

A autoavaliação na construção da escola democrática

Maria João de Carvalho & Cristina Folgado

Resumo

A autoavaliação pode assumir os valores democráticos da autonomia e do empowerment coletivo ou pode ser vista como instrumento de apoio à gestão ou um exercício de controlo de um Estado metarregulador. Nesta linha, pretendeu-se perscrutar a forma como os atores educativos participam no processo de auto-avaliação. Desenvolvemos um estudo qualitativo, inscrito no paradigma interpretativo da investigação, com recolha das ações discursivas de 16 docentes em sede de entrevista semiestruturada. Nesta vertente, tratou-se de um estudo naturalista, qualitativo e ideográfico. A análise e interpretação das representações dos participantes permitiu-nos apurar um processo de autoavaliação que, em larga medida, dispensa um debate alargado e participado, que não envolve significativamente a comunidade educativa, deixando cair o seu potencial gerador de mudança, face a uma perspetiva instrumental e instrumentalizadora que o mesmo adquire, razão pela qual, aventamos, não foi ainda encontrado o caminho de uma autoavaliação transformadora, construtora de conhecimento, perscrutora de desenvolvimento e de melhoria do sucesso educativo.

Palavras-chave:

autoavaliação das escolas; escola democrática; participação

Self-Evaluation when building a democratic school

Abstract: The self-evaluation can shoulder the democratic values of both autonomy and collective empowerment or can be regarded as either a supportive tool to management or a controlling / monitoring procedure of a Meta Regulator State. Bearing in mind what has been said, we intended to search into the way that the educational actors participate in the self-evaluation process. We have carried out a qualitative study, which is included in the interpretative paradigm of the research, by using 16 teachers' discursive actions based on a semi structured interview.

In this respect, it is considered a naturalistic, qualitative and idiographic study. The analysis and interpretation of the participants' representations enabled us to establish a self-evaluation process which largely exempts us from a debate extensive to many participants. This process doesn't deeply entail the educative community dropping its potential that triggers a change towards an instrumental and empowerment perspective implied in it; this is the reason why we suggest that we still haven't found the path to a breakthrough in self-evaluation which is meant to create knowledge, to blaze a trail in development and in the improvement of educational success.

Key words: schools self-evaluation; democratic school; participation

L'auto-évaluation dans la construction de l'école démocratique

Résumé: L'auto-évaluation peut assumer des valeurs démocratiques d'autonomie et de responsabilisation collective et pouvant aussi être considérée comme un outil de soutien à la gestion, ainsi qu'un exercice de contrôle d'un Etat metarégulateur. Dans cette ligne, nous avons pu scruter la façon dont les acteurs de l'éducation collaborent dans le processus d'auto-évaluation. Nous avons développé une étude qualitative, inscrite dans le paradigme interprétatif de la recherche, à travers les données d'actions discursives de 16 enseignants en entrevue semi-structurée sur la base. A cet égard, il a été question d'une étude originelle, qualitative et idéographique. L'analyse et l'interprétation des représentations des participants nous a permis d'aboutir à un processus d'auto-évaluation qui, de certaine manière, dispense un débat élargi et participatif, n'impliquant pas de manière expressive la communauté éducative, laissant tomber son potentiel générateur de changement, face à une perspective instrumentale et instrumentalisatrice qu'il puisse acquérir, raison pour laquelle nous estimons que l'on n'a toujours pas trouvé le chemin d'une auto-évaluation transformatrice, de construction de savoirs, révélatrice du développement et de l'amélioration de la réussite scolaire.

Mots clés: auto-évaluation des écoles; école démocratique; participation

La autoevaluación en la construcción de la escuela democrática

Resumen: La autoevaluación puede asumir valores democráticos de autonomía y de empoderamiento colectivo o aún puede verse como una herramienta para apoyar la gestión o el ejercicio de control de un Estado meta regulador. En esta línea, la intención fue de mirar en cómo los actores educativos colaboran en el proceso de autoevaluación.

Hemos desarrollado un estudio cualitativo, que se inscribió en el paradigma interpretativo de la investigación, con el conjunto de acciones discursivas de 16 maestros en entrevista semiestructurada en su base. En este sentido, este fue un estudio original, cualitativo e ideográfico.

El análisis y la interpretación de las representaciones de los participantes nos permitió hacer un proceso de autoevaluación que prescinde en gran medida de un debate amplio y participativo, que no implique de manera significativa a la comunidad educativa, dejando caer su potencial de generación del cambio, frente a una perspectiva instrumental y instrumentalizadora que lo mismo pueda adquirir. Avenamos todavía que no ha sido encontrado el camino de la transformación de la autoevaluación, la construcción del conocimiento, precursor del desarrollo y la mejora del éxito educativo.

