
8. O GENOMA EDUCACIONAL E O PARADIGMA DA CLONAGEM: AS LIDERANÇAS BUROCRÁTICAS OU A DESANTROPOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ana Maria Kauppila
Escola Secundária de Jaime Moniz

Concedamos um tempo de reflexão e de escrita aos palimpsestos da globalização-massificação educacional: que genoma subjaz a este novo paradigma de clonagem? O que se esconde detrás deste instituto dilemático e paradoxal? Entre discursos e práticas, entre discursos e instrumentos legais, os líderes – sejam político-decisores ou dirigentes escolares – desempenham, cada vez mais, um papel de reprodução acrítica, num contexto de repetitiva “ecolália” que poucos entendem e que configura abordagens inadequadas e distantes dos alvos a que se dirigem.

Pensar a “Educação em tempo de mudança” representa o reconhecimento implícito da crise e a vontade manifesta de construir rumos reflectidos e fundamentados.

Da Biologia e da Medicina à Política, da Economia à Cultura, dos diferentes discursos acerca das transformações globais à História do Pensamento em Educação, encontraremos espaço de reflexão e de discurso crítico acerca da liderança educacional à luz de três grandes pensadores franceses: Montaigne, Rousseau e Condorcet. Recorreremos, igualmente, a depoimentos de cinco Docentes do Ensino Secundário (todos com mais de vinte anos de serviço) que, sem representar uma amostra cientificamente significativa, nos deslumbram através da agudeza da crítica, da recalcada vontade de mudar e do olhar que impõe, sem dúvida, magistério de influência educacional.

8.1. O mundo sempre igual (?)

“Um dos primeiros erros do mundo moderno é presumir que as coisas passadas se tornaram impossíveis”

Gilbert Chesterton, in *O que há de errado com o Mundo*

Em Dezembro de 2007, data da realização deste III Colóquio DCE-UMa, tenho quarenta e quatro anos. Ao escutar a rádio e ao ler algumas secções de tantos jornais, poderia afirmar, com certeza e segurança, que o Tempo terá sido suspenso. As guerras, quase todas as mesmas: Israel, a Faixa de Gaza, o Egipto e o Líbano, em suma, quase o mesmo Médio Oriente. África “paradigmatizou” a fome, a pobreza e as lutas civis-tribais; a América Latina, cada vez mais refém dos “poderes paralelos”; os Estados Unidos da América fazem a guerra, no Afeganistão, como fizeram no Vietname e a Europa a vinte e sete não parece muito diferente da Europa a quatro ou cinco. As televisões e a Internet fazem, no entanto, alguma diferença, desde então. Mas não é sempre uma diferença conteudística. Pode ser maioritariamente formal: continuam a transmitir reportagens especiais aquando da partida, ou da chegada, de soldados para e de zonas do mundo em falência de valores de estabilidade e de paz. Os portugueses partem, agora, para essas novelmente designadas “missões” como quem parte-ia para Angola, Moçambique ou Guiné, nos anos 60 e 70. Uma das mais mediáticas e mediatizadas estrelas da TV norte-americana – Oprah Winfrey – emite um programa de audiência mundial em que recebe os “heróis” de uma das “missões” ao Iraque, programa durante do qual serão surpreendidos pela avalanche, em palco, das suas respectivas famílias. Interrogo-me, com António Gedeão, acerca da composição química daquelas lágrimas. Que diferença terão daquelas a que eu assistira, em contextos similares, quarenta anos antes?

A esta altura, o meu generoso leitor terá esboçado um condescendente e inocente sorriso. Eu sei, o Tempo não foi suspenso! Mudou (?) A mediatização de todos estes fenómenos e acontecimentos torna-os muito mais “próximos”, mais “presentes” mas, muito mais perigosos, porque mais banais. Sabemos que a banalização é o primeiro dos princípios da apropriação. E, quer a TV, quer a INTERNET, tornaram banal, logo apropriada, a coabitação com a guerra e com a violência!

O Tempo – esse que mudou (?) – tornou invisíveis as fronteiras sociais, tornou perenemente perecíveis as convicções e os pilares sobre os quais as sociedades ocidentais pareceram assentar durante séculos e séculos. Nos últimos duzentos anos - a par dos grandes conflitos mundiais que marcaram as relações e as decisões geo-políticas do planeta – foram nascendo novas relações de produção, o Homem definiu um interlocutor que já não apreende – a tecnologia - e, em função desta, estabelece novas tipologias de relações consigo e com o mundo. Não se trata de uma gralha – relações consigo! É o caso das nanotecnologias que colocam em questão a própria noção de Humano e o dos produtos das possibilidades que essa mesma tecnologia permite: um exemplo ainda relativamente pouco estudado, mas influente e poderoso, é a *Second Life*. Já não chega dizer que as ONGs e as Corporações internacionais comandam as relações intercontinentais, que o *bullying*, quando praticado ao

nível de Instituições nacionais e, principalmente, transnacionais, pode chamar-se *lobbying* e que o *spleen* de Baudelaire deixou de ser poético e é – claramente – modo corrente de vida de tantas pessoas – maioritariamente jovens – que se auto-mutilam, por exemplo, como forma de protesto contra a sua própria vida, como manifesto de auto-culpabilização e, em cúmulo, de auto-comiseração!

As sociedades estão a mudar. Não é forçosamente negativo que isso aconteça. As novas sociedades emergentes são diferentes e é precisamente deste ponto que a reflexão acerca da Educação, da Escola e das suas Lideranças deve ser feita com o sério risco de, assim não sendo, perdermos, definitivamente, uma instituição que dá provas de não ser indefinidamente “resistente”.

8.2. O pensamento crítico e a construção de alicerces axiais, em Educação

“What is essential is merely this: that I do not know the initial state, or that I do not know it precisely”

A. Einstein in A letter to K. Popper

A Educação deve realizar, de um ponto de vista antropológico, simultaneamente, três tipos de trabalho de natureza similar à geológica: *erosão*, *transporte* e *sedimentação*. É relativamente à “erosão” que não se registam nem consensos, nem progressos e que a Escola, como *locus* cada vez menos único de Educação, não entende. Recusa aceitar que os jovens do século XXI não são os mesmos do passado e aprendem, sobretudo querem aprender, de forma diferente. Combate ferozmente a fonte da sua riqueza actual, a saber, a heterogeneidade e a multiculturalidade, deifica a burocracia e separa, à nascença, o que mais deveria unir: os seus professores e os seus alunos. Não se pode, como é óbvio, edificar pensamento crítico relativamente a esta área, sem olhar a/s sociedade/s e sem pretender compreender as suas dinâmicas (ou a sua ausência).

