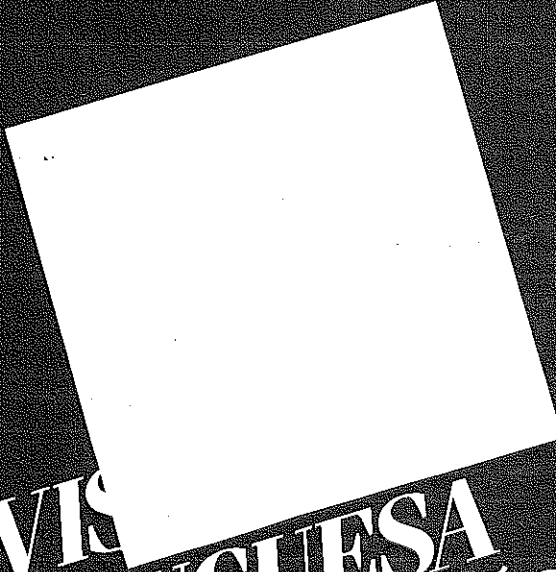


## ÍNDICE

Editorial <i>José Ribeiro Dias</i>	1
A concepção do projecto de reforma <i>António Almeida Costa</i>	7
As leis de bases da Educação Nacional: percurso histórico e condições de aplicabilidade <i>José Carlos de Oliveira Casulo</i>	21
A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades <i>António Nóvoa</i>	29
Reforma educativa ou reforma escolar? Análise a partir de uma abordagem sistémica da educação <i>Maria da Conceição Fidalgo Azevedo</i>	61
A reorganização e a administração da Educação de Adultos nos trabalhos da reforma educativa <i>Licínio C. Lima</i>	69
Cautions about common reforms in teacher education <i>Frank B. Murray</i>	87
Problemática da formação contínua de professores no contexto da reforma do sistema educativo <i>Adelino Carvalho Martins</i>	99
Formação inicial e contínua dos professores: realidades e perspectivas <i>José Tavares</i>	109
A reestruturação dos cursos de letras da universidade de Luanda em Sá da Bandeira (Lubango) 1974-75 <i>José Ribeiro Dias</i>	125
La educación imposible <i>Octavi Fullat</i>	147
Índice dos nºs 1 e 2 da R.P.E.	163



REVISTA  
PORTUGUESA  
DE EDUCAÇÃO

## REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

A Revista Portuguesa de Educação tem como objectivos: (1) difundir e promover a utilização dos resultados da investigação fundamental, orientada, aplicada e/ou de desenvolvimento experimental, no domínio das Ciências da Educação, através da publicação de artigos e pequenas notas de autores nacionais e estrangeiros; (2) constituir um fórum de estudo e debate permanente sobre a evolução de educação no País, através de análises críticas periódicas de cada um dos seus principais sectores, que abordem, dentro do possível, tudo o que lhe diga respeito (projectos de investigação, congressos, encontros, livros e artigos, diplomas legislativos, estudo de inovações, avaliação de experiências, etc.); (3) proporcionar informação crítica sobre o que de mais importante acontece em matéria de educação, a nível nacional e internacional.

### DIRECTOR

José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*

### DIRECTORES-ADJUNTOS

Manuel Cuiça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*

Leandro Almeida, *Universidade do Minho, Portugal*

### REDACÇÃO

Isabel Flávia Vieira, *Universidade do Minho, Portugal*

Jacques da Silva, *Universidade do Minho, Portugal*

José Carlos Casulo, *Universidade do Minho, Portugal*

Maria do Céu Melo, *Universidade do Minho, Portugal*

Mário Jorge Freitas, *Universidade do Minho, Portugal*

Rui Vieira de Castro, *Universidade do Minho, Portugal*

### CONSELHO CONSULTIVO

Albano Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*

Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*

Bártolo P. Campos, *Universidade do Porto, Portugal*

Carole Ames, *University of Illinois, E.U.A.*

David Elkind, *Tufts University, E.U.A.*

David Moshman, *University of Nebraska, E.U.A.*

Donald Cruickshank, *The Ohio State University, E.U.A.*

Edgar Stones, *University of Birmingham, Inglaterra*

Elias Blanco, *Universidade do Minho, Portugal*

Erich Perlwitz, *Free Universität Berlin, Alemanha*

Eunice Alencar, *Universidade de Brasília, Brasil*

Fátima Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*

Florence Peronek, *University of British Columbia, Canada*

Frank Murray, *University of Delaware, E.U.A.*

Gaston Mialaret, *Université de Caen, França*

George Forman, *University of Massachusetts, E.U.A.*

Gery D'Ydewalle, *University of Louvain, Bélgica*

Gilbert de Landsheere, *Université de Liège, Bélgica*

Hariharan Swaminathan, *Univ. of Massachusetts, E.U.A.*

Herbert Ginsburg, *Columbia University, E.U.A.*

Herbert Zimiles, *University of Michigan, E.U.A.*

Hermine Sinclair de Zwart, *Université de Genève, Suíça*

Inês Sim-Sim, *Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*

Ivar A. Bjorgen, *Universidade de Oslo, Noruega*

Jack Lochhead, *University of Massachusetts, E.U.A.*

James Parker, *University of West Florida, E.U.A.*

Jeanette Gallagher, *Temple University, E.U.A.*

João Formosinho, *Universidade do Minho, Portugal*

Joaquim Bairrão Ruivo, *Universidade do Porto, Portugal*

José Tavares, *Universidade de Aveiro, Portugal*

Kadriya Salimova, *Acad. of Pedagogical Sciences, URSS*

Kenneth M. Zeichner, *University of Wisconsin, E.U.A.*

Kenneth R. Howey, *University of Minnesota, E.U.A.*

Kevin W. Wheldall, *University of Birmingham, Inglaterra*

Luis Joyce-Moniz, *Universidade de Lisboa, Portugal*

Luis Villar Angulo, *Universidad de Sevilla, Espanha*

Manuel Patrício, *Universidade de Evora, Portugal*

Manuel Viegas Abreu, *Universidade de Coimbra, Portugal*

Marcel Postic, *Université de Nante, França*

Margaret Sutherland, *University of Leeds, Inglaterra*

Nicolau Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*

Noel J. Entwistle, *University of Edinburgh, Inglaterra*

Octavi Fullat, *Universidad A. de Barcelona, Espanha*

Odete Valente, *Universidade de Lisboa, Portugal*

Oscar Gonçalves, *Universidade do Porto, Portugal*

Oscar Serafini, *Universidade do Minho, Portugal*

Paula Menyuk, *Boston University, E.U.A.*

Ramon Albuérne Lopez, *Universidad de Oviedo, Espanha*

Renzo Titone, *University of Rome, Itália*

Ronald Hambleton, *University of Massachusetts, E.U.A.*

Serban Ionescu, *Université du Québec, Canada*

Stefan Haglund, *University of Sundsvall, Suécia*

Tatiana Slama Cazacu, *University of Bucharest, Roménia*

William Spence, *University of Ulster, Irlanda*

## NÚMERO TEMÁTICO SOBRE

# "A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO"

A Revista Portuguesa de Educação é editada quadrimestralmente (3 números/ano) pelo Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário da Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal.

