CRSS-04-M
AEN-02/3

A figura do "amigo crítico" no assessoramento / desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes

Carlinda Leite

Universidade do Porto

Desde pelo menos há dois anos, e no quadro do debate sobre autonomia e do que tem sido chamado a "gestão flexível do currículo", temos ouvido a Secretária de Estado da Educação (no anterior governo designada por Secretária de Estado da Educação e Inovação) falar da necessidade das escolas se tornarem instituições inteligentes. O próprio anexo ao despacho que cria o quadro legal para as escolas se candidatarem a este projecto de flexibilização curricular (despacho n.º 9590/99) afirma que ele pretende, entre outros aspectos, "promover uma mudança gradual da organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos". Por outro lado, a expressão "amigo crítico" começa, por vezes, a estar presente quando se fala do apoio às escolas e aos seus professores no desenvolvimento e análise dos projectos que têm em curso.

É no quadro destas ideias que nesta comunicação pretendo analisar a figura do "amigo crítico" no assessoramento para o desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. Para isso, num primeiro ponto, associo a expressão "escolas inteligentes" à ideia de organizações que aprendem, que facilitam a aprendizagem dos seus membros e que continuamente se transformam. Num segundo ponto, configuro, sucintamente, o papel (ou os papéis) do "amigo crítico" na construção dos processos de decisão participados pelo colectivo escolar para essa transformação. E num terceiro e último ponto, questiono em que medida estes papéis (estas funções) são viáveis no projecto da "gestão flexível do currículo" e quando desenvolvidas por alguém que, convivendo com o desejo de pôr em prática esta figura do "amigo crítico" na assessoria a escolas para que se tornem curricularmente inteligentes, tem limitações de tempo decorrentes das funções que realiza.

O que pretendo significar quando me refiro a "escolas inteligentes"?

A expressão "escolas inteligentes", associada à ideia das "escolas como organizações que aprendem"[1], não coincide com aquilo que foi chamado a "quinta dimensão" das organizações como sistemas que pensam, e onde se pretendia realçar que os membros de uma organização não deviam ser conside-

---

O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação, Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002, pp. 95-100.

local ?

No quadro destas ideias, onde os actores implicados são os agentes da decisão, como se pode justificar, então, o papel de uma assessoria externa, de um amigo crítico, para apoiar o desenvolvimento dessas decisões?

Se considerarmos que um "amigo crítico" poderá corresponder a uma figura que transporta para o grupo e para a análise uma visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações, e um permanente questionamento dos aspectos em jogo, então podemos concluir que a função básica dessa assessoria externa, ou seja, desse amigo crítico, é "ajudar" a escola e os seus agentes a reflectirem as situações para que tomem as suas próprias decisões (Del Carmen, L., 1990: 120). É, no fundo, um facilitador da tomada de decisões, na linha do que nos lembra M. Santos Guerra (1995: 461) quando, a propósito da avaliação das escolas, diz que "quando existem avaliadores externos eles têm de actuar como facilitadores do juízo dos protagonistas e não juízes conselheiros que impedem a profissionalidade".

Mas como é evidente, este papel só pode ser adequadamente exercido se a escola e a comunidade escolar olharem esta figura, este assessor, como um amigo, o seu "amigo crítico", isto é, como alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas, e também os êxitos. Portanto, este amigo, e tal como acontece nas situações de relação interpessoal, tem de ser desejado e aceite como tal. Por outro lado, este amigo crítico, para exercer este papel, tem de possuir conhecimentos do contexto educativo e das situações, e competências para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo com os professores e a escola.

De facto, o exercício destas funções exige, por parte do "amigo crítico", e no desenvolvimento da sua assessoria, atitudes de profundo respeito pelas pessoas e de prudência nos processos que leva a cabo, de modo a facilitar intervenções de qualidade, da escola e da comunidade escolar. E, uma vez mais, vale a pena lembrar, que o exercício desta colaboração só faz sentido se houver um forte comprometimento na análise das situações de partida e das que vão ocorrendo.

Batanaz Palomares (1998: 528), apoiando-se em Bolivar (1996)[4], identifica como funções de um assessor (ou seja, daquele a quem aqui estou a chamar "amigo crítico"):

- promover um trabalho cooperativo que incremente a colaboração dos professores;
- contribuir para gerar uma visão global da escola e das tarefas educativas;
- proporcionar apoio, recursos e incentivos para comprometer os professores na realização de projectos;
- "exercer, pelo menos nas 1as fases, o papel de 'monitor de desenvolvimento'";
- estabelecer um clima propício ao desenvolvimento, onde, portanto, se partilhem ideias e experiências, e onde haja oportunidade para clarificá-las, negociá-las e confrontá-las.