8.2.1. A Biomedicina, a Bioética e a Biopolítica²³

O genoma²⁴ é o código genético humano, isto é, o conjunto dos genes humanos. Este código, onde está contida toda a informação para a construção do funcionamento do organismo humano, está inscrito e contido em cada uma das nossas células. Assim como o genoma humano, a Educação é, também, formada por um conjunto de “genes”, de “variantes” e de “invariantes” que são constituintes do seu código ou matriz. O genoma humano distribui-se por 23 pares de cromossomas que, por sua vez, contêm os genes. Toda esta informação é codificada pelo ADN. Não sei, ainda, por quantos pares se distribuirá o **Genoma Educacional**, mas serão, com certeza, muitos, codificados num complexo ADN e organizados na mesma estrutura de dupla hélice e quatro bases, neste caso, a saber, a Sociedade, o Indivíduo, a Escola e a Família. Para além dos genes, o ADN é constituído, na sua maior parte, por material genético inactivo (97%) que, aparentemente, não tem qualquer utilidade. No entanto, alguns estudos recentes, indicam-nos que este material não deve ser desprezado visto que pode desempenhar importantes funções de coordenação e de conservação do ADN. Ora, este “material genético inactivo” é interessante e fundamenta uma das hipóteses deste meu estudo: poderá o mesmo representar uma “força de bloqueio”, neste caso, ao desenvolvimento e à Inovação educacionais? Quanto “material inactivo” há, em Educação? A haver, constituir-se-á numa percentagem igual? Claro que é importante averiguar!²⁵ Sabemos, por exemplo, que a utilidade mais evidente e imediata do Genoma Humano é a de permitir conhecer as causas da maioria das doenças. O seu conhecimento permitirá diagnosticar e, eventualmente, curar muitas delas. Importa, por isso, determinar e conhecer as causas das doenças que afectam a Educação e as Instituições que para ela trabalham. Quando somos atacados por um vírus, este inscreve, muito rapidamente, o seu ADN, em nós. Ora, se o nosso sistema imunitário não consegue debelar o vírus, ele apropria-se de nós e destrói-nos. É isto que se passa em matéria educativa: o seu sistema imunitário, débil e frágil, permite que, muito facilmente, os vírus dela se apropriem e a destruam. Tal como no genoma humano, a caracterização sistematizada do **genoma educacional** só nos ajudará quando formos capazes de saber o que fazer com todos esses genes, como, quando e porquê agir, possibilitando a aplicação das chamadas “terapias génicas” que visam a alteração do comportamento errático desses

²³ Esta proposta radica na *Dissertação de Mestrado* da autora que procura, em síntese, desenhar, à luz dos códigos da Medicina e da Biomedicina, o que seria o **Genoma educacional** e que permitiria não só melhor compreender os fenómenos educativos deste século, como preparar e produzir, a par de tantas outras investigações da actualidade, fundamento crítico para que os diplomas emanados das Instituições legisladoras possam ser mais adequados e, sobretudo, mais in-formados.

²⁴ Vide uma entrevista acerca deste assunto com o autor de um interessante livro a este respeito no link <http://www.edge.org/video/dsl/ridley.html>

²⁵ Consultar, a este propósito, artigos publicados por Carlos FINO, nomeadamente <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>

mesmos genes. Sabemos e reconhecemos os diversos e profundos erros nos genes educacionais mas que terapias génicas são as adequadas para debelar cada um deles? A produção reflexiva e crítica, no âmbito educativo, tem sido profícua e é, em todo o mundo, fonte imensa de possibilidades de reformulação e de Inovação. Mas continua a haver, entre a produção e a reflexão teórica e a decisão política educativa, uma distância – diria até, uma desconfiança – que redundia, em meu entender, abertamente em desfavor do progresso e da mudança pela qual todos os intervenientes, como tal reconhecidos, parecem ansiar. Este afastamento será, em minha opinião, um dos factores determinantes no perfil dos líderes, para seu descrédito, e que faz com que os mesmos - impreparados para o exercício das suas funções - se demitam dessa “exigência ontológica” para se transformarem em funcionários da burocracia, como aliás se pode facilmente depreender dos depoimentos anexos a esta comunicação e que analisaremos, em pormenor, mais tarde. Voltamos, neste ponto, aos alicerces axiais desta reflexão e a uma das possibilidades que a descoberta do genoma possibilitou: a viabilidade da clonagem. Por enquanto, tema de debate, de preocupação e de algum quase secretismo face às experiências que têm sido realizadas, a **clonagem** institui-se, no século XXI, como o grande motor de busca da preservação da qualidade de vida. Enfrentando grandes interrogações colocadas, sobretudo, pelas Ciências Bioéticas, a clonagem não deixou, ainda, o seu “lado lunar” de ficção científica, mas isso não obsta a que, para além da clonagem terapêutica que parece reunir algum consenso – todos queremos ser saudáveis, perfeitos e eternos – a reprodução seriada do mesmo (ou clonagem reprodutiva) seja encarada como uma perigosa e suspeita manifestação de “vulgarização” da identidade numa época paradoxalmente marcada pela “igualização”. Esta mesma abordagem pode “atormentar” uma visão crítica da sociedade e dos fenómenos educativos que à mesma subjazem. Pode a clonagem educacional, fomentar visões acríicas do mundo? Pode ser impulsionadora da mudança? Para a Bioética, a clonagem supõe a “dessacralização” da vida. Para a Educação, a dessacralização dos mitos. Em qualquer dos casos, está assegurada a perda de liberdades, as possibilidades de novas formas de manipulação, de submissão, enfim, de escravatura. A colocação em causa de direitos individuais e sociais institui, em época de globalização, uma nítida relação paradoxal entre discurso e acção, entre palavra e acto que marcam e condicionam os modos de estar, de intervir, de pensar. Com efeito, este contraditório modo de estar e de intervir, revela, afinal, uma mudança de que o século XXI não deverá orgulhar-se. Nunca o Estado, aliás, os Estados em geral, tinham ido tão longe em termos de controlo absoluto do indivíduo. Relembrar, a este propósito, o Absolutismo do *Roi Soleil* torna-se muito lisonjeador para o próprio! O Estado detém, actualmente, e num crescente processo desde então, poder sobre a vida do indivíduo mesmo antes desta o ser e até que a mesma se desvaneça. Mesmo que o consiga camuflar com esta ou aquela determinação ou medida. Coloca-se, neste âmbito, a questão da Biopolítica que tem confundido, amiúde, conceitos

