

# MEM – Trinta Anos de Resistência numa Cultura Burocrática<sup>1</sup>

Prof. João Formosinho

– Um bom-dia a todos. Acho que começaria por aí, talvez porque desejo uma explicação do interesse do Instituto de Estudos da Criança – antigo CEFOP e antigo CIFOP, portanto uma escola de formação de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo, da Universidade do Minho – na aproximação, na teorização, apropriação e experimentação do método. E realmente, aqui, esta aproximação não segue a via do Professor Albano Estrela. É uma aproximação que foi feita realmente pela via racional. Um aspecto que me parece ser muito importante na formação inicial de professores, e tem sido objecto de queixa universal, é que os professores formados revelam uma grande dificuldade em articular a teoria com a prática, em passar das práticas de estágio a práticas autónomas que sejam coerentes com a formação recebida. E daí uma certa reflexão e até, talvez, acusação das Instituições do Ensino Superior de que o estágio muitas vezes serve mais para socialização do que para formação.

Eu penso que uma das razões que leva a essa dificuldade é a dificuldade de regulamentar a formação teórico-prática. Uma segunda razão é, como sabem, o facto de, na universidade, a teoria ser dada fragmentadamente, ou seja disciplinarmente, compartidamente, não havendo um fio condutor que permita articular as diversas práticas numa linha de acção congruente. Eu penso que os modelos curriculares que fazem isso constituem visões sistémicas da realidade dos modelos curriculares,

dos modelos pedagógicos. São visões sistémicas da realidade, que articulam, por exemplo, coisas, mas que são tão diferentes (ou aparentemente tão diferentes) para os alunos como o são um espaço escolar ou tempo escolar e, ao mesmo tempo, as ilhas pedagógicas, a relação professor – aluno ou as teorias de formação de professores. Porque elas são dadas em diferentes contextos, em diferentes disciplinas até por diferentes professores, por diferentes terminologias, provavelmente, e o modelo pedagógico consegue dar sentido a isto tudo. Daí a necessidade de ajudar os alunos para eles terem conhecimento de como é que, dentro da sua lógica interna, o modelo curricular articula isto tudo.

Esta experiência está a decorrer na educação de infância. Na educação de infância, nós temos um Bacharelato e um Diploma de Estudos Superiores Especializados em Metodologias e Educação de Infância. É, portanto, uma experiência que está a decorrer nos dois níveis. Aí, demos conta dessa necessidade e adoptámos o modelo HIGH/SCOPE. Exactamente para que os futuros modelos não sejam ou, melhor dizendo, não conduzam a uma visão restritiva, mas, antes, a uma visão alargada, sentimos a necessidade de que os alunos estudem – e, quando digo «estudem», significa apenas «estudar», não tem uma conotação teórica –, que estudem e se apropriem. E que escolham. E, quando escolherem, pratiquem mais que um modelo. Daí que eles, neste mo-

delo, estudem o modelo HIGH/SCOPE e o modelo do MEM.

Isto é uma aproximação a que chegámos pela via racional. E por quê o MEM? Não foi por o MEM ser um modelo, pela via afectiva. Foi pelo que analisámos. O HIGH/SCOPE e o MEM são modelos da mesma família teórica, são modelos interaccionistas, modelos construtivistas, e o MEM é um modelo que tem uma prática teorizada e uma prática escrita já muito longa, o que é importante e permite a sua transmissão aos alunos. Evidentemente que há outra função importante: se aderirem a esse modelo, os alunos podem ter, além do mais, um suporte que lhes advém de um conjunto de professores que se interessam e praticam esse modelo.

Mas até que ponto acho que os modelos são realmente um instrumento poderoso de articulação da teoria com a prática? Eu, pessoalmente, interessei-me pelo MEM também por outra razão. Por ser um movimento pedagógico. E devo dizer que a aproximação a este meu interesse como movimento pedagógico também segue a via racional. Confesso que, a partir da década de 80, o Minho esteve muito sensibilizado para as problemáticas dos movimentos de renovação pedagógica espanhóis, e eu estive em vários encontros, vários mesmo. Por exemplo, conheci o Professor António Nóvoa, não aqui em Portugal mas em Santiago de Compostela, num encontro do Movimento de Formação Pedagógica, em que participaram vários portugueses. Eu assisti à dinâmica dos Movimentos de Formação Pedagógica desde os anos 80 aos anos 90 e, de resto, continuo a debruçar-me sobre esta lógica. Participei até no primeiro congresso dos Movimentos de Formação Pedagógica de toda a Espanha, que teve lugar em Barcelona, no ano de 1984. Falo em Movimento de Formação Pedagógica e não Movimento Pedagógico, porque é a terminologia espanhola que nos está a influenciar, porque não há nada semelhante em Portugal.