Assinaturas (Volume 1, 3 números): Individual - 1.500\$00 (Portugal), USD \$15 (Espanha), USD \$20 (Resto da Europa, Brasil e Africa), USD \$25 (Outros países); Institucional - 2.500\$00 (Portugal), USD \$20 (Espanha), USD \$30 (Resto da Europa, Brasil e Africa), USD \$45 (Outros países).

Impressão: Tilgráfica, Sociedade Gráfica, Lda., Lugar do Bairro - Ferreiros, 4700 Braga.

Tiragem: 2.000 exemplares.

Livros e publicações: Faremos referência a livros e outras publicações de que nos sejam enviados exemplares.

Redacção, Composição, Administração e Publicidade: *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Unidade de Educação, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal. Telef.: (053) 27776; Telex: 32135 U MINHO P

## EDITORIAL

José Ribeiro Dias

Universidade do Minho, Portugal

1. O processo de aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo vem decorrendo a um ritmo que é considerado, por muitos observadores, como demasiado lento.

Por outro lado e para além das múltiplas razões atribuíveis à conjuntura, verifica-se também um amplo consenso no que respeita ao reconhecimento das dificuldades de implementação que são intrínsecas à própria reforma.

Com efeito, trata-se de um projecto complexo e delicado cujo desenvolvimento, na sequência da promulgação da Constituição da República Portuguesa de 1976, se vem concretizando ao longo da década 80: desde as primeiras propostas do Ministério ao Exame da Política Nacional de Educação realizado pelos peritos da OCDE em 1982-83 e divulgado em 1984, da apresentação de propostas pelas forças políticas à obtenção do consenso que permitiu a elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-88) ao desencadear das primeiras medidas de concretização no presente ano.

Pelo que a nós diz respeito, fomos entretanto compreendendo que o tempo de acalmia e espera que tomou o lugar da euforia e entusiasmo iniciais se revelava propício para o estudo e reflexão, designadamente acerca das condições, do sentido e das próprias dificuldades com que a Reforma se vem confrontando.

Esta razão e o facto de pretendermos que a Revista se constitua também como *forum* de debate de problemas da actualidade encontram-se na base da decisão de fazermos incidir sobre este assunto o primeiro número temático.

2. Os autores, nacionais e estrangeiros, de diversas proveniências e especialidades, que colaboram neste número e participam no debate, fazem por vezes constatações estranhas, inesperadas ou mesmo chocantes. Mas, sobretudo, levantam interrogações. E se alguns consensos fundamentais se podem verificar, eles dizem respeito não tanto às afirmações que proferem como às perplexidades e dúvidas que explicitam e às questões que submetem à nossa reflexão.

A. Almeida Costa analisa a *Concepção do Projecto de Reforma*, enumera os cinco pilares fundamentais considerados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo - a escola pluridimensional, a organização curricular, a administração da

educação, a formação técnica e profissional, a formação e administração dos professores - a que acrescenta um sexto - complementos e apoios educativos - e insiste, citando a mesma Comissão da Reforma, na "orientação pedagógica estratégica" do "respeito pelo educando como pessoa" "que é simultaneamente um indivíduo humano, único, irrepitível, absolutamente valioso e digno em si mesmo, e um ser aberto aos outros", "solitário-solidário", e, como tal, "critério decisivo do sucesso ou insucesso".

J. Oliveira Casulo faz uma apresentação de *As Leis de Bases da Educação Nacional*, historicamente individualizáveis desde 1923, e perante a análise da experiência e das razões do insucesso das três primeiras, reconhece que para o sucesso da actual "há que manter vivos e operantes, o regime democrático e o consenso parlamentar que lhe estão na origem".

A. Nóvoa aborda o tema *A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades* e, nos sectores essenciais das reformas anunciadas pelos republicanos tais como o combate ao analfabetismo, a expansão da rede escolar primária e a evolução da escolaridade obrigatória, a criação das Escolas Normais e a condição dos professores primários, o desenvolvimento dos ensinos industrial, comercial, secundário e superior, e apesar da superação do "discurso iluminista herdado da Revolução Francesa" pelo espírito da Educação Nova que impregnou "a geração pedagógica dos anos vinte, "os anos loucos da pedagogia", subscreve a afirmação de que "nada mudou afinal" e acrescenta que "o melhor da República situou-se para além da escola". Uma conclusão interessante sobre uma época em que já se proclamava que "a educação é tudo, a instrução quase nada" (Alvaro Viana de Lemos).

M. da Conceição Azevedo, utilizando recursos de uma análise sistémica, pergunta se se trata de *Reforma Educativa ou Reforma Escolar* e conclui, à luz dos textos, que se verifica a segunda alternativa, e que está patente na "ambiguidade nunca assumida" entre a concepção "da educação como desenvolvimento global da personalidade" e a "concepção que identifica educação e escola", e na correspondente visão reducionista de todo o processo.

Licínio Lima, a partir de uma conclusão análoga e na sequência de trabalhos anteriores, em *A Reorganização e Administração da Educação de Adultos nos Trabalhos da Reforma Educativa*, e depois do esclarecimento de conceitos afins, percorre o caminho que vai "da identificação de problemas e de potencialidades à apresentação de propostas" sobre a Educação de Adultos.

Para além das ambiguidades e insuficiências que neste ponto afectam a Lei de Bases, sob pena de, esquecendo os adultos, se cavar mais o fosso entre gerações e comprometer o próprio êxito da educação dos jovens, e porque "o futuro do País também se joga na Educação de Adultos", propõe avançar com um "Plano de Emergência Para Elevação do Nível Educativo da População" e atribuir à Educação de Adultos o estatuto que lhe compete, entendendo-a não como "resposta educativa aos jovens em idade escolar que o sistema escolar 'rejeita' ", nem como apenas

"alfabetização e educação de base" ou estrutura de "cursos socio-educativos/profissionais", mas sim como verdadeiro sub-sistema de educação global de todos os adultos "num quadro de Educação Permanente".