e dimensões culturais com noções e realidades meramente demográficas, politizando matérias relacionadas com a vida e com o indivíduo²⁶ e tornando, cada vez mais, perigosa a intromissão do Poder instituído na esfera culturalmente entendida como privada, à sombra de claros objectivos economicistas e à luz de protecționismos do “Bem público” que ainda não sabemos, abertamente, em que consiste. Sabemos, no entanto, que noções como Estado, Nação, Estatuto dos povos, Guerra, Jurisdição ou Ordenamento jurídico (nacional e/ou internacional) não correspondem aos seus primeiros conteúdos e que as novas ordens (?) geo-políticas internacionais se impõem validadas por forças maiores a que corresponde uma clara estratégia Biopolítica ainda por entender porque ainda por regular. É, no entanto, perceptível! Já não estamos a falar de soberania! As novas utopias ecológicas, instituem-se em metáforas educativas. As implicações de todo este quadro no âmbito da Educação que já são “gritantes” em países como, por exemplo, os Estados Unidos, o Japão e a nova *Chíndia* (China+Índia) repercutem-se por toda a Europa, onde estamos, porque não poderemos estar “em fuga de concorrência” a esses colossos populacionais de modo a não “atirarmos para o desemprego” ainda mais cidadãos do que aqueles que, infelizmente, já fazem parte desse número, com todas as consequências sociais que podem daí advir. Como se tornou complexa a Educação! Como é tão difícil não falar apenas de “ir à Escola aprender a ser Homem ou Mulher” para, mais tarde, ser “alguém na vida”. Sempre soubemos que a Escola é um dos “aparelhos ideológicos” do Estado. Continuamos a não ter dúvidas acerca disso, mas temos, evidentemente, que entender que Estado/s é que temos para poder analisar e definir em que Escola é que estamos e para onde queremos ir. Daí que possamos entender, sem no entanto aceitar ou concordar, que as Lideranças sejam, cada vez mais contraditória e marcadamente, burocráticas. Sinal evidente do/s Estado/s em que estamos!

8.2.2. A *desantropologização* segundo A. Heller

Voltemos a um dos inícios: a época do Renascimento. Um dos textos mais importantes, ou pelo menos, mais inteligentes, que alguma vez terei lido acerca desta época é o de A. Heller²⁷. Cito-o frequentemente e, a cada vez que o releio, aprendo sempre algo de novo. E, mais uma vez, a caracterização que Heller faz dessa época é fundamental para entendermos o quanto devemos, não só ao que, daí para a frente, se fez e produziu, a todos os níveis, mas - e isso é essencial - o que, desde aí, se recuperou do pensamento da Antiguidade, por exemplo. Talvez mais do que recuperar, fosse mais correcto dizer: apropriar.

²⁶ Não me parece desprovida de razão ou de interesse, a este nível, uma reflexão acerca da natureza do Estado Nazi.

²⁷ Vide Bibliografia

“A desantropologização era a face epistemológica e metodológica desse processo cuja base ontológica era fornecida pela desantropocentralização e pela desantropomorfização”²⁸. Esta é uma citação cujo conteúdo descreve, em densa síntese, todos os processos, filosóficos, antropológicos, políticos e socioculturais do Renascimento (mas também do seu termo) e que perduram, *mutatis mutandis*, na actualidade, *malgré eux*, em especial no que diz respeito ao modo como condicionaram e condicionam o pensamento e as políticas educativas que subjazem à Escola do século XXI. Poderíamos acrescentar, ainda recomendando a análise crítica de Heller, que este paradigma encontra *persona* no “Cortesão” de Castiglione que, mais tarde, inspirará uma versão plebeia de Rousseau em *L’Émile*. O fenómeno do desaparego de Deus e da colocação em causa de todo o Divino é muito mais do que definir o Homem como origem, centro e consequência de tudo. É colocar em causa toda a Idade Média, todo o “obscurantismo”. É reinventar toda a Humanidade. Com algumas “redes” importantes, é certo, isto é, todo o pensamento da Antiguidade, mas reformulando-as e projectando-as para o futuro. É reaprender a relação do Homem com a natureza e assumir a finitude como um princípio paradoxal de eternidade. Tudo isto é novo e fundamentará o pensamento e as reflexões dos pensadores que referiremos em seguida.

8.3. O protagonismo do Tempo

“Qualquer momento vivido, uma vez separado do fundo obscuro da morte, não adquire imediatamente um brilho? Ao inserirmos a vida na finitude, a morte abandona-nos à nossa grandeza obrigatória (...) é preciso aprender a amar o irreversível”

Étienne Klein, in *O tempo*, de Galileu a Einstein

8.3.1. Montaigne²⁹: a *resistência* da palavra

A escolha destes três filósofos é, obviamente, não-inocente. Mas foi complexa. É discutível, como todas as escolhas, mas torna o debate mais rico, com certeza. Em vez de Montaigne, poderia ter sido Shakespeare, ou até Molière.

²⁸ Heller (p. 308)

²⁹ É preciso insistir em que as referências aqui feitas à visão educativa destes três filósofos visam apenas lembrar os principais relevos do que foram os seus profundos e importantíssimos contributos para a História, não só da Educação, mas de todo o pensamento contemporâneo.

Mas nenhum dos outros procedeu à “desintegração do dogma” como Montaigne. Como referiu Bloom³⁰, Montaigne³¹ reúne uma linha de pensamento que se inscreve na “incerteza da existência humana”, uma linha que, apesar de céptica, “descobre o Homem”. Com efeito, a **Globalização** inicia-se com o Renascimento e com as Descobertas, paralelamente à “despedida” de Deus pelo Homem e à proclamação da sua individualidade. Torna-se, pois, necessário, voltar aos pensadores da época para fundamentar reflexões e sustentar hipóteses. Montaigne é o grande responsável pelo que, ainda hoje, constitui a *francidade*³² a qual se funda num rigor de reflexão que contrasta com alguma superficialidade característica do pensamento mais actual. Tem sido pouco estudado. Trata-se de um pensador “denso” na forma como no conteúdo, logo de difícil apreensão. Grandes filósofos e pensadores que marcaram de forma indelével a História do Pensamento Ocidental, devem-lhe magistério de influência. Refiro-me, por exemplo a Descartes, a Nietzsche e até a Shakespeare que conheceu alguns dos escritos de Montaigne.

Montaigne faleceu um ano após a primeira viagem transatlântica de Cristóvão Colombo e formula o seu pensamento crítico numa época de destituição de certezas (aliás pouco fundadas), de exaltação e de conturbação imensas. Foi um leitor atento de Sócrates o que o tornou mais capaz de colocar-se em dúvida e em questão, de entender que a Educação se constrói pelo diálogo e que o acesso ao conhecimento deve ser humilde e humanista visão que, mais tarde, Descartes, por exemplo, se encarregaria de depurar. Entendeu, muito cedo, o poder político da Educação como acesso condicionado ao modo de apreender o mundo e, consequentemente, ao propor uma abordagem que se denominaria, actualmente, com demasiada facilidade, *holística*, criticou aguda e assertivamente o “pedantismo” dos pedagogos da época e o quanto esse comportamento “nublava” uma apreensão e uma compreensão do mundo. Na linha de Sócrates, portanto, igualmente, de Platão, concebeu uma pedagogia do diálogo cujos alicerces derivassem da experiência para a sistematização fundada na autonomia do aluno. Esta constituiria, então, o ponto de partida para que o aluno pudesse ganhar meios e experiência no sentido do desenvolvimento de capacidades que correspondem ao que, hoje o *eduquês* designa por “aprender a aprender”. Os fundamentos da proposta educativa de Montaigne³³ – até

