos se estamos a obter resultados.” (p. 135). Embora o foco de ação do modelo de Aprendizagem Autodirigida seja a pessoa e a consequente transformação das suas competências de liderança, é facto que, sem a ação colectiva e por conseguinte, sem a relação com os outros, a sua prática não faz sentido.

Assim, constata-se que o modelo de Aprendizagem Autodirigida não só se apresenta como essencial à transformação dos processos de liderança, por permitir potenciar as suas competências nas pessoas, como também apresenta-se como uma poderosa ferramenta que fortalece a organização. Estamos perante um processo de aprendizagem que desenvolve a ideia de aprender em contexto, isto é, “aprender no local de trabalho, ou aprender

em contexto é, sem dúvida, a aprendizagem com o maior retorno porque é a mais específica (adaptada à situação) e por ser social (envolve o grupo)". (Fullan, 2003, p.127)

“Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social do que tomamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor. “Brinquei” tanto de professor na adolescência que ao dar as primeiras aulas (...) não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava.” (Freire, 1997, p. 79).

Permitam-me esta partilha mais pessoal, quiçá mais intimista, num discurso, certamente estranho à política educativa, “tecnocrata” e “sem alma” que hoje se faz no nosso país. Hoje é tempo de mobilizar-nos: “Levanta-te e luta!” (Benavente & Peixoto, 2013). Não estaremos demasiadamente condicionados pela sobrecarga do ofício que ainda falta preencher? Não estaremos demasiadamente imbricados em folhetins que não contemplam a essência do Problema, nem as verdadeiras razões da luta, da caminhada? Não estaremos embalados por mais um *canto de sereias*?, por mais um discurso de “terra à vista!”, por mais umas palavras soltas que não são preâmbulo nem de uma Visão, muito menos de uma Missão de Educação Democrática?

Em contrapartida, os processos de mudança de que a Escola Pública, de Todos, portanto, necessita, parecem subjugados a quem desdenha da sua qualidade, a quem grosso modo, politiza as suas práticas, esquecendo claramente 5 eixos fundamentais: (1) a problematização e transformação das lideranças escolares, por via de uma formação de qualidade e de uma concertação com a (2) autonomia real das escolas; (3) a desburocratização dos processos de administração e gestão escolar e pedagógica, (4) a formação de educadores e professores num compromisso geral para uma Educação Democrática e, por fim, (5) a estabilização do quadro docente das escolas, condição necessária à qualidade e sustentabilidade das aprendizagens, na medida de um currículo que carece de constância, e de abertura às realidades do território.

A preocupação constante com os critérios de convergência europeus e mundiais não pode, em si mesma, ser factor de exclusão das idiossincrasias do território, da sua cultura, da sua identidade e das suas particularidades sociais, económicas e financeiras. Por sua vez, este olhar sociológico não pode, de forma alguma, ser factor de desresponsabilização do Estado por via da *oferta* de cheques ensino, até porque ao Estado cabe promover a “democratização da educação” (CRP, art.º 73), sem com isso excluir, na base de um discurso liberal, propagandista e *entroidado* que tem conduzido o país ao empobrecimento, todos aqueles cidadãos e cidadãs, que no dia a dia, confrontam-se com a impossibilidade de fazer escolhas (que não se resumem tão somente à mera escassez de capital financeiro); escolhas diferentes, melhores, por determinismos de uma política cega, infantil e sectária.

O ano de 2014 ainda agora despontou e eu digo-vos: Basta! Não queiramos ver partir mais um amigo, mais um colega, mais um português, sem que este País lhe tenha proporcionado o espaço e o tempo necessários à vivência dos seus sonhos, quiçá realidades possíveis para um Portugal diferente; mais justo, mais democrático, mais feliz! Hoje partilho com inúmeros colegas o desejo simples de sorrir. Sim, sorrir! Não sentem nas vossas escolas a falta deste doce ruído? Daquele ruído provocado por um *contrair de músculos* que nos aproxima, que amplifica e potencia a nossa ação pedagógica, a nossa ação humana?