Palabras clave: autoevaluación de las escuelas; escuela democrática; la participación

Introdução

Nos últimos anos, a autoavaliação das escolas tem vindo a ganhar grande centralidade, acompanhando o protagonismo que a avaliação das organizações públicas e privadas tem adquirido enquanto linha de força da *New Public Management* e do referencial de *governança* educacional.

Assumindo tensões, conflitos e ambiguidades, uma tendência ideológica mais progressista advoga a favor de uma autoavaliação de escola assente no pressuposto de que este processo pode ser um exercício da democracia participativa e um espaço de confronto de diferentes racionalidades, do qual resultarão as soluções negociadas sobre aquilo que a escola deverá fazer em prol do seu desenvolvimento e da sua melhoria, reclamando mais envolvimento e responsabilidade de toda a comunidade, bem como o compromisso dos diferentes atores e a partilha de valores e de objetivos comuns, sustentando a prestação de contas em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação e a cidadania.

Na verdade, quanto mais se anulam todas as possibilidades aos atores educativos de se constituírem como sujeitos da ação autoavaliativa, reduzidos a meros executantes de prescrições, das quais ignoram os seus propósitos, mais se nega uma racionalidade substantiva (Carvalho, 2009). Por isso, é urgente “a participação de todos os atores educativos [...], garantindo-lhes um *empowerment* consubstanciado na responsabilização do seu próprio papel na organização” (Soares, Carvalho, 2015: 130).

Assim, se por um lado, a autoavaliação pode assumir os valores democráticos da autonomia e do *empowerment* coletivo, constituindo-se como instrumento de aprendizagem organizacional e de elaboração do sentido da ação dos atores que na escola participam, por outro lado, em contexto de expansão de um paradigma de gestão neoliberal, o processo de autoavaliação pode ser visto como instrumento de apoio à gestão, uma prestação de contas penalizadora ou um exercício de controlo de um Estado metarregulador.

1 – Autoavaliação da escola: um processo refletido

Um processo de autoavaliação, precedido e consubstanciado por uma construção democrática do projeto educativo, pode contribuir para o debate sobre os aspetos prioritários que os atores educativos entendem ser os catalisadores da melhoria e da aprendizagem organizacional, com a consequente melhoria dos resultados educativos dos alunos.

Neste sentido, sendo o *auto* o ponto de incidência do projeto de autoavaliação da escola, que se consubstancia na possibilidade de um sujeito (neste caso, individual ou coletivo) refletir criticamente sobre as consequências das suas ações, e pensar o seu futuro, nada seria mais contraditório e incongruente do que entender o processo de autoavaliação da escola como uma questão técnica que dispensa bem a indagação dos seus porquês.

Com ganhos consideráveis, tanto ao nível da respetiva validação e legitimação, como ao nível da democraticidade e da cidadania, das e nas escolas, tal processo autoavaliativo deverá reunir em si mesmo três pressupostos que nos parecem fundamentais.

O primeiro, parte do reconhecimento da pluralidade humana, assente numa conceção de escola em que a divergência de posições e de interesses dos atores educativos adquire grande centralidade. Assim, o processo de autoavaliação seria sempre um espaço aberto à reorganização e à reactualização, uma vez que a própria referenciação do modelo a construir, os objetivos que persegue, as metodologias que adota e os instrumentos que utiliza, decorreriam de processos decisórios que se fazem depender das diferentes perspetivas em confronto, e nos quais a imprevisibilidade dos atores e das suas decisões sempre precipitaria o novo.

O segundo pressuposto, que nos parece basilar, confere uma dimensão dialética ao processo de autoavaliação, reveladora da importância da comunicação e do compromisso entre os atores educativos. Aqui, tal como Habermas (1984) defendeu para o processo deliberativo argumentativo, a comunicação, dentro da organização que se autoavalia, surge como elemento central e imprescindível ao *discurso racional* que permite, não só, um maior envolvimento dos atores mas, também, concede uma maior legitimidade ao processo, agora fruto de um compromisso forjado pelo diálogo

O terceiro pressuposto faz da autoavaliação um processo hermenêutico que reclama uma produção de sentidos comuns com base na intersubjetividade, para uma maior inteligibilidade daquilo que é a organização educativa e em que moldes se processará a sua melhoria e o respetivo desenvolvimento organizacional.