³⁰ Vide obra citada em *Bibliografia*, pg. 139

³¹ A visão educativa de Montaigne, aqui considerada, concentra-se, especialmente, no Ensaio *De l'Institution des Enfants*, (I,26)

³² Tradução livre da autora para a palavra *francité*

³³ « En éducation il importe (...) avant que d'en faire des spécialistes, de former des hommes, c'est-à-dire des êtres complets «qui puissent faire toutes choses et n'ayent à faire que les bonnes». S'il subordonne l'enseignement des sciences à l'éducation morale — «c'est une grande simplesse d'apprendre à nos enfants la science des astres, avant de leur apprendre la science de l'homme» Deux siècles avant Rousseau, il s'insurge contre la dureté et la violence d'une éducation où le fouet tient souvent lieu de maître. » citado por Gabriel Compayré (1843-1913)

porque, como referi, acentuou a dimensão política da Educação – referiam-se às dimensões relacionais, pugnando por desenvolver, no aluno, capacidades de tomada lúcida de decisão. Defendeu, igualmente, a prática do exercício físico como treino, também, de carácter. Previu que o preceptor possa socorrer-se de especialistas em ciências exactas para que o auxiliem na tarefa de proporcionar ao aluno melhor contexto educativo possível. Montaigne, aliás como já referi acima, foi um céptico. Ora, afirmar isto sem mais explicação ou adenda é redutor e faz injustiça a um homem que soube adivinhar, nas linhas do novo antropocentrismo, perigos de leituras enviesadas do mundo e da vida porque autoritárias e sobranceiras. Assim, poderíamos, sem ferir o espírito das suas propostas, designar este cepticismo por um novo relativismo propiciador de lugar à dúvida como princípio filosófico de questionamento do mundo, abrigando o sujeito da cedência às suas “ilusões”, às suas “pulsões”, enfim à fuga de controlo da razão sobre os sentidos: [c] “Je propose les fantaisies humaines et miennes, simplement comme humaines fantaisies, et séparément considérées, non comme arrêtées et réglées par l'ordonnance céleste, incapables de doute et d'altercation : matière d'opinion, non matière de foy; ce que je discours selon moy, non ce que je croy selon Dieu, comme les enfans proposent leurs essais : instruisables, non instruisants; d'une manière laïque, non clericale, mais très-religieuse tousjours”.

A sua antropologia fica, no entanto, marcada – *hélas* – por uma enviesada opinião acerca das mulheres, sinal dos tempos embora, não deixando, porém, de ser, sobretudo de um ponto de vista actual, muito infeliz.

8.3.2. Rousseau ou a *hipertextualidade* do sonho

Referir-se a Rousseau, no âmbito de uma reflexão acerca de Lideranças, em quadro educativo, pode parecer tão ridículo, quanto pertinente. Não permite zonas “nebulosas” de interpretação e isso é, claro, mérito do Filósofo e das repercussões do seu pensamento na História da Educação, principalmente no Mundo Ocidental. Partirei do princípio sincero de que todos conhecemos *L'Émile*, que todos conhecemos o *contrato social*, por exemplo. Rousseau aproxima-nos, afinando as propostas de Montaigne, do debate acerca da origem das sociedades e dos fundamentos relativos à autoridade política. O *estado de natureza* anunciado por Rousseau é anterior às reflexões de Aristóteles que davam como garantido que “o Homem é um animal político”, logo a noção de sociedade seria inerente à existência do próprio Homem. Ao recuar a esse estado natural, Rousseau coloca a questão da génese da própria sociedade, da sua viabilidade e, sobretudo, do seu porquê. Este facto condicionará todo o pensamento político-filosófico dos séculos vindouros, em especial XVII e XVIII, mas não deixa de continuar a marcar fundadas influências no pensamento educativo que serve, ainda, de base a muitos dos sistemas actuais e a uma ideia

de Escola onde ainda vivemos e da qual, muito sinceramente, sentimos alguma dificuldade em nos libertar. Para muitos, foi o fundador do *pedagogismo* entre caracterizações mais ou menos facilitistas que opõem, no quadro da Revolução francesa, *jacobinos* a *girondinos*, consubstanciando as concepções de Escola propostas por St. Fargeau e Condorcet de quem falaremos a seguir. Aliás, reforce-se, continuamos, séculos depois, sem saber o que fazer para, definitivamente, abdicar deste debate Rousseau-Condorcet – educação vs instrução, *malgré eux*, para adequarmos a Escola ao que o Século XXI parece exigir, com tantos sinais de cansaço, *voire* exaustão, relativamente a esta “pesada” herança. Reduzir o contributo, em especial o de Rousseau, a estas linhas é penalizador e não lhe faz justiça. Mas o que importa, essencialmente, é, nas linhas de pensamento que enunciámos, descobrir as bases de sustentação e de argumento crítico relativamente às actuais “lideranças” em meio educacional.

8.3.3. A profana ilusão sectária: Condorcet e o *instrucionismo*

Os dilemas e os paradoxos do Renascimento perduram, como já vimos, até aos dias de hoje. Agudizaram-se à medida que a Escola assumia relevância. E, assistindo a debates acerca da Educação e da Escola, na actualidade, dir-se-ia que Rousseau e Condorcet ainda vivem e, curiosamente, não detêm o exclusivo dessa discussão os especialistas. O cidadão comum do século XXI continua a debater as questões da Educação e da Escola – em termos do par educação-instrução num ilusório patamar em que Piaget, Vygotsky ou Papert, por exemplo, não têm lugar³⁴. Não têm estes nem tão pouco, uma plêiade de antropólogos e de pedagogos que acreditam estar na origem dos progressos ou retrocessos da Educação, hoje.

Os *Educadores* revolteiam quando se inclui este senhor no seio do seu grupo. Este teórico da Escola e “pai” da Instrução Pública é responsável pela assumida ruptura – de um ponto de vista do poder – com o paradigma da “sacralização” das instituições. Laicizar era, ainda à época, quase herético. O acesso individual ao Saber, generalizado e gratuito representou uma visão extremamente despidorada da Educação até então *locus* privado, sacro, mágico! No entanto, para muitos, a Escola imaginada por Condorcet nunca chegou a ser construída no sentido em que nunca foi possível atingir um patamar em que, enquanto Instrução pública, deveria assegurar a articulação entre o que ele entendia por soberania popular e a legitimação das decisões emanadas dessa mesma soberania. A

³⁴ Não. Não esqueci Paulo Freire. Nem Freinet, nem Gardner, nem nenhum dos grandes pensadores da Antiguidade que são fonte directa ou indirecta de todo o pensamento em Educação que hoje se produz!

ideia de Instrução no sentido da Formação e do exercício para e da liberdade é algo de profundamente progressista e parece empreender contradição com o facto dessa mesma Instrução – que se pretende livre – depender da máquina do Estado (como, aliás, ainda hoje). Não estaríamos, então, longe de Marx. A proposta pedagógica de Condorcet, que é interessante e – reconhecemos – muito progressista para a época, como referi, separa, claramente, instrução e educação e acentua a vocação da Escola pública para a primeira, reservando, embora um lugar e um tempo à preparação moral do cidadão. Claro que o objectivo principal era afastar os Jesuítas do monopólio do Saber mas, apesar da “engenharia” escolar e socioprofissional que propôs, Condorcet não foi muito além da substituição daqueles por esta.