Ora, esta dificuldade de existência de Movimentos Pedagógicos em Portugal explica-se

pela profundidade da cultura burocrática que prevalece no sistema educativo, e que nós pensávamos que estava associada ao Estado-Novo, que estava associada a um regime político. Podemos agora descobrir que, infelizmente, não está associada a um regime político, continua a fazer parte do nosso quotidiano, continua a viver em democracia. E isso explica que digamos que essa cultura burocrática não dá espaço para Movimentos Pedagógicos.

Daí o meu interesse por um Movimento Pedagógico que dura há trinta anos neste Portugal, neste sistema educativo. Em si mesmo, isso já é um feito. E devo dizer que foi esta interrogação, este querer saber como é possível tal acontecer, uma vez que é muito difícil isto acontecer dentro da cultura burocrática.

E por que acho eu que isto é um feito? Por que é muito difícil a coexistência de Movimentos Pedagógicos num sistema que é profundamente burocrático? Por que existe o MEM, mas não existem muitos mais?

Porque a burocracia baseia-se em princípios, como os da uniformidade, da impessoalidade, no normativismo, centralismo, formalismo digamos, na preocupação com os documentos escritos e, assim, a tomada de decisão no modelo burocrático é realmente a norma escrita de aplicação universal e uniforme. Fundamentalmente, de um modo geral, nos modelos burocráticos todas as situações são pré-decidas e são categorizadas. Quer dizer, a grande tarefa da burocracia é categorizar as diversas situações e para cada categoria estabelecer uma pré-decisão.

Na burocracia, o conceito de justiça é sempre baseado na impessoalidade. Tratar todos igualmente, isto é, tratar a todos uniformemente. Porque, na burocracia, o tratamento pessoal é sempre suspeito de favoritismo e a eliminação do favoritismo é uma das obsessões dos sistemas burocráticos. E repare-se que, sempre que se fala em qualquer medida, como, por exemplo, a recondução dos professores nas escolas, vem logo a obsessão do fa-

voritismo, porque esta é uma obsessão da própria burocracia. E mesmo o próprio conceito de perfeição é uma obsessão da burocracia: a razão porque, para a burocracia, as tomadas de decisão são perfeitas, é porque elas são as únicas que são universais e impessoais.

Ora, as decisões da escola nunca são universais, logo não são perfeitas – são locais. E o que é local não é perfeito, só o que é central é perfeito. Digamos que estou a explicitar alguma coisa que muitos vivem de uma forma «naturalizada» e, por isso, não facilmente percebida. E convém não esquecer que aqui não sou humanitarista, porquanto a burocracia está em todos nós. Não é uma coisa que existe de uma forma dualista: os burocratas e nós. Não é bem assim, a burocracia está em nós todos. Todos nós nos apropriámos do modelo burocrático, porque também foi nele que fomos criados.

De certo modo, é importante reconhecer esta cultura. Por exemplo, analisando um pouco mais em detalhe o modelo da decisão. Como é que o modelo de decisão de um movimento pedagógico é realmente oposto a um modelo de decisão burocrático? Por um lado, começa por ser uma tomada de decisão baseada em crenças, em pressupostos teóricos, em pressupostos doutrinários. Segundo a própria herança da Educação Nova, leva-nos a uma pedagogia individualizada e realmente choca claramente com toda a lógica impessoal do sistema burocrático. Aqui ela vem impessoal e não pessoalizada.

O próprio conceito de justiça e adequação das decisões é radicalmente diferente, porque não parte do princípio de que a justiça só se obtém com universalidade, ou com impessoalidade, mas insiste muito no debate das decisões. Portanto, há uma ênfase processual nesse conceito de justiça.