Eu sinto! Sinto falta de ter tempo; tempo para Pensar! Sinto falta da camaradagem roubada por aquele ofício por preencher. Sinto falta do tempo em que o ensino e a aprendizagem não eram carrascos de um currículo de percentagens. Sinto falta do espaço em que nas escolas, na maioria das escolas, era possível projetar. Indagar sobre o futuro! Hoje preocupo-me sobretudo em alimentar as possibilidades do presente, na certeza porém de que temos alunos merecedores; educadores com esperança e sobretudo uma escola pública capaz de construir um outro guião, uma outra forma possível de educar. Somos, educadores, pais, alunos, comunidade, fazedores de história (Freire, 1997). Não queiramos que a mediocridade de uns seja o vector de integração de todos. Hoje é tempo de ação! Hoje é tempo de recuperar a dignidade! Aquela que no dia a dia da escola, sentimo-la perdida! Hoje, é tempo de nós, educadores, projetarmos aquela voz que a democracia nos ensinou e que a Educação necessita! Hoje é tempo de nos orgulharmos como Educadores! Hoje é tempo de, por fim, mudar “a cara da escola” (Freire, 1997, p. 107). E este é um compromisso verdadeiramente *irrevogável* (!), na certeza de que não nos vencerão pelo cansaço!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Benavente, A. & Peixoto, P. (2013) (Org.). *Educação: levanta-te e luta*. Disponível em: <http://www.op-edu.eu/>
- Boyatzis, R. (2001). *Unleashing the power of self-directed learning*. Retirado a 29 de Dezembro, 2012, em Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations: http://www.eiconsortium.org/pdf/self_directed_learning.pdf
- Boyatzis, R. (2002). Unleashing the power of self-directed learning. In R. Sims (ed.), *Changing the Way We Manage Change: The Consultants Speak*. NY: Quorum Books.
- Constituição da República Portuguesa. (2008). VII Revisão Constitucional - 2005. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art4>
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, F. (Org.). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA. (pp. 13-52).
- Fraga, N. S. (2009). Globalisation and Education: the role of the education schools project. [Electronic version]. *International Association of Technology, Education and Development (IATED)*, ISBN: 978-84-612-7578-6, pp. 004338 – 004348.
- Fraga, N. S. (2009). A dimensão europeia da educação: (des) construções ao nível do projecto educativo e do currículo do ensino secundário: um estudo de caso múltiplo. Funchal: Universidade da Madeira (Dissertação de Mestrado).
- Fraga, N. S. (2011). Educação e Epistemologias. O Contributo do Orçamento Participativo na (des) Construção do Conhecimento-Emancipação. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), pp. 126-140 (Cf. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art7.pdf>)
- Fraga, N. S., & Carvalho, S. (2011). A inteligência moral num processo de (des)construção dos projectos de liderança(s). Entre o pensar e o agir como gestão estratégica. *Revista Iberoamericana de Educación*, II (55), 159-172. (Cf. <http://www.rieoei.org/rie55a06.pdf>)
- Fraga, N. S., & Correia, C. (2013). O Projecto “Eu Participo”. Uma Estratégia da Política Local para a Educação na Cidadania. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 93-118. (Cf. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art5.pdf>)
- Freire, P. (1997). *Política e Educação* (3.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2002). *Extensão ou comunicação?* (12.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (39.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*. (pp. 78-90).
- Goleman, D. (2011). *Inteligência Emocional* (16.ª ed). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2014). *Foco. O motor oculto da excelência*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (3.ª ed.). (E. Rocha, Trad.) Lisboa: Gradiva.
- Huxley, A. (2013). *Admirável mundo novo*. Lisboa: Antígona.
- Lewin, R. (n.d.). *The Reality of Complexity*. Retirado a 29 de Dezembro, 2012, em Business Spirit Journal Online: <http://www.bizspirit.com/bsj/archive/articles/lewin1.html>

- Lewin, R. & Regine, B. (2000). *The soul at work*. Nova Iorque: Simon & Schuster.
- Lima, L. (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In Sanches, M., Veiga, F., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (Org.). *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora. (pp. 39-57).
- Lima, L. & Afonso, A. (2002). Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto: Edições Afrontamento.
- Mónica, M. F. (1978). Educação e Sociedade no Portugal de Salazar. Lisboa: Presença.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.