8.4. Da falta de visão a um *voyeurismo* inquisitorial: crítica da “Razão Líder”

“Ministros da República, da Justiça, da Guerra, do Estado, do Mar, da Terra: vedes as obrigações que se descarregam sobre vosso cuidado, vedes o peso que carrega sobre vossas consciências, vedes as desatenções do governo, vedes as injustiças, vedes os roubos, vedes os descaminhos, vedes os enredos, vedes as dilacões, vedes os subornos, vedes as potências dos grandes e as vexações dos pequenos, vedes as lágrimas dos pobres, os clamores e gemidos de todos? Ou o vedes ou o não vedes. Se o vedes, como o não remediais? E se o não remediais, como o vedes? Estais cegos.”

Padre António Vieira, in *Sermões*

Estranhamente - ou não - não consta desta reflexão nenhuma referência a quaisquer teorias acerca de Liderança/s. Nem deveria, atendendo ao propósito que desenhei. Não está em causa informar acerca dos perfis que deveriam ter os líderes, mas exercer reflexão crítica acerca dos que o são. Cinjo-me, obviamente, ao actual mapa educativo português e entendo serem líderes na Educação, aqueles que, exercendo cargos político-decisores ou político-executores, detêm poder sobre outros em matéria educativa e exercem magistério de influência jurídico-legislativa ou ético-moral. Entendi socorrer-me de alguns instrumentos teóricos e de algum material empírico (os depoimentos) que, sem representar amostra cientificamente válida, estes últimos, deixam, no entanto, indicações

acerca do que pensam aqueles que exerceram, ou exercem, docência, nas nossas escolas. A minha investigação pretende, como referi no início, questionar as políticas educativas emanadas das mais diversas instituições – nacionais e transnacionais – à luz de referentes axiais “emprestados” da Biologia, da Medicina e da Biomedicina. Constituídos numa *gramática*, edificam uma via de análise crítica que aspira à descoberta e consequente explicação daquilo que designei por **genoma educacional**. No presente caso das Lideranças, entendi serem úteis contributos de alguns pensadores cujas reflexões ou propostas vigoram, ainda, no pensamento educativo dominante.

“PARA AS COISAS EVOLUÍREM, É PRECISO INSTITUCIONALIZAR. MAS, DEPOIS, É PRECISO DES-INSTITUCIONALIZAR E ISSO É, CLARAMENTE, IMPEDIDO PELA EXCESSIVA BUROCRATIZAÇÃO QUE PERPETUA ESSA INSTITUCIONALIZAÇÃO E GERA PROFUNDAS INJUSTIÇAS”.

Professor de Filosofia, QND, 47 anos, 21 anos de serviço
Zona Este da Madeira

Da análise aos depoimentos, que aqui anexo, resulta evidente o descontentamento, revolta até, em alguns casos, destes docentes relativamente às chamadas *lideranças intermédias* mas, também, ao poder político que a elas subjaz. Esta parece ser a marca de água destas reflexões. É importante e releva de um mal-estar que parece ser pressentido, nas escolas, algumas vezes enunciado, mas raramente tido em consideração.

Poderia reservar a nota seguinte para rodapé, mas considero-a demasiado relevante para o fazer: uma condição prévia à elaboração destes depoimentos foi a garantia que me pediram estes docentes relativamente à sua confidencialidade. Mesmo os que se encontram aposentados referiram que “ainda têm filhos no mercado de trabalho e não querem prejudicar a vida deles”. Os docentes que se encontram no activo solicitaram-me uma declaração – por escrito – em que me comprometia a salvaguardar essa mesma confidencialidade. Esta é o mais profundamente triste sinal de que a relação entre lideranças e liderados – pelo menos alguns – é de falta de sinceridade e de confiança, o que reforça a ideia de que as lideranças são, de facto, ao contrário do que deveriam ser,

burocráticas!

Os depoimentos são muito *personalizados*, directamente críticos, isto é, dirigidos a determinadas pessoas. Apenas um é mais teorizante. Todos indiciam algumas características que gostaria de elencar: a) O descontentamento generalizado dos docentes relativamente aos líderes (quer político-decisores, quer executores); b) A solidão docente, a falta de cooperação ou de trabalho em equipa; c) A corrida ao “tacho” na Escola como meio de sobrevivência no sistema; d) O acesso dos professores mais incompetentes aos cargos de chefia, logo de liderança; e) A competência e a qualidade despromovidas em favor de um certo “Chico-espertismo”; f) As consequências, de tudo isto, na crescente falta de qualidade do serviço de Educação que é prestado aos alunos; g) A relação que é estabelecida entre liderança e definição de rumos e a avaliação desses percursos e que se considera ausente; h) A recusa da possibilidade da influência transnacional no sucesso ou insucesso do exercício das lideranças locais, como processo de desculpabilização das mesmas; i) o aproveitamento “interesseiro” que pais e alunos fazem desse “mau clima” que se vive nas escolas.

Reitero que esta amostra é reduzida, em número, e que daí não se devem extrair conclusões universais. Mas não deixa de representar, ou de, pelo menos, manifestar corroborando, afirmações que são públicas. Concluímos, então, que, dos testemunhos concedidos, as lideranças em causa contribuem para o *empeoramento* dos contextos relacionais nas escolas, que isso tem claras consequências negativas nas organizações consideradas e que constitui um acentuado obstáculo à mudança. Não me impende, nem é meu interesse ou propósito tecer quaisquer considerações de cariz corporativo. Essas ilações competem aos sindicatos e organizações afins que, a julgar por estes testemunhos, estarão porventura, distraídos dos seus misteres. Mas é outra ordem de razões.

Em conclusão e re-organizando o fio e o rumo diria que: a Educação sofre de problemas estruturais e conjunturais que radicam em razões, mais evidentes umas que outras, sempre de ordem de representatividade social. Quero, assim, lembrar a “sentença” de Peter Woods de que as escolas são a sociedade. Vivemos em época de globalização e pretendi, através dos fundamentos teórico-reflexivos desta comunicação, re-encontrar as suas origens primeiras, lá, onde ela primeiro aconteceu e onde radica, afinal, todo o edifício educativo ocidental: o Renascimento! Vivemos um dilema de separação escola-sociedade que não se resolve porque a escola – enquanto projecto educativo legalmente instituído e legalmente controlado³⁵, continua a tentar gerir as conflitualidades Rousseau-Condorcet. Mas as sociedades mudaram e transportaram para a escola essa mudança que esta não reconhece, que anula e à qual impõe outro modo de ser. Tudo isto gera todas as “queixas” que ecoaram nas vozes daqueles docentes!

