

A valorização dos indícios

Arsélio Martins, Presidente da APM

No seu prefácio ao relatório «Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal», Deborah Roseveare, Chefe da Divisão das Políticas de Educação e Formação da OCDE, afirma que «a avaliação que realizaram em Portugal segue de perto a metodologia e abordagem que a OCDE tem utilizado para avaliar as políticas educativas em muitos países-membros ao longo dos anos» e realça que «os decisores políticos procuram realizar avaliações intermédias, (...)» para «identificar se as medidas levadas a cabo estão a conduzir aos resultados previstos (...)» defendendo a ideia de que as políticas de educação cada vez menos são iniciativas isoladas e têm evoluído para «sistemas auto-ajustáveis enriquecidos com *feedback*(...)».

Numa primeira leitura do relatório, aparecem apreciações muito positivas sobre as decisões políticas e as realizações óbvias: criação de centros escolares e equipamentos, por exemplo.

Para a formação contínua de professores, que é que nos interessa, o relatório afirma ter sido «desenvolvido um excelente modelo (...)» com «indícios de que os resultados estão a melhorar em Matemática, o que provavelmente está associado a uma melhoria do ensino desta disciplina» e em que «a colocação de formadores de professores nos agrupamentos de escolas melhora a cooperação entre escolas». A leitura atenta destas frases revela-nos o óbvio, ao mesmo tempo que não nos revela o resultado de acções empreendidas. E tudo isso pode ser revisitado a um outro nível de referências só aparentemente mais concretas. Podemos ler que os programas de formação «são executados sob a supervisão de estabelecimentos de ensino superior (...); incluem o apoio individual, a formação e o acompanhamento dos professores em sala de aula, com sessões de trabalho com os professores de instituições de ensino superior; (...) e implicam a produção de recursos didácticos específicos de apoio ao trabalho dos professores do primeiro ciclo.» que são seguidas pela afirmação de que «os programas nacionais de formação contínua lançados em 2005 são abrangentes, bem estruturados e estratégicos» e «reflectem a consciência a nível governamental da necessidade de consolidar competências-chave à luz dos resultados do PISA e da necessidade de se investir nas qualificações e no capital humano para preparar o país para a economia baseada no conhecimento e para a sociedade do futuro». Nada nos remete para a prática concreta.

Mais adiante, no relatório pode ler-se que «é necessário avaliar de forma sistemática o impacto dos programas de formação nos resultados e na qualidade do ensino e da aprendizagem nas salas de aula, nas escolas e nos agrupamentos» mas, logo adianta «as opiniões dos formadores expressas aos peritos sobre a qualidade do progresso regional e nacional

são positivas, mas não se baseiam num estudo científico e são, essencialmente, impressionistas», acrescentando que «o acompanhamento do programa de formação (...) tem alguns pontos fortes (...) embora se baseie largamente em relatórios de progresso submetidos pelos centros de formação regionais». E, no próprio exemplo, tirado do relatório de acompanhamento, referem-se de novo como aspectos positivos, os aspectos do modelo definido pela política e nenhuma concretização. Pode ler-se que «um dos principais aspectos positivos salientados no relatório é o modelo de formação adoptado: grande proximidade aos formandos e o acompanhamento e a observação do ensino no contexto da escola». Este parágrafo de atribuição de toda a bondade à decisão central é muito revelador se dermos atenção a que, no mesmo exemplo, se escreve, em contraponto, que as principais limitações e obstáculos são: «um elevado número de grupos por formador a tempo inteiro; muitas vezes, agravado pelo número de formandos por grupo; a dificuldade na constituição de grupos de formação em zonas com grande dispersão geográfica de escolas; dificuldades operativas da formação, por exemplo, quando os horários se revelaram inadequados; necessidade de apetrechamento das escolas com os materiais necessários à formação; e dificuldade em os professores se tornarem autónomos diariamente, sem a presença do formador e abandonando o manual como recurso dominante». E isto não é política, porque a «boa» política volta nas referências às boas práticas na concepção dos programas de formação que nos falam de objectivos, princípios, supervisão, acreditação, modelo e estrutura de gestão do programa de formação.

Do terreno das acções concretas, surgem notícias de boas práticas: exemplos de empenhamento e esforços dos formadores e professores; dificuldades vencidas e melhorias na formação e também no ensino e da aprendizagem das crianças e jovens. Pena é que um relatório, tão divulgado como este foi, não contenha referências concretas a resultados do trabalho dos formadores, professores e estudantes como coisa em si mesma sem estarem afundados no mar das referências genéricas à decisão política.

Este relatório deixa a desejar. E leva-nos a exigir e desejar divulgação de relatórios práticos, de práticos a reflectir sobre a formação e a sala de aula ou o mundo da escola como lugar dos dias reais, melhores e piores. Precisamos de ler os práticos. Porque alguns dos obstáculos (e dificuldades) que persistem, também neste relatório, acabam responsabilizando de ninguém. Quem deve, de facto, ser responsabilizado? Sabemos a quem atribuir as virtudes todas. E o defeito é de quem?

Como é que se levantam indeterminações e se removem obstáculos? Quem é o dono da grua?