

## Educação, na primeira pessoa

**Maria do Carmo Clímaco** é doutorada em Política Social – Educação, pela Escola de Gestão da Universidade de Cranfield, UK, e mestre em Ensino das Línguas, pela School of Education da Universidade de Boston, EUA. Foi dirigente nos serviços centrais do Ministério da Educação entre 1997 e 2005, e presidente da Associação Internacional das Inspeções de Educação, entre 2001 e 2004. Em 2006, integrou o Grupo de Trabalho responsável pelo primeiro modelo de Avaliação Externa das Escolas, decorrente da Lei 31 de 2002. Actualmente, exerce funções docentes na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa), e integra a equipa de coordenação da participação portuguesa no projecto Rede Europeia sobre Liderança Escolar (EPNoSL- European Project Network on School Leadership). Tem vários trabalhos publicados na área da Avaliação das Escolas, da administração escolar e da análise do Sistema Educativo. Mas, considera-se sobretudo uma professora...

**Ana Paula Silva:** Maria do Carmo, como te tornaste na professora que és hoje?

**Maria do Carmo Clímaco:** *Perguntas-me* como me tornei na professora que sou... Pensando nisso, foi um longo percurso cheio de muitos medos e emoções, umas felizes, outras, como sempre, nem tanto. Quando acabei o meu curso em Filologia Germânica na Faculdade de Letras de Lisboa não pensei que um dia viria a ser professora, apesar da constante e subtil mentalização que me era feita pela minha mãe, referindo, frequentemente, a beleza do ofício de ser professora, “profissão tão própria para uma rapariga!” “Uma profissão bonita, adequada a garantir a independência da mulher”!

Mas, pensando na minha experiência de aluna, não tinha qualquer atração pelo ofício de docente, nem pelos ambientes das escolas que eu conhecera, primeiro na aldeia, depois na escola municipal da vila e, mais tarde, no Liceu feminino em Lisboa, para onde tive de vir “fazer o secundário”. Aí, ficou muito claro para mim que não seria nunca professora e que haveria outras maneiras de ganhar

um salário que me mantivesse independente. Fui conseguindo, sem o entusiasmo que tinha imaginado, à semelhança do que fora a universidade, um tempo de imensas descobertas em mim e fora de mim. O casamento e a maternidade polarizaram-me a tempo inteiro durante três anos e adiaram a decisão por uma atividade profissional. A experiência de algumas das minhas amigas que tinham escolhido ser professoras não era muito atraente, do meu ponto de vista.

Mas em contextos de discussão mais conceptual, ou política, com outros grupos que já vinham da universidade, constatava que nem sempre sabia entrar na discussão, e sentia-me ignorante perante propostas de uma educação escolar diferente: eram questionamentos em que nunca tinha pensado e aos quais eu não sabia responder, fazendo-me sentir em risco de não saber sequer pensar nas opiniões em debate: os objetivos da Educação, as razões do insucesso, a organização do currículo, os modelos de ensino. Tudo se referia a problemáticas que tinham deixado de estar dentro das minhas preocupações. Foi aí que percebi que nas artes manuais a que me dedicara, o belo unicórnio branco da minha tapeçaria me tinha aprisionado numa trama muito fina e opaca, e ocultado uma parte do mundo que eu tinha perdido. Fui tomando consciência que tinha perdido qualidade como pessoa, que estavam muito longe os tempos das conversas com Delfim Santos, nos intervalos das aulas na faculdade e, a continuar assim, foi-se tornando claro que não me entusiasmava o futuro. As minhas crianças estavam a crescer e a aproximar-se da escolaridade dentro de um ou dois anos, correndo eu o risco de nem saber como as ajudar a lidar com a escola, que todos diziam “ter de mudar”. Esta que temos não serve uma nova geração que é precisa. Aproximavam-se as férias de verão e decidi concorrer a um lugar de professora numa escola de Lisboa. Depois da correria para recolher todos os documentos necessários à apresentação da candidatura, e de escolher as escolas que me seriam mais convenientes, entreguei os papeis, fomos de férias, e fiquei à espera dos resultados, enquanto pensava como iria reorganizar a logística doméstica com as três crianças, se ficasse colocada.