³⁵ Continua pertinente a análise de Bernstein

Insiste e impõe uma “clonagem” que a sociedade rejeita. As lideranças político-decisoras parecem distantes das Academias onde se produz questionamento e reflexão e decidem em desconhecimento de causa-s. Os dirigentes escolares escudam-se nesse *modus vivendi* e distanciam a escola e os seus actores.

Regressamos a Montaigne! Juntamos a nossa à sua voz crítica ao “pedantismo” e à “sobranceria” dos pedagogos/líderes de então! Que engraçado! São os mesmos!

O tempo mudou (?)

BIBLIOGRAFIA

BLOOM, H. (1997). *O Cânone Ocidental*. Lisboa. Temas e Debates.

HELLER, A. (1982). *O Homem do Renascimento*. Lisboa. Editorial Presença.

HURSH, DAVID E E. WAYNE ROSS (2000). *Democratic Social Education, social studies for social change*. New York. Falmer Press.

MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer – éthique et pédagogie*. Collections « Pédagogies ». Paris. ESF éditeur.

MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Collections « Pédagogies ». Paris. ESF éditeur.

MORROW, R. A. E TORRES, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação – uma crítica das teorias da Reprodução Social Cultural*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto. Ed. Afrontamento.

WYNNE, E., & RYAN, K. (1992). *Reclaiming our schools: A handbook on teaching character, academics, and discipline*. New York. Merrill.

WEBGRAFIA

Sobre Condorcet:

<http://www.mezetulle.net/article-1565346.html> (site consulté le 04 décembre 07)
<http://www.premiumwanadoo.com/jeunes-laiques/modules.php?name=News&file=article&sid=3>
(site consulté le 04 décembre 07)

Sobre Montaigne:

<http://www.bribes.org/trismegiste/montable.htm> (site consulté le 04 décembre 07)
<http://pages.globetrotter.net/pcbcr/essais.html> (site consulté le 04 décembre 07)
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/montaigf.PDF> (site consulté le 04 décembre 07)

Sobre Rousseau:

http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/jean-lacques_Rousseau (site consulté le 04 décembre 07)
http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/contrat_social/contrat_social.html (site consulté le 04 décembre 07)
<http://www.espace-rousseau.ch/> (site consulté le 04 décembre 07)

Sobre o Genoma:

<http://www.cigenomics.bc.ca/eng/resact.htm> (site consulté le 19 février 2003)
[http://www.biosino.org/hgp/Science-Pbo291\(5507\)1219.htm](http://www.biosino.org/hgp/Science-Pbo291(5507)1219.htm) (site consulté le 24 février 2003),
http://www.genomenewsnetwork.org/whats_a_genome/Chp1_1_1.shtml#genome1 (site consulté le 24 février 2003).
<http://gdbwww.gdb.or> (site consulté le 24 février 2003).

DEPOIMENTOS DE DOCENTES

Depoimento A

| Ficha técnica | |
|---------------------------------|--|
| Género: | Feminino |
| Idade: | 62 anos |
| Departamento Curricular: | Ciências Sociais e Humanas |
| Tempo de serviço: | 39 anos |
| Situação Profissional: | Professora Aposentada de uma Escola do Ensino Secundário |
| Área geográfica: | Cidade do Funchal |

“(…) A primeira observação que pretendo fazer é a da surpresa por este convite no sentido de reflectir acerca de um assunto tão importante e tão complexo. Confesso que não estava à espera que alguém se lembrasse de “uma velha” se calhar “fora de moda” ou “bota de elástico” para partilhar algumas ideias que, segundo me parece, serão utilizadas como reflexão sua na sua Dissertação de Mestrado.

Durante alguns anos alimentei a vã esperança de que alguém da minha antiga escola entendesse que poderia ser útil, se já não aos alunos, ao menos – quem sabe – aos professores mais novos que tanto precisam de uma voz de conselho. Alguns mais velhos, como eu, também. Cedo me convenci que a sobrançeria dos que ficam é tão grande, tão “cheios de si” que não precisam de mais nada, nem ninguém. Ao princípio isso chegou até a magoar-me. Mas quase tão cedo,

também, entendi fazer das fraquezas forças e reflectir acerca da Escola, do que tinha lá andado a fazer durante tantos anos e, quem sabe, um dia partilho as minhas modestas reflexões! A verdade é tão simples e tão cruel quanto isto - eu não estava preparada para aposentar-me! Tinha feito da Escola uma segunda casa (tantas vezes a primeira, é verdade) e o cordão foi muito amargamente cortado. Não foi, por isso, por auto-convencimento que esperei um sinal. Foi por absoluta solidão!

Mas, afinal, o que é SER Professor? É tanta coisa ao mesmo tempo que ainda não me distanciei o suficiente para saber, claramente, o que é. Quando saí da Universidade, longos vão os tempos, era quase fácil. Tirávamos o Curso e vínhamos “exercer”. Não tínhamos que nos preocupar com disciplina porque essa era um dado adquirido. E seguíamos as planificações feitas pelos professores mais velhos com a supervisão dos Delegados que nos passavam o testemunho. Aos poucos, fui construindo uma marca mais ou menos pessoal, encontrando o meu caminho e sendo cada vez mais “eu”. O tempo ensinou-me muita coisa e fui assistindo a uma grande e poderosa mudança nas escolas, nos alunos, nos colegas, em tudo o que rodeia a escola, nos pais, nos políticos e nos nossos chefes mais directos. A certa altura, tinha duas opções: ou desmotivava e tornava-me amarga, quem sabe se depressiva, como, infelizmente algumas colegas ficaram, ou então tentava contrariar esta minha quase vontade de desistir e “virava o bico ao prego”. Escolhi a última e aprendi muita coisa. Iludi-me e desiludi-me. Os professores cada vez a olharem menos pelos nossos pequenos e a alimentarem quezílias e brigas entre si que brada aos céus. Os alunos apercebem-se disso e aproveitam-se disso algumas vezes. Ou é indisciplina ou ameaçam que pode ser! Desenvolvi alguns projectos que me deram muitos resultados. Envolvi alguns professores e conseguimos alguns resultados. Mas as pessoas só aprendem a trabalhar em equipa depois de velhas. Quando já estamos quase a ir para casa e o tempo é pouco. Esse é o grande problema da Escola! Mas fala-me em lideranças e pede a minha opinião. Muito sinceramente, a minha opinião é que quando quiserem fazer um inventário de toda a incompetência que grassa nas escolas, deveriam, em primeiro lugar, procurar nas Direcções das Escolas. As excepções são muito poucas. As Escolas estão entregues a pessoas que não gostam nem da Escola, nem de serem professores, tiram aqueles cursos de Gestão que são uma fantochada para poderem afastar-se do que nos traz ali: os alunos. As Direcções são autênticos “covis” de frustrados da profissão que profanam a função e o lugar e que trazem a missão de Educar pelas ruas da amargura. Acho que não se pode continuar a pactuar com este sistema e que, assim, a Escola acabará por morrer. Os Governos, Ministros e Secretários é tudo a mesma coisa. Ninguém vai para esses lugares porque percebe alguma coisa de Educação. Depois é o que se vê e o que se sabe. Era tempo de entregar a Educação aos professores! Mas isto também é uma contradição. Porque as Escolas estão entregues aos professores e é uma desgraça. Pede-me para reflectir acerca da “burocratização