No fundo, tendo como certo que “num processo cooperativo de interpretação ninguém possui o monopólio da interpretação correta” (Habermas, 1984: 100) é o contacto entre as diferentes conceções morais e as diferentes identidades culturais que vem convocar uma ação que se deseja intersubjetiva com base na comunicação e na partilha de significados.

Assim sendo, estaremos perante uma escola que desenvolve um processo de autoavaliação organizacional que é integrativo e, ainda, constitutivo da identidade comum que dá sentido à ação organizacional e aos atores educativos,

ainda que não possa escapar a cenários de instabilidade e de ambiguidade, tal como refere o filósofo alemão.

Em suma, o plano de ação organizacional depende dos atores em interação e daquilo que criativamente conseguem construir e fazer das políticas educativas e avaliativas, na certeza de que quanto mais autónomos e reflexivos forem, mais complexo e rico será o contexto local, e maior o seu peso na construção global.

E se “os micropoderes e as microdecisões podem afetar consideravelmente as macrodecisões, contrariá-las ou mesmo vir a sobrepor-se-lhes” (Lima, 2014: 157) então, os atores educativos terão sempre a possibilidade de perscrutar uma escola mais democrática, que lhes permitirá outras referencializações para os seus projetos, outras soluções, talvez apenas satisfatórias, certamente mais conflituantes, mas, decerto, mais substantivas.

Só assim, a escola democrática, enquanto terreno profícuo à emancipação dos homens e das mulheres, abrirá espaço à exigente e “indispensável participação indagadora e refletida” (Carvalho, 2009: 445), permitindo a *democratização da escola democrática* (Lima, 2005).

2- Participação na autoavaliação

A interpretação e compreensão do processo de autoavaliação da organização escolar reclama a problematização da forma como os atores educativos se envolvem e participam, quer na conceptualização do modelo a ser implementado na organização, quer na respetiva concretização e operacionalização, quer ainda, nos efeitos (ou nos impactos) que este processo tem (ou deveria ter) sobre a melhoria dos seus atores e da organização escolar como um todo.

Na atualidade, a *participação decretada* inscreve-se, no plano das orientações para a ação, num quadro legal-normativo que decorre do *Regime de Autonomia, Administração e de Gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas*, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008.

Assumindo como princípios orientadores os “princípios da igualdade, da participação e da transparência” (artigo 3.º, ponto 1) pretende-se com a sua aprovação: contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos (artigo 3.º, ponto 2, alínea b); assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo (artigo 3.º, ponto 2, alínea c); assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa (artigo 3.º, ponto 2, alínea d) e proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa (artigo 4.º, ponto 1, alínea g).

Com efeito, o atual quadro legal-normativo aponta para uma organização escolar que se vai desvinculando de um ideário democrático colegial-participativo, substituído paulatinamente por novas correntes da gestão e de administração de empresas, que consubstanciam um *economismo educacional global* pós-moderno e pós-burocrático.

O governo democrático, colegial e participativo das escolas é dado como ineficiente e obstaculizante a um *ensino de qualidade* pelo que se transita da colegialidade para a unipessoalidade, num quadro legal-normativo que consubstancia um reforço da hierarquização do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas, assim desvinculados de contextos coletivos de decisão, de discussão e de intersubjetividade, mais participados e mais democráticos.

Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 75/2008 vem assentar no pressuposto de que *a gestão profissional* é o paradigma a seguir, cabendo às lideranças unipessoais apresentar o seu programa de governo, executá-lo e dele prestar contas ao conselho geral, além de, escolher as suas equipas, não apenas de governo, mas também de gestão intermédia.

Nesta medida, a participação da generalidade dos atores educativos é remetida a uma representatividade nos órgãos de gestão, de tipo estratégico ou pedagógico, com referência a uma democracia de feição elitista, deste modo, dispensando o debate democrático participado e alargado às bases, cada vez mais distantes dos contextos decisórios, ou remetidas a uma participação ensaiada e ritualizada em arenas políticas de política sem escolha, no intuito de legitimação de decisões, de regras e modos de procedimentos de sentido único, tidos como neutros, racionais e sustentáveis.

Com efeito, é desta forma que, no plano normativo, os professores são subtraídos na possibilidade de participação nos processos decisórios, a menos de uma forma muito indireta e distante, através de alguns representantes nas cúpulas de gestão, podendo mesmo ser possível afastá-los de participar no seu contexto mais próximo e restrito de trabalho, nos casos em que os seus atos decisórios são superiormente endereçados às estruturas tecno-pedagógicas, nomeadas com base na confiança política dos órgãos de gestão da organização escolar (Lima, 2009).