Foi assim que, a 10 de Outubro de 1969, me apresentei na Escola Preparatória Nuno Gonçalves e adquiri a categoria de “professora provisória” do ensino básico, entrando num campo cheio de novas vivências e exigências que eu desconhecia. Deram-me um horário de História e Português, que obviamente aceitei. Novembro adentro, as primeiras impressões resultantes da receção calorosa e personalizada que Xavier Roberto, o diretor, fazia a todos, começaram a desvanecer-se. Cada professor estava fechado na sua ilha, chamada sala de aula, e ninguém ajudava ninguém. Já perto do Natal, depois da reunião de fim do 1º período, reconheci para mim própria, que não tinha sido capaz de desenvolver um conjunto de atividades obrigatórias no programa de Português e de História,

umas vezes embrulhada com a indisciplina, outras vezes por não saber como fazer. Alguns alunos eram muito turbulentos e testavam a minha resistência todos os dias. (Já me tinham avisado que “o pessoal das turmas 24 e 25” eram péssimos!). Nessa reunião tive imensa vergonha de dizer que os meus alunos faziam muitas atividades de escrita, mas nunca tinha mandado fazer redações, porque não se tinha falado nunca nessa questão, e acabei reconhecendo que não sabia como se ensinava a fazer redações. Na realidade, de escola só conhecia o que era ser aluna.

Valeu-me a minha colega Carmo, uma experiente professora primária que se deve ter apercebido da necessidade de confortar-me e ser pragmática: Não mandaste fazer redações, porquê, amiga? Não tive tempo, respondi. E daqui partimos para uma longa e didática conversa, que muito me reconfortou. No mínimo, pôs-me a pensar no quanto eu precisava de aprender a ensinar para fazer aprender. Comecei a pensar que tinha de concorrer ao estágio pedagógico para me profissionalizar, não apenas para cumprir uma exigência para garantir um lugar no sistema, mas como caminho para aprender a ser professora. Dois anos depois, foi aberto novo concurso, concorri e fui colocada no “estágio para a docência”. Foram dois anos de grandes aprendizagens profissionais, com muita interação com as orientadoras e as metodólogas, e sobretudo com o excelente grupo de estágio. Durante os dois anos da profissionalização, experienciei apoio mútuo, com momentos cheios de alegrias e de “lágrimas”, até à escrita das dissertações e da sua defesa em Exame de Estado. Foi sempre muito trabalhoso, mas tanto cheio de novidades como de oportunidades. Recordo a importância do protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação (ME) e o Instituto Britânico em Portugal, negociado pela nossa metodóloga de Inglês. Ofereceram-nos, mensalmente, seminários de formação sistemática em ensino do inglês, língua estrangeira, convidando um conjunto de professores ingleses especialistas em linguística, literatura e didática do inglês. Chamavam-se simplesmente “Conferências no Britânico” e eram dedicadas aos professores do Instituto e aos professores estagiários portugueses do 3º grupo (inglês). Eram sempre recheadas de atividades práticas e ficávamos cheias de ideias para as nossas aulas. Hoje, chamar-lhes-íamos “Workshops no Britânico”. Foram a semente e o princípio de uma vida profissional muito intensa, onde as exigências e as oportunidades se geraram mutuamente.

Acabado o estágio profissional do nosso grupo de aspirantes a professoras, fomos distribuídas por diferentes escolas básicas. Três de nós fomos recrutadas como orientadoras de novos grupos de estágio e continuámos a trabalhar juntas. Acho que éramos profissionalmente muito boas, muito diferentes, mas estimulávamo-nos mutuamente e continuámos a frequentar as “conferências do

Britânico". Havia sempre novidades que também se adaptavam bem ao ensino do português.