das lideranças"! Eu concordo que as há. Só as há. Em prejuízo da Escola e dos nossos pequenos. Tachos. A Escola transformou-se como qualquer repartição ou instituição pública num lugar de "caça ao tacho". Os professores mais novos quando chegam já não querem aprender a ser professores, a ganhar "calo". O que lhes interessa é "socializar" para chegar a um tacho o mais depressa possível!

Para terminar, peço-lhe que não entenda o meu desabafo como um "canto do cisne". Eu ainda acredito que há-de ser diferente e que a Escola vai recuperar o prestígio de antigamente. Não é "voltar ao antigamente". É voltar a partir e a chegar dos e aos alunos!(...)"

Depoimento B

| Ficha técnica | |
|--------------------------|--|
| Género: | Feminino |
| Idade: | 65 anos |
| Departamento Curricular: | Ciências Sociais e Humanas |
| Tempo de serviço: | 42 anos |
| Situação Profissional: | Professora Aposentada de Escola do Ensino Secundário |
| Área geográfica: | Coimbra |

"Honra-me o convite mas já estou com falta de traquejo. Já não sei o que dizer porque saí da Escola muito amargurada e contrariada com tudo o que lá se passava! Não é que me quisesse reformar, mas já estava farta daqueles novos esquemas de "cunhas" em que não conta a capacidade e a competência do professor.

A minha opinião acerca da "liderança" na Escola onde toda a vida trabalhei é que se trata de um grupo de pessoas que eram maus professores, que desejavam ver-se livres dos pequenos. Essa é que é a verdade. Vão para a Direcção da Escola porque não sabem ser professores e depois exercem sobre os outros uma autoridade que nunca souberam ter.

Acho que a liderança nem é burocrática, nem deixa de ser. Ou é competente ou não é. E na Escola onde trabalhei não é. Tudo isto prejudica os professores que não alinham na mesma "panela" e prejudica os alunos e muito. Esta é a minha opinião. E a de muitos colegas como eu que se calaram durante muitos anos.

Depoimento C

| Ficha técnica | |
|--------------------------|--|
| Género: | Masculino |
| Idade: | 48 anos |
| Departamento Curricular: | Ciências Exactas |
| Tempo de serviço: | 22 anos |
| Situação Profissional: | PQND de uma Escola do Ensino Secundário, a exercer funções, também, numa Escola Profissional |
| Área geográfica: | Faro-Algarve |

"No meu entender a liderança é uma das questões fundamentais na análise às Escolas actualmente, mas não é a questão. Há aspectos que decorrem de realidades mais profundas e que influem positiva ou negativamente nas chamadas "lideranças escolares". A "liderança escolar" é muito marcada pela "liderança hierárquica" e aqui haveria muito a dizer. Muito do que se passa na escola é escondido ou escamoteado porque da parte das lideranças superiores ou políticas há interesse em manter um *status quo*, ou seja, em garantir que "não há barulho" que "está tudo bem". Isto levou a que, na escola, se acumulassem

muitos problemas, que os professores assimilassem uma cultura de medo da denúncia porque quem não se acomoda a este sistema corre o risco de represálias. É por isso que se diz e é verdade que a classe menos unida deste nosso "mundinho" é a dos professores. Acontece que as represálias são de difícil demonstração porque sempre têm uma razão para parecer outra coisa. É horários horríveis, turmas do piorio, cargas de trabalho que mais ninguém faz e etc. E depois não facilitam nada, já se sabe. Admito que se este depoimento fosse assinado eu não escrevia metade disto. A realidade mais profunda e que fundamenta isto tudo é a sociedade. As pessoas em geral já se habituaram a ver a escola como esta confusão de interesses e quer os pais, quer os alunos jogam com isso como profissionais. Daqui parte a minha ideia sobre lideranças. As pessoas que eu conheço que estão em Conselhos Directivos para além das da minha própria escola são na sua grande maioria professores ressabiados do sistema. Querem é poder para "massacrar o parceiro" mas estão longe de serem bons professores. Acontece o cúmulo de uma pessoa que é Presidente de um Conselho Directivo que toda a gente conhece com um apelido pouco abonatório porque enquanto deu aulas sempre teve problemas bem sérios de disciplina nas aulas e agora persegue todos os professores que têm algum problema.

O que quero dizer é que isto é um problema de Formação e de Educação dos professores mais do que de liderança. Mas, por este caminho, não vamos longe."

Depoimento D

| Ficha técnica | |
|---------------------------------|---|
| Género: | Masculino |
| Idade: | 53 anos |
| Departamento Curricular: | Expressões |
| Tempo de serviço: | 27 anos |
| Situação Profissional: | PQND de uma Escola do Ensino Secundário |
| Área geográfica: | Zona Oeste da Madeira |

Foi com muito prazer que recebi este convite e com espanto, também. As pessoas das Artes Visuais estão habituadas a ser chamadas para tudo dentro da Escola, mas quando se trata de "coisas mais intelectuais" ninguém se lembra que existimos.

Eu sempre tive uma vida na Escola muito "deixa andar". Isso afasta qualquer um de chatices. É um alívio. As pessoas até têm um certo respeito pelos professores desta Área porque, mais cedo ou mais tarde, precisam de nós e até entendem que nós temos "jeito para enfeitar a Escola". Se calhar até é interesseiro mas é assim.