É, nesta medida, que o princípio da participação nas escolas é subordinado a agendas técnico-racionais de tipo efficientista, compatibilizado com uma situação generalizada de participação esvaziada de qualquer possibilidade emancipatória dos atores educativos, num quadro pós-democrático de racionalidade instrumental e instrumentalizadora, no qual "várias dimensões do conceito weberiano de burocracia, nunca tinham atingido uma tão expressiva presença e radicalização" (Lima, 2009: 249).

Entendendo, como Schmitt, que o sentido da política “del último siglo ha arrastrado consigo una singular y sistemática transformación y desnaturalización de todas las ideas y representaciones de lo político” (2009: 97), são já muitas as vozes a alertar para os riscos de uma escola despolitizada, mais *locus* de instrumentalização, e menos *locus* de emancipação.

Sobre esta questão, Vattimo radicaliza a problemática da despolitização quando sustenta: “A democracia como a praticamos já não funciona. Transformou-se num sistema que idiotiza as pessoas para criar consensos favoráveis às classes dominantes” (2004: 3).

Face ao esvaziamento e à despolitização da prática ativa de participação, decorrente de uma conceção de escola técnico-racional que reforça a hierarquização e o elitismo, ao mesmo tempo que serve uma *democracia e uma cidadania de consumidores*, tão alheados como corroídos na sua vocação ontológica de *ser mais*, revela-se um imperativo inadiável o retomar da participação enquanto princípio democrático.

Nesta medida, uma escola que reproduz acriticamente projetos de sentido único, abre portas a uma racionalidade instrumental e instrumentalizadora ao serviço de *uma ordem opressora* que, assim, interdita aos atores educativos as condições do *pensar certo*, isto é, inviabiliza as condições da sua emancipação.

3-Desenho metodológico

3.1-A Problemática, a Questão Emergente e os Objetivos de Investigação

O nosso estudo, de natureza qualitativa, procurou proporcionar aos atores educativos/participantes o privilégio da palavra e a possibilidade de construção das suas representações simbólicas relativamente ao fenómeno em estudo. Neste sentido, tratou-se também de um estudo naturalista, atendendo a que nos conduziu aos contextos reais e naturais da ação organizacional em estudo, de tipo interpretativo, nos quais o pesquisador é entendido como o instrumento-chave da investigação, seguindo um processo mais indutivo, mais holístico, mais analítico e mais descritivo e, assim, desvinculando-se de pretensões explicativas ou nomotéticas.

Esta tensão entre autoavaliação instrumentalizadora e autoavaliação enquanto prática emancipatória, da escola e dos seus atores, é propulsora da nossa investigação e desafia-nos a saber em que medida o dispositivo de autoavaliação é participado permitindo a expressão de uma escola democrática.

Face às nossas inquietações nesta matéria, propomo-nos desenvolver a nossa investigação a partir da seguinte questão:

Como participam os professores no processo de autoavaliação do agrupamento?

Face à problemática que propulsiona a nossa pesquisa e ao marco teórico que a consubstancia elegemos o seguinte objetivo de investigação:

Caracterizar a forma como os professores participam no processo de autoavaliação do agrupamento.

No que concerne a recolha de dados empíricos, a respetiva concretização passou pela realização de dezasseis entrevistas semiestruturadas.

Tabela 1 – Codificação dos entrevistados e data das entrevistas.

Codificação	Entrevistados em função dos cargos desempenhados	Data da entrevista
E1	Diretora de Turma	13 de maio de 2015
E2	Coordenadora dos projetos do agrupamento	15 de maio de 2015
E3	Coordenador do departamento de Línguas e Humanidades	19 de maio de 2015
E4	Coordenador da Equipa de Autoavaliação; Assessor pedagógico	19 de maio de 2015
E5	Diretor de Turma	19 de maio de 2015
E6	Presidente do Conselho Geral	22 de maio de 2015
E7	Professora membro da Equipa de Autoavaliação	26 de maio de 2015
E8	Coordenador dos Diretores de Turma do ensino secundário	26 de maio de 2015
E9	Professora membro do Conselho Geral	27 de maio de 2015
E10	Subdiretor do agrupamento	28 de maio de 2015
E11	Professora de Matemática	28 de maio de 2015
E12	Professora de História	2 de junho de 2015
E13	Coordenador do Departamento de Expressões	4 de junho de 2015
E14	Adjunto do Diretor; coordenador de estabelecimento	5 de junho de 2015
E15	Professora de Francês	17 de junho de 2015
E16	Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências	17 de junho de 2015

Fonte: Elaboração própria

Reportando-se a esta metodologia de recolha de dados empíricos, Vilelas (2009) refere que o inquérito por entrevista é uma forma específica de interação social, encontrando-se a sua principal vantagem no facto de serem os

próprios atores sociais quem proporciona os dados, o que, não obstante, por depender das representações de cada um, pode constituir, *per si*, uma limitação à própria investigação.