Os Três artigos que seguem de F. B. Murray, *Cautions about Common Reforms in Teacher Education*, A. C. Martins, *Problemática da Formação Contínua de Professores no Contexto da Reforma do Sistema Educativo* e J. Tavares, *Formação Inicial e Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*, abordam o tema fulcral em qualquer reforma, dos recursos humanos e, mais concretamente, da formação de professores e educadores, em moldes reveladores de uma ampla convergência: apontando as deficiências actuais e mencionando as cautelas a ter hoje em conta na concepção e desenvolvimento dos cursos; insistindo na necessidade permanente de, para além de melhorar os processos de formação inicial (e em serviço) conceber e desencadear processos coerentes de formação contínua; reconhecendo e sublinhando, com energia, o papel que hoje a investigação é chamada a desempenhar como "base de qualquer programa de formação inicial ou contínua" e, citando outros autores, o facto de que "*nous aurions moins besoin de nouvelles recherches confirmatoires*" que "*de recherches rignoureuses que développent et accompagnent de nouvelles pratiques*", a ideia de que "*la formation par la recherche confererait à la formation une sorte de label 'scientifique'*".

O autor destas linhas, a seguir, faz a apresentação do documento *A Reestruturação dos Cursos de Letras da Universidade de Luanda em Sá da Bandeira (Lubango) 1974-75*, elaborado numa conjuntura efémera e propícia à inovação, deixando ao leitor a apreciação, ao nível micro-reforma, "do significado que esta experiência, com as limitações e imperfeições decorrentes da conjuntura em que se realizou, possa ter representado também a) na história da formação de Professores" e "b) na concepção de universidade como instituição a funcionar por projectos (de cursos) e unidades de recursos e a exigir a adopção de modelos de organização e de gestão adequados".

Finalmente, O. Fullat, sob o título *La educación imposible*, aborda o problema das macro-reformas, ao nível mais elevado.

Em jeito de hipótese (excluindo teses) mas de forma extremamente original e rigorosa, mostra como os sistemas educativos constituem sub-sistemas de sistemas mais amplos que hierarquiza ainda em micro, meso e macro-civilizações. Entre estas últimas distingue as do Trigo (Europa), do Arroz (Ásia) e do Milho (América pre-colombiana), e faz notar como a estrutura lógica interna de cada uma delas, dotada dos caracteres de totalidade, transformatividade e auto-regulação, lhes permite a evolução intra mas não a evolução que permita qualquer tipo de mestiçagem inter-sistémica.

Nestas condições, o choque entre as macro-civilizações do Milho e do Trigo (1492) só poderia saldar-se na destruição de uma pela outra. Com eliminação moral (e física) de milhões de homens.

"La macrocivilización del Maiz estaba sentenciada a muerte. Año del Señor de

1524. Aquella estructura no podía continuar autoregulándose. Los *Tlamatimime* - sabios - fueron abatidos, los códices quemados, los templos convertidos en montones de piedras. No era posible otra educación que la procedente de Europa".

Sobre as ruínas ficam apenas a pairar as dúvidas sobre se, nestes jogos de aculturação e a este nível, cada homem é ainda responsável ou mero juguete das super-estruturas históricas.

3. O debate é passível de múltiplos outros desenvolvimentos. Os trabalhos agora divulgados sugerem, neste sentido, um vasto leque de interrogações.

Em primeiro lugar e porque o processo de aplicação da Reforma do Sistema Educativo traduz uma realidade extraordinariamente complexa, até que ponto cada um de nós tem conseguido ultrapassar os limitados pontos de vista impostos pela demasiada especialização e/ou a prática rotineira das tarefas inadiáveis e aceder a um horizonte aberto que lhe permita uma abordagem global e um *tratamento sistémico* dos problemas em que, pelo menos, não seja possível a árvore encobrir a floresta?

Admitindo a legitimidade de tantos interesses em jogo no processo educativo, por parte de educandos e educadores, famílias e estruturas autárquicas, regionais e da Administração Central, organizações económicas, parceiros sociais e associações culturais, e sem prejuízo da análise, que se deseja cada vez mais aprofundada, das estruturas quantitativas por parte das Ciências Sociais, não será urgente concentrarmos esforços no aprofundamento das estruturas qualitativas por parte das Ciências Humanas, uma vez que, no fim de contas, o que está em causa é o *homem*, cada indivíduo, no que respeita ao desenvolvimento pleno da sua personalidade?

Na sequência de constatações feitas por alguns dos autores apresentados, poderemos perguntar se o melhor caminho para superar a visão reducionista da perspectiva escolarizante que enforma a Lei de Bases será o da ampliação do âmbito escolar, contido no conceito de "Escola Cultural" ou "Escola Pluridimensional" proposto pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, ou o da re-inserção do processo escolar dentro do processo educativo mais amplo da tradição humanista, com a vantagem de, neste âmbito, se reencontrarem integrados também os sectores ante, post e extra-escolares, e se poder assegurar, com verdade e realismo, a educação do homem *todo*?

Como bem se faz notar no Exame da Política Nacional de Educação (1984), prevalece ainda em Portugal e sobre qualquer outra, a divisão entre mundo rural e mundo urbano, não apenas nos planos físico, económico e social mas também e sobretudo no cultural, no plano da dicotomia das escalas de valores correspondentes às situações ocupacionais. O acesso à educação (escolar) fácil na cidade e difícil no campo, promovem elitismos sociais e de gerações. Num país assim dividido, é viável falar sem demagogia do "direito à educação e à cultura" de todos os cidadãos? A educação é (tem sido) para *todos* os homens?

Vivemos num país acidentado, de povoamento disperso, com rede viária insuficiente e sob administração centralizada, sem condições que estimulem a fixação do homem à terra e por isso caracterizado pelo fenómeno da emigração interna e externa. Será possível continuar a falar honestamente de garantir "o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (Lei de Bases, Artº 2º, 2) sem criar a rede de "apoios e complementos educativos" prevista, designadamente no que se refere à "aplicação de critérios de discriminação positiva que visem a compensação social e educativa dos alunos economicamente mais carenciados" (Lei de Bases, Artº 27º, 1) e, mais do que isso, criar condições para que todos os cidadãos, de qualquer idade (educação permanente) e em qualquer agregado populacional (educação comunitária) se tornem capazes de, *eles próprios* e por processo endógeno, encontrarem resposta para as suas necessidades e aspirações?