Pensei bastante acerca da sua proposta para este depoimento. A palavra *liderança* já me ferve a paciência, por um lado, mas, por outro, acredito que é preciso reflectir. Acho que muita coisa mudou com a vinda da actual Ministra, para o Ministério. Mudou para pior do ponto de vista da nossa segurança profissional, do nosso brio e da nossa confiança. Mas mudou para melhor, porque à custa de tudo isso o debate acerca de questões da Educação, na Escola, está mais aberto, mais presente e entendo que isso tem dado frutos. Inclusivamente, na nossa Escola, encontramos um grupo de Professores que, quinzenalmente, se reúne para reflectir acerca destas questões e já convidámos até um professor externo para vir orientar um debate connosco. Também é interessante assistir a um fenómeno curioso. As pessoas não criticam a política regional de Educação – pelo menos abertamente – mas criticam a Ministra pelas mesmas razões que deveríamos criticar o poder Regional nesta matéria. Sinal de que alguma coisa não vai bem e que os professores muitas vezes nem se dão conta que estão a fugir à sua própria realidade. Entendo que a questão da Liderança começa aí. As nossas lideranças superiores são fracas, pouco entendedoras acerca dos fenómenos da Educação, promovem as pessoas mais incompetentes aos lugares de responsabilidade e cada uma das "lideranças" que daí se forma, reproduz o "modelo" e é o falhanço total. Aqui na Madeira isso é gritante, mas não é exclusivo! Eu sou oriundo do Continente e há muitos anos trabalho na Região Autónoma da Madeira. Esta terra tem condições únicas e muito de bom se fez a nível da Educação. A qualidade de vida que temos aqui, professores e não só, a proximidade das estruturas intermédias de poder também é uma mais-valia que nem sempre os madeirenses sabem valorizar, mas nós continentais sabemos, mas depois há uma "azarenta" relação destes pontos positivos com o progresso e com a mudança. Na Madeira, e toda a gente reconhece, há Projectos e políticas que foram colocadas em marcha que são inovadores e importantes. Mas uma coisa que as nossas lideranças não podem escamotear reporta-se aos resultados escolares que são muito abaixo das piores médias do continente onde pouco se fez para o progresso. Isto é um drama que pelos vistos não interessa a ninguém. Outra coisa importante, na minha opinião e que partilho com muitos colegas, é a da Escola a Tempo Inteiro. Ninguém está a querer "pegar neste touro pelos

cornos" e a "bola de neve" um dia bate no sítio certo e isso vai ser o descalabro. O sítio certo, para mim, será os filhos de alguém importante no poder ou junto dele. A indisciplina é cada vez mais aguda e violenta, os alunos chegam dessas escolas com hábitos de *hooliganismo* que chocam pelo conteúdo e pela precocidade, os pais habituaram-se a fazer justiça pelas próprias mãos e os alunos também. Aquele fenómeno de que se vai falando quase "à boca pequena" do *bullying* é uma realidade entre alunos e ninguém faz nada. Nas Escolas, as Direcções sabem que se assumem a realidade vão para a rua no minuto seguinte. Isto já diz tudo o que eu penso acerca de Liderança. De qualquer modo tenho de dizer que a realidade nesta Região acaba por não ser tão aguda como no Continente e que é muito melhor ser professor aqui do que em 99% das Escolas de lá. Também entendo que a preocupação com a estabilidade do corpo docente e a colocação de professores é de qualidade muito superior na RAM. E sem comparação. A minha esposa, que também é professora, só há três anos conseguiu vir para cá e, tal como muitos outros continentais, vamos "acabar os nossos dias" por cá.

Depoimento E

| Ficha técnica | |
|--------------------------|----------------------------|
| Género: | Feminino |
| Idade: | 52 anos |
| Departamento Curricular: | Ciências Sociais e Humanas |
| Tempo de serviço: | 29 anos |
| Situação Profissional: | PQND |
| Área geográfica: | Funchal |

A questão proposta remete para os efeitos que a globalização possa produzir a nível da Educação, e para o papel das lideranças educativas enquanto elementos promotores ou dissuasores de uma gigantesca clonagem à escala global. O sub-título aponta, mesmo, para a possibilidade de essas lideranças se transformarem em meras gestoras de burocracia, o que acabaria por conduzir à "desantropologização da Educação".

A primeira consideração que se me oferece fazer reporta à dificuldade que tenho de conceber uma "liderança burocrática" porque, na minha opinião, os dois conceitos são incompatíveis. Quero com isto dizer que quem aborda os processos de forma burocrática não é um líder- é um organizador de papéis e um gestor do quotidiano.

O meu conceito de liderança implica competências que vão muito para além do que atrás referi. Com efeito, um líder tem de ser alguém que deixe uma impressão digital em qualquer projecto com que se comprometa e se o não fizer, não será um líder mas um burocrata, ainda que o facto de agir a partir de um patamar superior lhe possa dar a impressão de liderar.

E por mais esmagadora que seja a globalização, por maior que seja a velocidade de circulação da informação, por mais uniformizantes que sejam as indicações da União Europeia, da UNESCO ou de qualquer outro organismo internacional, nunca estes argumentos poderão ser suficientes para elidir as lideranças.

Em termos educativos, o papel dos líderes pode e deve fazer a diferença, quer se trate da produção de decisões de topo, ministeriais ou regionais, quer se confine a degraus mais abaixo, nas direcções das escolas ou em contexto de sala de aula.

A liberdade de actuação em cada um destes patamares varia, pertencendo aos primeiros a responsabilidade da definição dos grandes rumos educativos, decididos em função da especificidade do país ou da região, dos pontos de partida e das metas que se pretendem alcançar. Como qualquer professor sabe, e, com maioria de razão qualquer líder tem de saber, se não se definir claramente para onde se vai, não se podem escolher caminhos, monitorizar progressos e avaliar consecução. E é aí que reside o busílis da questão, ou seja, é esse o papel do líder. É a ele que compete decidir trajectos, estabelecer objectivos, ver prospectivamente e, finalmente, arcar com as responsabilidades das opções feitas. Se este é o processo elementar para se planificar uma aula, fácil se torna perceber que a nível de decisões superiores os mesmos mecanismos têm de ser aplicados. A construção de um contexto educativo tem de vir marcada pelas mundividências, pelas utensilagens mentais, por estratégias de desenvolvimento e aplicação que tornam um líder uma personagem única. Há, como dissemos,

constrangimentos à sua actuação, provenientes de contextos exógenos, supranacionais ou mesmo mais próximos, mas a actuação de um líder, em qualquer situação, está sempre condicionada por eventos enquadradores. Aquilo que o distingue tem de ser a forma como integra as interferências exteriores, e apesar delas, ou melhor ainda, com elas, consegue criar um sistema que responda eficazmente àquilo que, no momento, configure a solução mais adequada às questões que se lhe põem.

Nos níveis mais baixos de decisão, e falamos agora de dirigir uma escola ou de dar uma aula, o problema volta a pôr-se, embora agora com limitações eventualmente maiores oriundas da necessidade do cumprimento das directrizes recebidas. Apesar disso, o imperativo da liderança não deixa de estar presente, consubstanciando-se na forma de, sem abandonar a consonância exigida pelo cumprimento do preceituado, a tornar adequada à sua realidade, fazendo do seu estabelecimento ou da sua aula uma entidade dotada de personalidade e dinâmica próprias.

Resumindo: ainda que admita que a globalização condicione, de algum modo, a liberdade de actuação dos líderes, ela não será, em circunstância nenhuma, responsável pela sua eliminação. O que pode acontecer é que alguns gestores burocráticos transfiram para circunstâncias exteriores a si próprios, a usem como álibi disfarçando a sua incapacidade decisória. Mas isso é da responsabilidade deles e não de um qualquer fórum internacional.