3.2-Análise de Conteúdo

Para a descrição, compreensão e interpretação do fenómeno em estudo a partir das respostas construídas pelos atores educativos, em contexto de entrevista semiestruturada, recorreremos a uma análise de conteúdo do *corpus* de prova constituído.

Na esteira de Esteves (2006), a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida.

Neste sentido, a categorização constitui-se como uma *operação central* da análise de conteúdo através da qual os dados são *classificados e reduzidos*, após terem sido identificados como *pertinentes* e “de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006: 109).

As categorias em que agrupamos os dados contidos no *corpus* de prova julgados pertinentes emergiram segundo um procedimento aberto – daí o seu carácter exploratório – ainda que, inevitavelmente, delimitados, quer pela conceptualização do objeto de estudo, quer pela formulação da questão de partida e do objetivo de investigação.

Tabela 1 - Dimensões, categorias e subcategorias para a de análise de conteúdo das entrevistas

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Participação	Participação e Colaboração	-processo burocratizado -conflito e dissenso -ineficiência -participação passiva ou dependente -assessoria e lideranças intermédias -elitismo

Fonte: Elaboração própria

4- Apresentação e Discussão dos Resultados do Estudo Qualitativo

4.1-Participação no Processo de Autoavaliação

Mergulhados num quotidiano de rotinas cada vez mais impregnadas de papéis, a generalidade dos docentes vê a autoavaliação do agrupamento como um

processo burocrático e, portanto, em certa medida, sem relevância para o desenvolvimento da sua atividade docente e sem efeitos sobre o sucesso educativo dos seus alunos, como se pode confirmar a partir das afirmações de alguns interlocutores quando expressam a ideia de que:

- As pessoas não participam porque são assoberbadas com um excesso de burocracia, que tem sido crescente, e porque têm tantas coisas que fazer que procuram escapar a mais papéis. Acabamos por ver a autoavaliação como mais um processo burocrático pelo que o rejeitamos logo sem pensar (E11).
- A maior parte das pessoas acha que são mais uns papéis para preencher e que o melhor é despachar (E13).

A autoavaliação do agrupamento acaba, assim, por ser percebida por muitos como um procedimento exigido pela tutela (com poder controlador e penalizador sobre os estabelecimentos escolares, face à respetiva articulação com a avaliação externa) que requer uma resposta mais ao nível dos órgãos de gestão do agrupamento e das equipas especializadas nas matérias em foco.

Deste modo, a generalidade dos docentes entende que o processo autoavaliativo do agrupamento deve ser levado a cabo por uma equipa que se responsabilize pelo seu desenvolvimento e dinamização, adotando muito mais uma postura colaborativa com a mesma e com os órgãos de gestão que a suportam, do que um posicionamento de participação ativa, de confronto de interesses e de luta política, tal como se pode inferir das seguintes unidades de contexto:

- O agrupamento não faz autoavaliação... Alguém a faz por nós. Torna-se mais fácil despachar para uma equipa que faça a autoavaliação por nós (E13).
- Acredito que a generalidade dos professores entende que uma equipa pode bem fazer a parte deles (E14).

Das respostas construídas pelos entrevistados vai ganhando força a ideia de que os atores educativos não estão envolvidos no processo e que colaboram mais do que participam:

- Muitos docentes nem colaboram muito com o processo de autoavaliação; fazem-no porque têm de o fazer ou porque o colega lhe pede (E8).
- Eu creio que a comunidade não está envolvida e não participa neste processo, delegam na equipa a sua participação (E11).
- A minha participação é procurando estar sempre disponível para realizar os inquéritos. De outra maneira, não (E11).
- A única coisa que fiz foi preencher os inquéritos (E9).

Neste sentido, a participação dos docentes consiste, essencialmente, na colaboração com a equipa de autoavaliação no “preenchimento de questionários”

(E1, E2, E8, E9, E11, E12, E13, E15, E16) o que os leva a declarar “a minha participação é nula” (E12), “restringida” (E1), “de conformidade” (E3, E8, E9) uma vez que o processo de autoavaliação se encontra “subvertido desde o princípio” (E3, E5, E12).