Finalmente, na sequência destes princípios e de acordo com o espírito e a letra que enformam os documentos internacionais (Declaração Universal dos Direitos do Homem, Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos) e nacionais (Constituição da República Portuguesa, Lei de Bases do Sistema Educativo), aquela "discriminação positiva" não deverá traduzir-se em critérios de *prioridade* para o "Quarto Mundo" dos mais carenciados e desprotegidos?

Que o debate iniciado pelos autores dos trabalhos seja prosseguido pelos leitores e produza os melhores frutos, são os nossos votos.

## A CONCEPÇÃO DO PROJECTO DE REFORMA

António Almeida Costa

*Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*

**Resumo** - A Reforma do Sistema Educativo, na sua concepção, tem de ser participada em termos de cada um dos seus agentes a assumir como coisa sua. E, sendo certo, que ela tem de ser elaborada em perspectiva global, também é certo que há alguns pilares essenciais que são o seu suporte e condição de sucesso. No caso português, entre esses pilares avultam o "reorganização curricular", a adopção de novos modelos de administração geral e de cada um dos estabelecimentos de ensino e, sobretudo, a prática de novos sistemas de recrutamento, formação e administração de professores e educadores, conferindo-lhes um estatuto profissional correspondente ao interesse e dignidade da sua função social.

1. Como é natural, a concepção do projecto de reforma iniciou-se pela apreciação de variados estudos de análise de situação do sistema educativo português, anteriormente realizados com a intenção, "sempre adiada, de se partir para um combate decidido às causas profundas que estão na raiz dos principais problemas que afectam o seu funcionamento e, em consequência, limitam ou distorcem a prossecução dos seus objectivos".

Em todos esses estudos e em relação a aspectos diversos do sistema educativo, foi possível identificar "muitos problemas, diversos estrangulamentos e alguns pontos de crise que importaria ultrapassar", em atitude conjugada com uma deliberada intenção de criar "dinâmica de inovação no sistema", favorecer "o seu enriquecimento qualitativo" e proporcionar acréscimo ao "seu potencial de criatividade".

Assim sendo, facilmente se compreende que a estratégia de reforma teria de seguir e conciliar duas linhas de preocupação:

- a) por um lado, "a correcção das carências, disfuncionamentos e incoerências existentes" (1);
- b) por outro, "a indução de novas problemáticas, novos conteúdos e novas formas de funcionamento "geradoras de uma atitude sistemática de dinâmica criativa".

2. Não se tratava, obviamente, de "linhas" inteiramente estanques ou, sequer, muito divergentes; a experiência fez reconhecer que muitos dos "problemas" e muitas das

"incoerências" tinham uma raiz estrutural e, assim, só susceptíveis de ser eliminados com a "indução" de novos comportamentos e novas formas de estar, baseados e sustentados numa nova lógica de funcionamento, toda ela orientada para objectivos educacionais repensados e reinventados em termos modernos.

3. No trabalho criativo que houvesse que fazer, duas constantes orientavam as soluções possíveis:

- a) o seu ajustamento à Lei de Bases do Sistema Educativo, entendida como o "referencial obrigatório" e a matriz de coordenação e articulação de todas elas;
- b) o teor participado da sua construção, como garantia prévia de adesão maioritária e acolhimento desejado e entusiástico.

4. Para além disso (e em consequência irrecusável...) outras duas preocupações permanentes:

- a) elevada exigência qualitativa na elaboração de cada uma das soluções;
- b) garantia de coerência entre e todas elas, quando entendidas na sua articulação mútua.

Ganhou corpo, por isso, a ideia de uma reforma global, dominada por uma lógica de enquadramento do conjunto das propostas num todo coerente e equilibrado.

#### Os Pilares da Reforma

5. Naturalmente, perante um projecto global de reforma, no conjunto de sub-projectos que o constituem, é possível distinguir níveis de importância relativa e graus de dependência ou sequência temporal.

E, no caso concreto da reforma do sistema educativo, desde cedo se sentiram os aspectos essenciais sobre que importaria actuar, os grandes pilares em que iria assentar a solidez do projecto.

- a) a concepção de uma escola pluridimensional, orientada para a prossecução do sucesso educativo de cada um;
- b) a elaboração de uma organização curricular, marcada por preocupações de modernidade, sentido de utilidade e respeito pelos valores da cultura portuguesa;
- c) a racionalização da administração da educação, orientada por uma decidida descentralização regional e institucional e por um sentido participativo alargado;
- d) o desenvolvimento de um subsistema de formação técnica e profissional, orientado por uma matriz coerente e aberta de valorização e de creditação de acções de formação profissional integradas ou articuláveis com a educação escolar;
- e) a adopção de novos modelos de formação e gestão dos agentes educativos, designadamente através de maior exigência qualitativa na formação inicial e contínua dos professores e da aprovação de um estatuto dignificador das carreiras docentes e técnicas de educação.

6. De forma genérica, referiremos o entendimento da Comissão de Reforma do Sistema Educativo em relação a cada um destes pilares e, em sequência, os traços essenciais das propostas que lhes fez corresponder.

#### 6.1. A Escola pluridimensional

A CRSE, na sua proposta global, considerou como novo paradigma de escola, aquela que denominou como "escola pluridimensional". E, como sempre, fundamentou a sua proposta na Lei de Bases do Sistema Educativo (2).

Com efeito, a lei diz que devem realizar-se na Escola, nos diferentes níveis de ensino, tanto actividades curriculares como actividades de complemento curricular, orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos e a utilização criativa e formativa dos seus tempos livres. A lei pretende, por conseguinte, que a função socializadora da Escola seja complementada por uma função personalizadora e que a formação dos educandos seja integral, o que não se consegue apenas por meio das actividades curriculares estritas, sendo necessário organizar para o efeito actividades de complemento curricular.

Nesse sentido, a lei acolheu a prática tendencial de muitas escolas, no quadro de uma verdadeira tradição pedagógica portuguesa. É um acto reformador positivo e cheio de virtualidades inovadoras proceder à institucionalização dessas práticas e das determinações da lei no delineamento e organização de um modelo consequente da Escola.