Depois vieram as colocações definitivas, mudámos de escola, ganhámos o estatuto de "professores efetivos", fizeram-se percursos mais solitários. Veio abril de 74, formaram-se novos grupos em contextos favoráveis à mudança e à inovação que não se tinha chegado a alcançar com a Reforma Veiga Simão. Abriram-se fronteiras culturais, viajou-se, trouxeram-se outros quadros de referência. Para mim e para muitos outros, a Inglaterra continuou a ser uma referência na pedagogia e na gestão pedagógica. Fiz visitas de estudo, reuni os meus grupos de estagiários e disseminei o que aprendi.

Em 76, houve eleições para a nova direção da escola a que pertencia. A equipa que se mobilizou para concorrer era fortíssima, do ponto de vista do pensamento e da prática educativa, bem como diversificada politicamente, embora dentro do mesmo quadro de referência, mas nem todos de forma explícita. Convidaram-me para integrar a equipa como presidente do Conselho Diretivo. Depois de muita discussão em grupo sobre o que acreditávamos como necessário para a educação na nossa escola, e nos unia, aceitei. Fizemos, então, um programa de ação com que nos apresentámos a eleições. Foi uma inovação naquele tempo. Naquele conjunto, e no discurso do tempo, eu seria conotada de direita. Mas, para mim, essa identificação era irrelevante. Relevante era sim o respeito que todos mereciam, pelas mais diversas razões. Em termos de estratégia interna unificadora, era importante ter uma representação alargada, a garantia de tolerância e democraticidade. Clarificados os nossos objetivos, fizeram-se muitas ações de mobilização dos professores e pessoal não docente. As expectativas na escola estavam muito elevadas, o que aumentava a responsabilidade. Do meu ponto de vista, eram todos formidáveis: a Leonor, a Céu, a Isabel e o Helder. Trabalhávamos em conjunto, como fazíamos com as equipas de estágio. Do mesmo modo, aprendíamos em conjunto e protegíamo-nos uns aos outros, para dar corpo ao nosso programa educativo, com que nos tínhamos candidatado e comprometido, procurando dar força e vontade a todos os que trabalhavam na nossa escola. Foi um tempo cansativo, mas muito bom e gratificante.

Vimos de perto muita ação educativa em várias disciplinas. Procurámos apoios, vimos outras experiências, entrámos em programas internacionais e visitámos escolas noutros países: observámos aulas, outras formas de organização, verificámos que sabíamos pouco ainda. E, chamavam-nos as "Freinéticas".

O segundo ano do mandato começou, e tornou-se difícil, perdemos a novidade e, provavelmente, a imaginação e a energia. Tinha razão o chefe do pessoal não docente que, na sala ao lado do nosso gabinete, um dia ouvimos comentar com outros: "deixem lá, são sempre assim. Quando começam, vêm com muita força,

mas passa-lhes com o tempo!” Foi um aviso: não podia passar! Mas a resistência às “freinéticas” cresceu.

Completamos o mandato de quatro anos. Fizemos um balanço do trabalho desenvolvido. Aprendi imenso com a minha equipa de direção: eram pessoas criativas, competentes nos seus pelouros, solidárias, e, simultaneamente, ótimas gestoras de aprendizagens. Achei mesmo que deveria ser obrigatório todos passarem pela experiência de ser membro de um conselho diretivo de escola, para perceberem como era precisa a colaboração de todos e como era destrutiva a resistência que nos faziam. Gostámos da experiência, mas pareceu-nos importante fazer uma pausa no nosso envolvimento com a escola. A par de boas experiências tivemos também alguns “embates com a Administração Educativa”. Usar as margens de autonomia, ou a racionalidade na gestão dos recursos, era pisar terreno perigoso, porque não se conheciam as fronteiras entre o permitido e a opinião do técnico da “24 de Julho” com quem falávamos, ou o que nos visitava, normalmente um inspetor que sabia sempre mais do que nós, mesmo quando construía argumentos sem sentido, e invocava uma norma, onde vinha sempre definido como agir. Tive “brigas” com uma diretora de serviços que fora metodóloga de inglês e me conhecia. Proibiu-me de tomar iniciativas sem a consultar, porque a minha autonomia não chegava para isso! Em consequência, deixei de a informar sobre as nossas “inovações”.