Deste modo, para além do preenchimento de inquéritos, a participação da generalidade dos atores educativos no processo de autoavaliação do agrupamento é remetida a uma representatividade nos órgãos de gestão que, na esteira de Lima (2009), aponta para uma democracia de pendor elitista, dispensando o debate democrático participado e alargado às bases, cada vez mais distantes dos contextos decisórios, ou arremetidas a uma participação ensaiada e ritualizada em arenas políticas de política sem escolha, no intuito de legitimação de decisões, de regras e modos de procedimentos de sentido único, tidos como neutros, racionais e sustentáveis.

Daí que:

- Os docentes, na generalidade, são chamados a apresentar as suas ideias. Poderão é não apresentar (E7).
- A escola cria canais de comunicação, mas não mobiliza à participação (E11).
- Os docentes estão à vontade para apresentar as suas propostas em sede de departamento mas o que se vê é que são sempre os mesmos a debater as propostas, e os outros aceitam-nas pura e simplesmente” (E16).

O afastamento dos professores da esfera decisória redundava na sua desinformação sobre o processo de autoavaliação e respetivo alheamento conducentes a uma ação organizacional que tende a ser ritualizada, burocratizada, abreviada ou subvertida, face a uma perspectiva instrumental e instrumentalizadora que o processo adquire:

- Não é uma colaboração efetiva, nem sentida, nem intrínseca. É uma autoavaliação de conformidade com aquilo que a direção acha que é o melhor para o agrupamento (E14).
- Eu acho que não há muito debate... não, não se debate nada (E12).
- Não debato nada. Também ninguém mais me perguntou nada (E9).

Os atores educativos entrevistados são de opinião de que “não há muitos espaços criados para a participação dos docentes” considerando que “não são chamados a pensar. São mais chamados a colaborar e nem sempre novas ideias são tidas em conta” (E1). Declararam, também, que o processo de autoavaliação decorre “mais de uma decisão que vem do topo e as pessoas têm obrigatoriamente de seguir a corrente, quando não deveria ser assim” (E14) acrescentado que “o problema é que o professor ao participar (que reflete, que apresenta os

resultados das suas reflexões e pontos de vista) é muitas vezes visto como não colaborante” (E8).

Efetivamente, de uma maneira geral, os professores entendem que o processo de autoavaliação não envolve substantivamente a comunidade educativa como deveria, tendo referido que “a autoavaliação não poderia ser feita desta maneira, tão centralizada e tão pouco participada” atendendo, inclusivamente, a que “quando nós nos limitamos a preencher um papel é porque alguém já decidiu antecipadamente sobre aquilo que lá está e, se calhar, aquelas perguntas poderiam ser outras...” (E9).

Ideia que não encontra eco na afirmação de E8 quando refere “Eu situo-me muito mais na democracia centralizada, porque assim as coisas funcionam, e o importante é que as coisas funcionem”. É, nesta medida, que se verifica que o princípio da participação nas escolas se vai subordinando a agendas técnico-rationais, compatibilizado com uma situação generalizada de participação esvaziada de qualquer possibilidade emancipatória dos atores educativos, num quadro pós-democrático, no qual “várias dimensões do conceito weberiano de burocracia, nunca tinham atingido uma tão expressiva presença e radicalização” (Lima, 2009: 249).

Neste âmbito, as representações dos atores educativos possibilitam desocultar a emergência de uma perspetiva de democracia elitista revelando-se muito mais favoráveis a um ato decisório que dispensa bem a participação e a argumentação de todos os interessados. A este propósito, declararam os entrevistados:

-Acho que quando não se quer fazer alguma coisa é pôr muita gente a trabalhar, e muita gente a apresentar ideias, e muita gente a refletir, e assim não se faz nada. É impossível (E8).

-É extremamente difícil pôr todos os docentes a contribuir para determinado processo. É muita cabeça a pensar e de facto não se chega a lado nenhum. Quando somos muitos não resulta... uma comunidade educativa está sempre muito dividida em relação às coisas (E13).

-Todos os professores a participar?... Iria criar mais incómodo e seria mais moroso (E8).

-A democracia participativa não devia ser irrealista, mas acaba por haver tanta confusão, que na prática é mais morosa (E8).

-Quando se envolve a grande maioria os processos tendem a ser mais longo e mais conflituoso (E14).

Tal como patenteiam as unidades de contexto acima transcritas, faz-se presente a descrença weberiana quanto às (des)vantagens da constituição de uma esfera decisória alargada, fundamentalmente, em virtude dos inconvenientes que resultariam da interação entre indivíduos/grupos de interesses/culturas

diferentes. Ou seja, na esteira de Weber, para quem “as esferas de valor do mundo estão em conflito irreconciliável entre si” (1946: 176), no que diz respeito à autoavaliação do agrupamento, o conflito é dado como *cientificamente irresolúvel* sendo a argumentação de todos os atores educativos dispensável quando se pensa e se decide o *quem?*, o *como?*, *com que finalidades?* e o *para quem?* se procede à autoavaliação da organização escolar.