A organização institucionalizada das referidas categorias de actividades implica a substituição do modelo da Escola unidimensional pelo modelo da Escola pluridimensional. As actividades curriculares a que se refere o nº 1 do artigo 48º da Lei de Bases constituem, naturalmente, uma primeira dimensão da Escola. As actividades de complemento curricular a que se referem expressamente os nºs. 2, 3 e 4 do mesmo artigo constituem uma segunda dimensão da Escola. E como o programa educativo a cumprir é uno, forçoso é articular convenientemente as actividades curriculares com as de complemento curricular. Esta articulação constitui uma terceira dimensão pedagógica da Escola: a dimensão interactiva, garante da unidade educativa da Escola e do processo educativo dos educandos.

Para poder funcionar desta maneira, simultaneamente diversificada e una, necessita a Escola pluridimensional de tempo suficiente e de uma adequada estruturação e distribuição do mesmo. O tempo das actividades lectivas é o que constar dos respectivos planos de formação. A cada Escola deverá ainda ser atribuído um crédito global de horas, para organização e desenvolvimento das actividades de complemento curricular e de interacção enquadradas no respectivo Plano de Actividades.

Entendeu a CRSE que o crédito global de horas pode ser gerido distribuindo-o em actividades extra-lectivas, de interacção e mesmo em apoio a actividades lectivas, dentro do seguinte quadro genérico:

- a) relativamente às actividades extra-lectivas, principalmente no funcionamento de clubes escolares, mas também em projectos e em actividades de interacção;
- b) relativamente ao apoio às actividades lectivas, em projectos e actividades de

interacção que nelas tenham a sua origem e ainda em actividades conjunturais de compensação educativa;

c) relativamente a actividades interactivas diversas das mencionadas, por decisão apropriada dos órgãos de direcção e gestão pedagógica da Escola.

## 6.2. A organização curricular

O termo *currículo* pode ser entendido em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o *currículo* é exclusivamente constituído pelo conjunto das actividades lectivas, assumindo-se em sentido lato como o conjunto de todas as actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela Escola, com carácter obrigatório, facultativo ou livre.

Naturalmente, a CRSE organizou a sua proposta de reorganização curricular com base no conceito lato de currículo, no entendimento de que só este poderia realizar "a formação integral e a realização pessoal dos educandos".

Não fazendo sentido, neste momento, explicitar em pormenor a proposta apresentada, vale a pena referir, no entanto, a lógica que a orientou.

É sabido que o *currículo* pode ser organizado em obediência a vários tipos de lógica, designadamente: uma lógica epistemológica, uma lógica psicológica, uma lógica cooperativa e uma lógica pedagógica ou formativa.

A lógica epistemológica é a que assenta na natureza dos conhecimentos constituintes do programa educativo. É por aplicação desse critério que se delimitam, articulam e hierarquizam os campos do saber a assimilar pelos educandos.

A lógica psicológica é a que assenta nas aptidões e capacidades e no grau de desenvolvimento psíquico dos educandos.

A lógica corporativa é a que visa corresponder à composição global e momentânea da classe docente, que é a que executa o programa educativo. Este consistirá, no quadro dessa lógica, no conjunto e na estrutura dos saberes que convêm ao universo dos docentes transmitir ou induzir. É, pois, por natureza, uma lógica de conjuntura que não favorece a evolução nem a inovação.

Finalmente, a lógica pedagógica ou formativa é a que assenta nas exigências do processo de educação dos educandos. É uma lógica de síntese, pois não exclui, nem pode excluir, nenhuma das outras. Com efeito, o programa educativo tem de considerar o quadro dos grandes saberes humanos, a realidade psicológica dos educandos e a realidade profissional do corpo de docentes de que o sistema educativo efectivamente dispõe. Na lógica formativa, o educando ocupa a posição nuclear, mas vendo nele simultaneamente a dimensão psicossomática dada pela lógica psicológica e a dimensão cultural dada pela lógica epistemológica. Por outro lado, a formação realiza-se num contexto social preciso, pelo que esta lógica acolhe também as grandes exigências desse contexto. Quanto aos docentes, o problema que se põe é o da sua formação. É necessário, e em muitos casos urgente, desenvolver processos de reajustamento profissional a novos objectivos e novas tarefas contando à partida com o que são e o que sabem e planeando e implementando gradualmente a sua desejável reconversão.

Foi, pois, a lógica formativa aquela por que se determinou a CRSE. A Lei de

Bases do Sistema Educativo parece consagrar tal opção.

## 6.3. A Administração da educação

6.3.1. Na altura da entrada em funcionamento da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, estava já em curso, por iniciativa do Governo, um processo de reorganização das estruturas de administração da educação.

Assim sendo, esse problema não se situou entre os trabalhos directamente realizados pela Comissão, não obstante se tratar de uma das suas preocupações dominantes, por se reconhecer o carácter determinante e a condição de pilar essencial que reveste qualquer estratégia de reforma.

Por isso, foi com cuidada atenção que a Comissão assistiu à publicação do Decreto-Lei nº 3/87 de 3 de Janeiro, tendo, desde logo, feito dois juízos essenciais:

- a) ser demasiado genérica a formulação das soluções estruturais apresentadas, quase inviabilizando uma posição definitiva sobre elas;
- b) dentro desse teor genérico, ser sempre possível, no desenvolvimento futuro, garantir uma maior ou menor aproximação às disposições da Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente as expressas nos seus artigos 43º e 44º.

Antes de qualquer desenvolvimento, regulamentar desse Decreto-Lei afigurou-se ser necessário considerar três aspectos essenciais do processo de reorganização da administração do sistema educativo:

- a) definição clara das competências institucionais, tanto no que se refere aos centros de educação pré-escolar como aos estabelecimentos de ensino;
- b) clarificação da delimitação de competências entre os níveis de administração central, regional e local;
- c) articulação mútua entre os diferentes níveis de administração.

No primeiro aspecto, joga-se o carácter de autonomia de cada instituição, traduzida na possibilidade, mais ou menos alargada, de assumir um rosto e uma vocação própria.

No segundo, exprime-se a lógica de funcionamento do sistema, pois ele acaba sempre por reflectir o grau de integração das instituições educativas nas comunidades que servem, uma vez que o exercício de competências, mais ou menos assumido, traduz o envolvimento e a responsabilidade dessas comunidades na vida das instituições.