E em que medida estas funções são viáveis no quadro do chamado projecto da "gestão flexível do currículo"?

Como se sabe, até agora, foram as escolas que, por sua iniciativa, aderiram à possibilidade de gerir o currículo, no quadro da flexibilização curricular; foram elas que apresentaram projectos ao abrigo, numa primeira fase, do despacho n.º 4848/97 e, no ano lectivo presente, do despacho n.º 9590/99.

---

[4] A. Bolivar (1996), "La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento", in C. Marcelo (Org.). *Asesoramiento a centros educativos.*

A investigação/avaliação pretendo concretizá-la, por um lado, participando no desenvolvimento de trabalhos que sistematizem dados importantes para o conhecimento do projecto de gestão flexível do currículo, e permitam identificar as suas racionalidades e ampliar os seus efeitos, e, por outro, estimulando a realização de trabalhos académicos que aprofundem alguns aspectos deste projecto e que serão realizados no âmbito do Mestrado em "Educação e Currículo", já referido, (e onde se pretenderá obter respostas para perguntas do tipo: "O que leva as escolas a aderirem ao projecto da gestão flexível do currículo?"; "De que modo as escolas e os professores vivem esta política curricular?"; "De que forma os projectos que têm vindo a ocorrer contribuem para a concretização de uma escola para todos?"; "Como são vistas pelos professores as questões da articulação curricular? Que efeitos geram ao nível das práticas?"; "Os projectos de inovação curricular, construídos pelos professores, minoram o insucesso escolar?"; "Como é construída a educação para a cidadania, no quadro do projecto da gestão flexível do currículo? E, como é vivida no interior da escola?").

Até agora, das 7 escolas da zona geográfica em que me situo (Grande Porto), fui solicitada por 5[7]. E o que é pedido corresponde, quer ao apoio à realização de actividades que sensibilizem a escola para a flexibilização curricular e ao debate de pontos de vista opostos e de estratégias gerais de concretização do projecto, quer à colaboração na análise de documentos produzidos pelas escolas para a concretização do projecto, nas várias dimensões curriculares e na definição de processos que permitam concretizar práticas de auto-avaliação, quer ainda à presença em reuniões onde se analisam modos de trabalho, a partir da explicitação feita pelos professores envolvidos. E é principalmente neste último caso que considero que a actuação se orienta, ou se devia orientar, no sentido do que defini como sendo o papel do "amigo crítico".

Em vez de uma intervenção caracterizada pela transmissão de um saber e de uma experiência, a intenção é, através de processos de trabalho com os professores e recorrendo a dinâmicas comprometidas com a delineação de "caminhos", proporcionar um ambiente reflexivo que contribua para um balanço dos percursos do projecto e para o desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras. De certo modo a intenção é tentar fazer das escolas comunidades reflexivas dotadas de autonomia.

E, neste sentido, é também uma forma de intervenção que se aproxima daquilo que Batanaz Palomares (1998: 528) aponta como os três grandes princípios orientadores do trabalho do assessor nas instituições escolares, e que são:

1. "trabalhar com as pessoas comprometidas no desenvolvimento de soluções, mais do que intervir nelas";
2. "contribuir para o desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras, em lugar de limitar-se a ser uma ajuda para a aplicação de fórmulas externas";
3. "constituir um elemento de enlace entre a teoria e a prática, ou seja, entre o conhecimento acumulado sobre determinados aspectos e os profissionais responsáveis pela sua incorporação nas práticas".

Sabendo nós que os processos avaliativos da mudança dos projectos curriculares exigem uma cultura de colaboração e de envolvimento de toda a equipa em processos necessariamente prolongados no tempo, de modo a suportarem dinâmicas de apoio à implementação de inovações, penso ser importante questionar sobre o tipo de assessoria que está a ser desenvolvida. Admitindo que as mudanças e melhorias das acções exigem, na linha de uma teoria crítica, um compromisso emancipador e participação dos elementos da

[7] É evidente que as solicitações no quadro do projecto da "gestão flexível do currículo" não se esgotam nestas 7. Muitas outras da zona Norte têm pedido colaboração para debaterem o projecto pois tencionam vir a aderir.