E se, por um lado, o confronto de interesses e o dissenso são vistos como razões que justificam um processo de autoavaliação decidido à partida ao nível da equipa de autoavaliação e da assessoria responsável pelo seu desenvolvimento, por outro lado, surge, ainda, a ideia de que nem todos os atores educativos são capazes de apresentar propostas eficientes e racionais, e que, no caso de estas serem tidas em conta, relevariam um processo de autoavaliação em nada eficiente ou pragmático. A este propósito vejam-se as seguintes declarações:

- Muitas vezes há sugestões que, não é que não sejam válidas, mas são menos eficientes, mas não posso descurá-las, mesmo que às vezes pareçam descabidas, por pequena que seja, devemos aproveitá-la (E13).
- Não vejo o corpo docente pouco ativo, pelo contrário, às vezes tem estado muito ativo e às vezes sem grande perspetiva, mas é daí que se pode filtrar e chegar às melhores opções (E6).
- Não sei... se algumas pessoas apresentassem propostas e estas não fossem aceites, não sei como reagiriam (E8).

Com efeito, tal como Weber questionou a soberania popular e a sua utilidade para *a complexa atividade administrativa* que, advogou, sempre seria obstaculizada pela participação, também em contexto organizacional do fenómeno em estudo alguns atores revelaram desconfiança quanto à viabilidade das ideias que pudessem vir a emergir em cenários de participação alargada que, a serem consideradas, levariam a um processo de autoavaliação não concretizável e irrealista (E4, E6, E8, E13).

A partir das respostas construídas pelos atores, este afastamento entre decisores e executantes de decisões emerge legitimado na sequência de uma determinada “apatia em relação aos processos organizacionais, um certo desleixo com o processo dos colegas que não dão valor à sua representação e preferem delegar responsabilidades” (E13).

- Eu penso que há bastante divulgação, nós estamos sempre a pedir novas propostas. As pessoas é que não as apresentam (E16).
- Cada vez mais o corpo docente prefere uma situação de comodidade, porque dá muito menos trabalho (E9).
- O processo de autoavaliação é insipiente porque as pessoas não gostam de se incomodar... o comodismo... (E8).

Neste sentido, alguns atores educativos vão subscrevendo, conscientes ou não disso mesmo, um argumento que aponta à face mais elitista da democracia, do qual Schumpeter foi precursor, que levaria, posteriormente, muitos autores a advogar a favor da *apatia das massas* (Ugarte, 2004) uma vez que “para muitos a política é vista como uma atividade difícil e desagradável, na qual nem todos podem, querem ou devem participar” (Birch, 1993: 80).

A retração e alheamento da generalidade dos professores são, desta forma, apontados:

- A maioria dos colegas colaboram às vezes... se isso não os afetar muito (E3).
- Os colegas não querem saber se temos pontos fortes, se temos pontos fracos. Não querem saber porque se fazem alterações... só querem saber quais são e como isso afeta os seus esquemas estabelecidos (E13).

Refletindo sobre o posicionamento da generalidade dos atores educativos face ao desenvolvimento do processo de autoavaliação e à equipa de autoavaliação, um dos entrevistados declarou que “quanto mais não seja pela falta de tempo que nós temos, é muito mais fácil para nós deixar que alguém nos dirija” (E9).

Dentro de um quadro legal-normativo que consubstancia um reforço da hierarquização do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas, percebe-se, tal como Lima (2009) refere, que a estrutura interna da escola tende a ser governada pelas assessorias e pelas lideranças intermédias, executivamente subordinadas, quer ao conselho geral, quer ao conselho pedagógico, quer, especialmente, ao diretor, a quem têm de prestar contas. Assim, as respostas construídas pelos atores entrevistados permitem inferir um processo de autoavaliação tendencialmente centralizado e uma esfera decisória restrita, verificando-se que “Estão escolhidos à partida os elementos que pensarão por todos os outros docentes” (E9). Assim corroboram as seguintes unidades de contexto:

- Nesta escola tudo se resume aos órgãos de gestão e às equipas de trabalho. Tive a preocupação de fazer um apanhado e verificar que há professores que estão em tudo, e eu não concordo com isso. Há muitos outros professores que estariam interessados em participar e em colaborar e não lhe são dadas essas possibilidades (E5).
- Nem todos os docentes são envolvidos a participar e não sinto um grande esforço por parte da gestão em perceber que se calhar há mais valor. Chamam sempre os mesmos, são sempre aqueles em que têm confiança (E1).