E por último, a importante questão da legitimidade. Embora nunca seja arquivado, prevalece em todo o sistema burocrático a ideia de que só o centro tem legitimidade. Quer dizer que a legitimidade para inovar está cen-

trada no topo, está situada no centro, e já vimos que, implicitamente, só as inovações do centro é que são universais e, portanto, só elas são perfeitas. E todas as inovações que são periféricas são, como tal, imperfeitas, porque é clara a identificação do centralismo com perfeição e da periferia com imperfeição e, logo, eivada de uma certa suspeita de favoritismo. Daí que prevaleça a cultura burocrática.

É certo, e passo aqui à frente uma certa tradição da nossa história recente, é certo que actualmente os próprios responsáveis políticos – e não só os de agora, mas de há um certo tempo que eu situaria aqui desde 1982, desde a Lei de Bases – defendem a necessidade de enveredar por outras lógicas. E há duas lógicas. Até há mais no nosso sistema e talvez isso seja parte do problema. Coexistem realmente diferentes lógicas num sistema. Quando eu falo em lógica burocrática, ela existe, mas também existe a lógica da decisão britânica. Também se fala – e o discurso político incentiva até – da necessidade de ter a escola como actor decisivo. No entanto, não pensamos que a lógica burocrática está arrumada de uma vez por todas, porque há alguns factores políticos que a reforçam. Eu refiro aqui dois dos factores políticos que a reforçam. Um deles é o próprio jogo político-partidário, As oposições dizem «é preciso que o Governo tome medidas» e os Governos têm de tomar medidas. Não são as escolas que têm de tomar medidas. A oposição não pede às escolas que tomem medidas, ela pede ao Governo que tome medidas. Portanto, o próprio jogo partidário reforça um pouco a lógica burocrática. O outro, recentemente entrado no nosso meio mas com um poder tremendo, é a Comunicação Social. A Comunicação Social tem uma visão globalizada dos acontecimentos e pressiona a tomar decisões, a tomar medidas, a querer dar resposta. É óbvio que essa pressão mediática que tende no fundo a considerar que tudo o que se passa na escola, ou que se passa nas esquadras ou se passa nas ruas, ou até que se passa nos campos, é da responsabilidade do Governo,

acaba por conduzir a uma lógica de desresponsabilização dos gestores intermédios, dos professores, das escolas. Só o Governo é responsável. E isto acaba por reforçar ainda mais a lógica burocrática. Portanto, nós pensaríamos que essa lógica burocrática estaria ultrapassada, mas como podem os próprios governantes abandoná-la se têm sobre eles uma pressão que os conduz a continuar a decidir burocraticamente?

Nós temos de aceitar que coexistem estas duas lógicas e que, em vez de uma lógica periférica, há duas lógicas, a lógica da decisão da escola e a lógica burocrática. Porque a lógica de decisão da escola é a lógica da decisão do movimento pedagógico, mas não é a única lógica. Eventualmente, as duas lógicas podem ser conflituais.

Não quero alongar-me nesta análise, porque ela poderia ir muito mais longe, mas temos de aceitar que as duas lógicas existentes, se calhar, também existem dentro de nós (porque elas também existem dentro de nós), e que ainda será difícil e longo o caminho a percorrer para superar e aceitarmos profunda-

mente que as escolas, os professores e os movimentos, tenham legitimidade plena para tomarem decisões e para serem responsáveis. Eu admito que, ao tomarem decisões, devem ser responsabilizados, que não deve ser só o Governo a ser responsabilizado, que devem ser eles.

Por último e rematando, queria fazer dois grandes elogios ao MEM. Primeiro, pelo feito de ter vivido, ter resistido e ter-se afirmado num modelo que sempre suspeita de tudo o que não vem do centro, pelo feito que são, em si mesmos, os trinta anos de vivência numa cultura burocrática. Segundo, pelo contributo que deu para, na educação pré-escolar e no primeiro ciclo, se superar um certo atomismo, uma certa fragmentação, uma certa balcanização, e se dar um sentido às práticas dos professores que estão isolados, que não contactam uns com os outros. Através do MEM, educadores e professores conseguem partilhar experiências e dar um sentido à sua actuação nos jardins de infância e nas escolas primárias. Nisto, não têm realmente paralelo em Portugal.

---

<sup>1</sup> Transcrição da conferência proferida no 18.º Congresso do Movimento da Escola Moderna, Lisboa 1996.