Finalmente, o terceiro aspecto tem a ver com a disciplina funcional do sistema, o equilíbrio de poderes e uma dialéctica evolutiva de competências convergentes nos mesmos objectivos.

6.3.2. Dentro dessa preocupação, a CRSE apresentou designadamente:

- A - Um conjunto de princípios que deveriam orientar a elaboração das leis orgânicas das Direcções Regionais de Educação.

- a) recusa da hipótese de uma estrutura homóloga à da administração central; assim sendo, como alternativa e contrapondo à organização por funções na administração central, deve corresponder, nas Direcções Regionais, uma lógica de organização por níveis de educação e ensino não superior;
- b) garantia da existência de pólos sub-regionais;
- c) acolhimento da ideia de que a formação de professores é, predominantemente, competência das instituições de formação, incumbindo às Direcções Regionais o trabalho de identificação de necessidades e a iniciativa ou apoio a actividades de formação contínua;
- d) entendimento de que, na sua organização, as Direcções Regionais devem assumir propósitos de integração das instituições escolares nas comunidades que servem, o que passa por três princípios essenciais:
  - respeito pelas competências próprias da administração local;
  - criação, na estrutura das Direcções Regionais, de órgãos com participação de forças comunitárias;
  - disponibilidade de participação das Direcções Regionais em órgãos de administração local e regional.

B - Um projecto de diploma definidor do ordenamento jurídico dos centros de educação pré-escolar e das escolas do ensino básico e secundário, claramente orientado para a prossecução dos seguintes objectivos:

- a) assegurar condições institucionais que possibilitem a cada centro de educação pré-escolar e a cada escola a formulação e realização de um projecto educativo;
- b) garantir que essa formulação e realização sejam levadas a cabo com elevado sentido participativo, nelas envolvendo toda a comunidade educativa;
- c) criar condições para a prática democrática através da adopção de estruturas e processos participativos;
- d) favorecer uma correcta adaptação das estruturas e acções educativas à realidade local desenvolvendo um elevado sentido de participação das populações e uma adequada inserção na comunidade local;
- e) proporcionar à escola condições organizacionais que favoreçam o sucesso educativo dos alunos.

#### 6.4. Formação técnica e profissional

6.4.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo acentua a necessidade de desenvolver no ensino regular, a par de uma sólida formação geral, a preparação para o trabalho e para a ocupação de um justo lugar na vida activa. Por outro lado, consagra a formação técnica e profissional complementar quer enquanto modalidade especial de educação escolar, quer como parte integrante da educação extra-escolar.

Tendo como pressuposto o princípio estabelecido na Lei de Bases de que há um centro de coordenação único para o sistema educativo, propõe-se a criação de um subsistema de educação técnica e profissional orientado por um novo quadro de inteligibilidade, isto é, por uma matriz coerente e aberta de valorização e de creditação de acções de formação profissional integradas ou articuláveis com a educação escolar.

Nesta perspectiva, a CRSE preconizou a reorganização da formação profissional de jovens de forma a integrar, num todo coerente, as condições de acesso para cada caso, o perfil de formação adequada, os módulos de formação, o nível de qualificação profissional correspondente e a certificação. Assim sendo, o subsistema de formação técnica e profissional proposto articula, em permanência, a formação no ensino regular com a formação profissional complementar e alternativa. E, mais ainda, procura-se que a formação profissional enquanto modalidade de educação extra-escolar deve basear-se no mesmo quadro orientador, considerando e valorizando as competências técnico-profissionais e sócio-culturais entretanto acumuladas.

6.4.2. Em termos de proposta, a CRSE configurou um subsistema caracterizado pelos seguintes princípios:

##### - No domínio da organização estrutural

A educação técnica e profissional nas suas mais diversas modalidades deve organizar-se segundo um *quadro de referência global, coerente e aberto*, que assente na definição de grandes áreas de formação, de níveis de qualificação profissional, de condições para o estabelecimento de perfis profissionais, de esquemas de certificação e de progressão e trânsito entre os diferentes percursos e entre as diversas modalidades.

##### - No domínio da organização dos cursos

- a) A educação técnica e profissional deve possuir um carácter *polivalente*, articulando formação geral, formação científica e formação técnica, e visar a realização humana dos indivíduos e a sua inserção sócio-profissional, desenvolvendo a sua capacidade de orientação e iniciativa;
- b) devem ser assegurados *esquemas de permeabilidade* entre os percursos e entre as modalidades seguidas por cada um, consagrando-se o princípio de que a diferentes percursos de formação podem corresponder diplomas equivalentes para efeitos profissionais e de prosseguimento de estudos;
- c) a formação técnica e profissional poderá adoptar preferencialmente uma *estrutura modular* de organização curricular, pois ela constitui um suporte essencial quer à flexibilidade quer à permeabilidade entre os cursos;
- d) todas as acções de formação consentem e apelam para o regime de *alternância* entre os postos de formação e os postos de trabalho, desenvolvendo formas diversas de cooperação entre as instituições de formação e as empresas ou outras organizações de produção de bens e de prestação de serviços.



*- No domínio da participação*

- a) Deve ser garantida a participação activa dos diferentes *parceiros sociais* na definição dos perfis profissionais e na elaboração, aplicação e avaliação das políticas de formação técnica e profissional, não só como forma de lhes garantir adequação às necessidades sócio-económicas do País, mas também como um modo de motivar os empresários e os trabalhadores para as novas qualificações profissionais, tanto nos seus conteúdos como nos seus custos;
- b) o desenho e a adequação das qualificações às diferentes realidades sócio-económicas do País deve fazer-se de forma *descentralizada*, em cada sub-região, através da participação e da compatibilização das perspectivas dos agentes empresariais e de trabalhadores, das autarquias e dos centros de emprego, dos centros de Formação Profissional e das escolas e da utilização racional dos recursos disponíveis.

*- No domínio da coordenação*

- a) Deve ser criado um Conselho Orientador das políticas de formação técnica e profissional que agregue os parceiros sociais e os departamentos estatais que coordenam a formação técnica e profissional;
- b) de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Conselho Orientador, enquanto garante da coordenação da formação profissional, deveria situar-se num Ministério para tal vocacionado; no entanto, atendendo à diversidade de sectores envolvidos e à consulta pública realizada, as opiniões expressas aconselham que, dentro da orgânica ministerial existente, o Conselho se localize na Presidência do Conselho de Ministros;
- c) esta coordenação deverá basear-se, entre outros aspectos, num quadro orientador que estabeleça as metodologias de definição dos perfis de formação, a organização da formação, os níveis, o acesso e os esquemas de permeabilidade entre os cursos e os percursos;
- d) o Ministério da Educação deverá dotar-se de um serviço, equivalente a direcção-geral, que assegure a concepção e a coordenação da formação técnica e profissional que se realiza sob a sua iniciativa e apoio.