Por fim, destacar a ideia que um dos atores avançou quando declarou que “falar é algo único, exclusivo do ser humano. E quando eu deixar de poder falar,

não resta nada” (E12) e que no fundo decorre de um parecer generalizado de que a participação está limitada aos *poucos*, que pensam e desenvolvem o processo, em representação dos *muitos*.

Inferimos um corpo docente que reconhece a importância de uma participação ativa nos processos decisórios concernentes às condições da sua própria existência e convocando uma perspectiva de matriz fenomenológica-existencialista diríamos que, se estes atores se sentem cada vez mais afastados dos processos decisórios, reconhecem, para além disso que, sem uma participação emancipatória, enquanto ato político, não podem, nem poderão, descobrir-se e constituir-se como sujeitos, arriscar-se a existir, não como objetos, estáticos, mas, como *sujeitos históricos em construção no mundo*.

Deste modo, alguns dos professores entrevistados foram considerando as mais-valias para a unidade orgânica que adviria de um processo autoavaliativo mais abrangente e participado (E1, E2, E3, E9, E12), que a seguinte unidade de contexto consubstancia:

-O processo de autoavaliação mais participativo era mais difícil, mas teria mais sentido e teria maior capacidade de mudança, aprenderíamos mais uns com os outros, teríamos que nos ouvir mais uns aos outros, e isso acabaria por ser mais construtivo e mais significativo (E16).

Conclusão

Dispensado um debate alargado e participado, obstaculizante a uma autoavaliação eficaz e eficiente, o desenvolvimento dos processos autoavaliativos, ao abandonar contextos decisórios morosos e conflituosos, vem lembrar que em questões de eficiência, ironiza Lima, “sempre será preferível menos democracia do que democracia a mais” (2005: 80).

Deste modo, para além do preenchimento de inquéritos, a participação da generalidade dos atores educativos na autoavaliação do agrupamento reduz-se a uma representatividade nos órgãos de gestão ou a uma participação ensaiada e ritualizada em arenas políticas de política sem escolha, que visam muito mais uma legitimação de decisões antes tomadas, do que a promoção de um exercício de democracia participativa.

Efetivamente, de uma maneira geral, os professores entendem que o processo de autoavaliação não envolve significativamente a comunidade educativa como deveria, deixando assim cair o potencial transformador que os mesmos lhe reconhecem, face a uma perspectiva instrumental e instrumentalizadora que o processo adquire.

É, nesta medida, que se verifica que o princípio da participação nas escolas se vai subordinando a agendas técnico-rationais, compatibilizado com uma situação generalizada de participação esvaziada de qualquer possibilidade emancipatória dos atores educativos, ficando, pois, clara a importância da emergência de uma racionalidade substantiva, no que à autoavaliação das escolas concerne.

Referências Bibliográficas

- Birch, A. (1993). *The Concepts and Theories of Modern Democracy*. Londres - Nueva York, Routledge.
- Carvalho, M. J. (2009). Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. *RBPAE*, 3, (XXV), 441-454.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Discursive Action*. Volume 1. Boston: Bacon Press.
- Lima, L. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.
- Lima, L. (2014). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 141-160.
- Soares, T.M. & Carvalho, M. J. (2015). Racionalidades e representações na eleição do diretor da escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 123-138
- Ugarte, P. (2004). Que participação para qual democracia? In V. Coelho e M. Nobre (orgs.). *Participação e Deliberação*. São Paulo: Editora 34.
- Schmitt, C. (2009). *El concepto de lo político*. (5ª ed.).Madrid: Alianza Editorial.
- Vattimo, G. (2004). *A barricada Europa e a fortaleza EUA*. São Paulo: Caderno Mais.
- Weber, M. (1964). *The Theory of social and economic organization*. New York:The Free Press.

Legislação

Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Maria João de Carvalho

Professora na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Investigadora no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto. É diretora do Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em Administração Educacional.
Email: mjcc@utad.pt

Cristina Folgado

Mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Administração Educacional
Email: cris.folgado@gmail.com

Correspondência

Maria João de Carvalho
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Universidade do Porto
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)
Escola de Ciências Humanas e Sociais / Departamento de Educação e Psicologia
Quinta de Prados, 5001-801 Vila Real

Data de submissão: Março 2016

Data de avaliação: Junho 2016

Data de publicação: Abril 2017