Acabado o “nosso tempo”, tornou-se importante entrar noutros desafios. Três de nós candidatamo-nos ao mestrado da Universidade de Boston, tendo em vista voltar a dedicarmo-nos à formação de professores, o que realmente nos mobilizava. O arranque físico das Escolas Superiores de Educação tinha começado. Além do que se aprendeu do ponto de vista científico e pedagógico, esta experiência “americana”, além de ter sido um contraponto a algumas das nossas experiências europeias, foi altamente formativa, mesmo na fase que decorreu em Lisboa, para onde o grupo de professores da universidade de Boston se deslocaram: valeu pelo mergulho num “mundo” diferente, quer do ponto de vista dos recursos educativos, quer do ponto de vista organizacional e da estruturação das escolas que visitámos, e das aulas que observámos, quer nas interações com os nossos próprios professores: outras culturas, outros comportamentos, que se experienciam. Não se importam, mas modificam-nos.

De regresso a Portugal, após uma breve passagem pela ESE onde fui colocada, fui convidada a integrar uma equipa no Gabinete de Estudos e Planeamento do ME, onde fiquei a trabalhar durante uns anos, em indicadores do desempenho escolar, até ao dia em que me zanguei com o meu Diretor Geral e me demiti das funções de diretora de Serviços de Estudos. A Subdiretora Geral ralhou comigo, porque não a informei primeiro. Pode-se dizer que tinha razão, porque

fora ela quem me tinha convidado para as funções que exercia. Ficou furiosa durante uma hora, mas, como sempre, a “Zé” esquecia sempre as suas “fúrias”. Quando uns dias depois me perguntou o que pensava fazer, disse-lhe que me iria inscrever para Doutoramento como aluna externa na Universidade de Cranfield, UK. Já tinha feito os contactos necessários, e contei-lhe os detalhes do tema e das condições de funcionamento. Com a maior naturalidade, disse-me que nessas condições, eu podia continuar no serviço como técnica. Obviamente, o serviço estava interessado na questão dos indicadores de desempenho e da avaliação institucional das escolas. Não haveria encargos decorrentes dessa atividade particular, mas claramente havia benefícios indiretos para o Gabinete de Estudos. E, assim, mudei para uma pequena sala de trabalho desconhecida, ao fundo de um corredor, onde ninguém passava e fiquei sozinha, durante três anos, dando apoio ao desenvolvimento de outros projetos sobre indicadores da qualidade do desempenho das escolas, em estudo no Gabinete no âmbito da OCDE, e onde, como técnica, representava a participação portuguesa. Foi uma experiência altamente formativa e estimulante.

Com a conclusão do doutoramento, passei para funções de “back office” em diferentes serviços da Administração Educativa, sempre ligada às questões da monitorização e da avaliação da qualidade das escolas.

Com a mudança de Governo, o Ministro da Educação Marçal Grilo, quis instituir a avaliação das escolas como uma prioridade do Governo e, de acordo com o modelo inglês que ele tinha observado de perto, encarregou a Inspeção Geral da Educação de implementar o sistema e recrutar os especialistas necessários, para desencadear o processo. Foram várias as abordagens e os emissários para me convencerem a aceitar a função, para onde não queria ir “nem morta”. Eram muitas as histórias sobre os inspetores e as práticas inspetivas nas escolas, mas, essencialmente, eu não gostava de quem se tinha medo. Resisti quanto pude, até a Zé, ao tempo chefe de Gabinete do Ministro, vir almoçar comigo, e depois de falar por alto dos planos de Marçal Grilo, me dizer, quase à queima roupa, que aquele convite que o Inspetor Geral já tinha feito, era para aceitar. Era preciso avaliar as escolas e reestruturar a inspeção para a modernizar. Sem saída, aceitei ser Subinspetora Geral, com o mandato de desenhar e implementar um sistema de informação sobre o desempenho das escolas, de modo a tornar credível a avaliação do desempenho das escolas e a contribuir para a melhoria educativa e para a prestação de contas. Fui avisada das más reações que se iriam desencadear, quando a minha nomeação fosse anunciada.