**6.5. Formação e administração de professores**

6.5.1. No que respeita à formação de professores, o pensamento da CRSE exprime-se, sinteticamente, na apresentação do programa correspondente:

"A reforma educativa depende, em larga medida, da forma como os agentes que a vão realizar forem capazes de a assumir como obra sua, oferecendo-lhe o entusiasmo de quem se revê no que vai fazendo e exprimindo elevada competência no exercício das diferentes funções que lhes compete realizar nos domínios técnico, pedagógico e administrativo.

Tem-se consciência de que o papel dos professores é essencial no desenvolvimento do processo de reforma, pois lhes cabe a construção dos alicerces em que se suporta a actividade concreta de cada uma das instituições de educação e ensino, que são, afinal, as imagens vivas do edifício educativo que se deseja.

Assim sendo, uma das bases fundamentais da reforma situa-se na formação de educadores e professores e na criação de condições que permitam o exercício da sua actividade profissional em situação de dignidade pessoal e elevada qualidade técnica.

Trata-se, por um lado, de lhes assegurar um estatuto profissional compatível com a responsabilidade social da sua função e, por outro, de proporcionar condições e meios de formação correspondentes a uma actividade profissional sempre exigente e em permanente evolução.

Naturalmente, a CRSE não se preocupou com o tratamento de aspectos relacionados com o estatuto profissional dos professores, por reconhecer tratar-se de matéria que deve ser objecto de negociação em sede própria. Ocupou-se, isso sim, do problema da formação de professores, apresentando um programa próprio a cuja realização confere prioridade".

Dentro deste espírito, considera-se que qualquer programa global de formação de professores se deve orientar para três objectivos essenciais:

- a) Ajustar os modelos de formação inicial de professores dos ensinos básico e secundário ao enquadramento legal da Lei de Bases do Sistema Educativo, com referência a uma estrutura formativa decorrente da reorganização curricular de cada um desses níveis de ensino;
- b) incrementar a formação contínua de professores;
- c) promover o complemento de habilitações dos docentes.

Naturalmente, a prossecução destes objectivos orientar-se-à por princípios que, em cada caso, podem exprimir-se nos seguintes termos:

- a) no domínio da formação inicial, sem prejuízo da autonomia própria das instituições de ensino superior em matéria de organização científica e pedagógica dos cursos, a sua concretização só deve ter sentido em correspondência a necessidades reais do sistema;
- b) no domínio da formação contínua, deve ser dada prioridade a acções orientadas para a reconversão ou actualização sugeridas pela reorganização curricular;
- c) no domínio da formação em serviço, deve ser dada prioridade total a actividades conducentes à profissionalização de professores vinculados ao Estado.

É sabido que, neste momento, está em curso a elaboração de dois documentos essenciais relativos à formação de professores:

- a) O ordenamento jurídico da formação de professores
- b) As bases gerais do sistema de formação contínua.

Questão importante será a de saber em que medida correspondem aos princípios enunciados e satisfazem, ou não, os anseios mais profundos dos próprios professores.

Na formação reside, em grande parte, o suporte da dignidade profissional de uma classe profissional, por isso, ela deve merecer de todos uma observação atenta, no sentido de apreciar o seu grau de exigência, a sua lógica organizativa.

A despeito da importância dos dois documentos referidos, não pode deixar de observar-se a necessidade de tratamento autónomo do problema do "completamento de habilitações"

A CRSE assim entendeu e, como tal, apresentou um projecto suficientemente elaborado para ter execução imediata.

6.5.2. No domínio da administração de professores, a proposta da CRSE orientou-se para os seguintes objectivos essenciais:

- a) adequar a administração do pessoal docente dos ensinos básico e secundário à nova composição de corpos docentes decorrente da reorganização curricular;
- b) ponderar, nessa lógica de administração, a expectativa da existência de escolas com valências específicas para atendimento de alunos peculiares;
- c) acentuar o grau de estabilidade do corpo docente de cada escola;
- d) promover a fixação de professores em zonas desfavoráveis nos planos social e cultural.

Assim sendo, ela integrou dois subprogramas essenciais:

**P1: Adaptação da estrutura do corpo docente à nova organização curricular de cada ciclo do ensino básico e do ensino secundário e à acção educativa junto dos alunos peculiares.**

- a) Definição da correspondência entre a composição curricular e a estrutura do respectivo corpo docente, de acordo com os seguintes princípios:
  - 1º ciclo do ensino básico: professor com polivalência docente alargada a toda a composição curricular e sensibilização para a problemática da educação especial;
  - 2º ciclo do ensino básico: professor com polivalência docente alargada a uma área interdisciplinar e sensibilização para a problemática da educação especial;
  - 3º ciclo do ensino básico: professor com polivalência docente alargada a grupos de docência mono-disciplinares ou bi-disciplinares e sensibilização para a problemática da educação especial;
  - ensino secundário: professor com polivalência docente alargada a grupos de docência mono-disciplinares e sensibilização para a problemática da educação especial;
  - educação especial: professores habilitados com formação específica em acréscimo ao grau de polivalência referido anteriormente;
- b) adopção de soluções intermédias para a correspondência referida em a),

exclusivamente aplicadas ao corpo docente actual e tendo em atenção a sua base de formação académica considerando designadamente, a título excepcional:

- a hipótese de sub-áreas no 2º ciclo do ensino básico;
- o alargamento da polivalência docente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário;
- a hipótese de professores sem formação específica exercerem funções em educação especial;

- c) publicação de diploma legal bastante, determinando que, em relação aos cursos de formação inicial que se iniciam a partir da aprovação da estrutura do corpo docente referida em a), só serão validados para efeitos profissionais os cursos para ele orientados.

**P2: Definição e aplicação de mecanismos administrativos de transição dos actuais professores dos ensinos primário, preparatório e secundário à futura estrutura de:**

- Áreas e sub-áreas de docência do ensino básico;
- Grupos de docência do 3º ciclo do ensino básico;
- Grupos de docência do ensino secundário.

