



**Do quotidiano  
escolar à  
autonomia e  
flexibilidade  
curricular**

A autonomia arrasta uma deslocação da centralidade disciplinar para uma centralidade organizacional e relacional, o que pressupõe um trabalho de cooperação e subordinação a uma lógica de conjunto, onde domina a articulação curricular e não o exercício profissional independente.

O decreto-lei 55/2018 propõe-se afrontar, sem titubear, o vasto quotidiano das nossas escolas com vista a renovar radicalmente o campo educativo em torno de dois princípios fundamentais: a autonomia e a flexibilidade curricular. Trata-se de dois conceitos que, de há tempos, se perseguem mutuamente, embora tenha de reconhecer-se que, no plano burocrático-discursivo, o de autonomia pretendeu claramente antecipar-se ao curricular.

A aproximação e o franco conluio entre ambos, que agora o referido decreto tão abertamente patrocina, não podem deixar de constituir, de facto, um desafio à nossa reflexão, que tão distante e encontra destas “evidências”.

Na verdade, a centralidade profissional, que historicamente tem sido desempenhada pelas disciplinas, tem definido o trabalho escolar dos professores segundo uma relação dominada pela “matéria” curricular especializada, o que se traduz em autonomia individual, a que anda associada, por inerência, a solidão institucional e pessoal e, muitas vezes, existencial.

Em contrapartida, o que a autonomia das escolas arrasta consigo é uma deslocação desta centralidade disciplinar para uma centralidade organizacional e relacional, o que pressupõe, da parte dos professores, um trabalho de cooperação e de subordinação a uma lógica de conjunto, onde o que se torna dominante é a articulação curricular e não já o exercício profissional independente. Por força desta articulação, não é apenas a disciplina que é subalternizada, a qual, como se sabe, tem sido parte substancial da pessoa do professor, enquanto profissional; é, também, subalternizada a auto-organização das tarefas, uma vez que o desenvolvimento do trabalho fica sujeito aos mecanismos próprios da coordenação global, ao nível do conselho pedagógico do departamento curricular, onde as disciplinas deixam de ter representação nominal.

Estas transformações globais não são nada pacíficas, se tivermos em atenção não só o acréscimo de tarefas e de responsabilidades, como, sobretudo, de novas competências, que, como se sabe, incluem o desenvolvimento de projectos, subordinado a uma lógica de contrato que é objecto de avaliação periódica, à qual estão associados tanto o montante de financiamento como a imagem social da escola e, conseqüentemente, a imagem dos seus profissionais.

Estas novas competências não são, como se sabe, nem de carácter técnico, nem de carácter cognitivo, no sentido de que

não correspondem a conhecimentos assistidos cientificamente, conceptualmente pré-definidos e didacticamente incorporados. São competências que se adquirem pelas situações vividas em confronto com os problemas sentidos e conjugam-se no registo do acontecimento, o que quer dizer quer elas se constroem num jogo de interações, cujo êxito implica um fluxo comunicacional sempre intersubjectivamente condicionado.

Não se trata, pois, de competências que se adquiram através da leitura individual de circulares ou de normativos especiosamente elaborados ou do simples “tratamento da informação”.

A implementação e, sobretudo, a prática do projecto de autonomia das escolas não é, portanto, um programa que se possa definir do lado de fora dos actores, como se se tratasse dum programa técnico que se destinasse a ser aplicado verticalmente, qualquer coisa como “o conselho pedagógico aprecia e decide” ou o “departamento curricular articula” e o “conselho de turmas aplica...” É preciso ter presente que a realidade, tal como é visada em cada um daqueles diferentes níveis de coordenação, não é a mesma, porque a realidade é constituída pelas relações que se estabelecem entre a intencionalidade dos actores, as condições de trabalho e o próprio estatuto de que estão investidos nessas relações.

**Organização qualificante.** É a este propósito que se torna pertinente invocar para a escola o modelo de formação daquilo que se vem designando na sociologia do trabalho como o *modelo de organização qualificante* – uma via de formação caracterizada por “um alto nível de participação dos membros da organização e por uma aprendizagem estratégica aberta à experimentação” (Philippe Zarifian).

Não se ignora o enorme esforço que isso representa, sobretudo ao nível da desconstrução de uma prática que tem sido secularmente construída segundo uma lógica de responsabilização individual dos agentes (ou, talvez melhor agora, dos actores), de que a formação contínua ainda instituída é a expressão mais acabada. Enquanto tal modelo for dominado pela tese simplista de que a qualidade do sistema e das instituições escolares deriva da qualificação individual de cada um dos seus membros, não é possível introduzir a cultura da comunicação e da intersubjectividade no interior das práticas profissionais, o que significa que não é possível que os profissionais assumam a consciência crítica de que são também as suas práticas, individualmente geradas e geridas, que contribuem para este bloqueio.