Aceitar este convite implicava mexer nas convicções profundas de cerca de 400 profissionais, quanto à natureza e às dimensões éticas do seu trabalho, além de por em causa as suas competências e missão. “O inspetor não é um avaliador”.

Ele é o garante do cumprimento da lei. “A senhora acaba de levantar o machado de guerra contra os inspetores”, disseram-me numa das muitas reuniões que se fizeram nas delegações regionais da IGE de então.

Foi um lento e aberto processo de resistências a novas formas de trabalho, sempre entrincheirados na sua tradicional função de verificar a conformidade da ação à norma, convictos de que as chefias passam e os que estão na carreira ficam, como um dia me responderam.

Foram feitas muitas ações de formação com vista à construção de novos instrumentos de trabalho, num penoso e lento processo de experimentalismo, próximo da resistência passiva, onde o horizonte temporal de execução parecia ser sempre adiado, até ao dia em que se abriu o concurso de admissão e formação de uma nova geração de inspetores, para fazer face a um programa nacional de larga escala, negociado, entretanto, com um conjunto de universidades nas cinco regiões: Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve.

A nossa integração na Conferência Internacional Permanente das Inspeções Europeias de Educação (SICI) tornou-se um suporte muito importante para ultrapassar o modelo inspetivo tradicional, burocrático, de verificação da conformidade normativa, em uso em Portugal, e tornar evidente a importância das dimensões reguladoras da qualidade inerentes à avaliação formativa, bem como a sua função sociopolítica de prestação de contas da qualidade do serviço educativo prestado nas escolas, de acordo com um conjunto de indicadores de desempenho educativo, previamente selecionados e operacionalizados. Era um sistema muito mais invasivo das escolas e da atividade inspetiva, onde era difícil argumentar com a lei, e se pediam evidências dos resultados da ação educativa em cada lugar, de acordo com um conjunto de critérios previamente discutidos e estabelecidos, cujos resultados seriam apresentados às escolas e sujeitos a contraditório, antes de tornados públicos. Os inspetores deixaram de trabalhar sozinhos na sua corporação e, em cada equipa de avaliação, tornou-se obrigatória a integração de um avaliador externo, normalmente, um professor do ensino superior. Foi um choque cultural muito grande, com as consequências inerentes, não apenas para a IGE como instituição e para os seus profissionais, mas sobretudo para as escolas. Ninguém se podia esconder! O impacto mostrou-se logo nas cartas que recebemos, umas de aplauso, outras de protesto e de insulto. Bem me tinham avisado que eu estava a desenterrar o machado de guerra! Mas o processo foi-se naturalizando. Na SICI apreciou-se a síntese das diferentes modalidades inspetivas europeias conseguida em Portugal e, em 2004, fomos eleitos para a sua presidência. O crescimento de um organismo vivo e dinâmico mede-se pelo impacto que provoca e as mudanças de comportamento que causa, traduzidas em melhorias sucessivas.

O modelo de avaliação externa das escolas foi evoluindo, apesar de ter sido insultado, sofreu melhorias significativas, foi discutido abertamente em muitas ações públicas, mas tornou-se um instrumento de reforço da autonomia e um contributo para uma escola melhor e mais transparente.

Tenho muito orgulho em ter estado ligada, durante vários anos, a esta mudança de paradigma na política e na gestão da educação. Foi o melhor que ajudei a fazer, com o que aprendi no meu "ofício" de professora e que agora ainda posso ir partilhando com outras gerações de educadores, como é o contexto do projeto EPNoSL, onde tem sido respeitosa e carinhosamente acolhido. *Maria do Carmo Clímaco*

**Ana Paula Silva:** Obrigada, Maria do Carmo!