**P2.1 - Professores efectivos ou profissionalizados não efectivos**

- a) Definição do quadro legal de transição, orientado pelos seguintes princípios:
  - os professores do actual ensino primário podem transitar:
    - . à categoria de professores do 1º ciclo do ensino básico;
    - . à categoria de professores do 2º ciclo do ensino básico, se dispuserem de bacharelato ou equivalente, em área ou sub-área de docência correspondente a essa habilitação:
  - os professores do actual ensino preparatório, em opção dependente do grupo de docência em que actualmente se integram e a habilitação académica de que dispõem, podem transitar:
    - . à categoria de professores do 2º ciclo do ensino básico, em uma área ou sub-área de docência futura;
    - . à categoria de professores do 3º ciclo do ensino básico, em grupos de docência futura;
  - os professores do actual ensino secundário, em opção dependente do grupo de docência em que actualmente se integram e a habilitação académica de que dispõem, podem transitar:
    - . à categoria de professores do 3º ciclo do ensino básico, em grupos de docência futura;
    - . à categoria de professores do ensino secundário, em grupos de docência futura;

- os professores portadores de incapacidades terão garantidas condições de acesso, formação e trabalho no sistema, através de formas específicas de formação prática e de atribuição de tarefas.
- b) Definição das correspondências orientadoras dos mecanismos de transição, considerando:
  - as que se estabelecem entre os pares ordenados **grupo de docência, habilitação académica de base** do actual ensino preparatório e o universitário:
    - . das áreas e sub-áreas da futura estrutura docente do 2º ciclo do ensino básico;
    - . dos grupos de docência da futura estrutura docente do 3º ciclo do ensino básico;
  - as que se estabelecem entre os pares ordenados **grupo de docência, habilitação académica de base** do actual ensino secundário e o universo:
    - . dos grupos de docência da futura estrutura docente do 3º ciclo do ensino básico;
    - . dos grupos de docência da futura estrutura docente do ensino secundário.

#### *P2.2 - Professores não profissionalizados*

- a) Adequação do quadro legal de transição, definido para os professores profissionalizados, à situação dos professores não profissionalizados com vínculo à função pública, envolvendo:
  - a passagem de diplomas de titularidade de habilitação própria em relação a uma área, sub-área ou grupo de docência futura, em regime de escolha semelhante à dos professores profissionalizados;
  - a passagem de diplomas de titularidade de habilitação suficiente em relação a uma área, sub-área ou grupo de docência, escolhida de acordo com o actual grupo de docência e as expectativas de complemento de habilitações;
- b) Definição de novos quadros de habilitação própria para:
  - 3º ciclo do ensino básico;
  - o ensino secundário;
  - a título transitório: o 2º ciclo do ensino básico.

7. Estes são aqueles que considero os pilares, os suportes de um universo educativo sólido em que possa gerar-se e desenvolver-se o fermento de uma ebulição permanente na produção fecunda de novas ideias e novos comportamentos.

A estes pilares haveremos, no entanto, de juntar um outro que, pela sua natureza, tem componentes que extravasam o sistema educativo propriamente dito.

Refiro-me, concretamente, ao que a Lei de Bases designou por complementos e

apoios educativos e que envolve o reforço dos mecanismos de acção social escolar, a criação de um sistema coerente de orientação escolar e profissional e o incremento dos apoios no domínio da saúde escolar.

Aqui se situa, em grande parte, a viabilidade de um sistema educativo democrático, em que todos têm idênticas oportunidades, e a possibilidade de uma escola orientada para o sucesso.

E, a este respeito, talvez devamos reconhecer que temos tido algum insucesso na procura do sucesso, porventura até no enunciado das suas condicionantes.

A CRSE, desde sempre, estabeleceu a diferença entre um sucesso escolar, de valor relativo porque depende de um referencial métrico e administrativo, e um sucesso educativo, caracterizado pela criação, nos educandos, de condições de adaptação à vida social em condições de nela participarem com dignidade e no uso de uma cidadania irrecusável.

"Toda a orientação pedagógica estratégica do pensamento da CRSE assenta no respeito pelo educando como pessoa. A dimensão pessoal é a síntese da dimensão individual e da dimensão social. A filosofia pedagógica assumida pela CRSE nem é individualista nem é colectivista. A conciliação destes dois pólos vê-a a CRSE na pessoa, que é simultaneamente um indivíduo humano único, irrepetível, absolutamente valioso e digno em si mesmo, e um ser aberto aos outros e orientado para eles, deles necessitado e a eles necessário. A pessoa é a síntese da solidariedade radical de cada indivíduo humano e da solidariedade radical que cada indivíduo humano supõe e exige dos outros e que todos os outros, e cada um deles, supõem e exigem dele. A pessoa é a unidade dos contrários solitário-solidário que cada um de nós é, a síntese da contradição viva que todo o indivíduo humano é.

Assim, o sucesso educativo será sempre o sucesso educativo das pessoas, de cada pessoa envolvida no processo da educação. É a esta luz que toda a abordagem estatística, macroeducativa, se revela inapropriada e insuficiente, pois a dimensão qualitativa e pessoal do sucesso lhe escapa inevitavelmente. Toda a educação se ordena profundamente, desde o âmago da intencionalidade axiológica que lhe é essencial, para o crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento de cada educando. É por ser assim que o sucesso educativo é inseparável da condição pessoal. É por ser assim que a pessoa é realmente o critério decisivo do sucesso ou insucesso de qualquer política, programa ou prática educativa.

Neste quadro é que se situa o nosso entendimento do direito à educação. Cada ser humano tem direito, no rigor do pensamento e das palavras, à sua educação, ou seja, à **educação de si**. Não é, por conseguinte, a um sucesso educativo abstracto que cada um aspira, e a que tem direito, mas ao concreto sucesso da sua educação, ao seu concretíssimo e pessoal sucesso educativo. É que o direito fundamental que se perfila por trás do universalmente consagrado direito à educação é, simplesmente, o direito de cada qual ser plenamente quem é".

## NOTAS

- (1) Na qualidade de ex-coordenador da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e, como tal, exprimindo as posições da "Proposta global de Reforma", de autoria conjunta; edição GEP, 1988.
- (2) Proposta Global de Reforma, Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Edição GEP, Julho/1988.

### LA CONCEPTION DU PROJET DE REFORME

**Résumé** - La Réforme du Système Educatif, au niveau de sa conception, doit être assumée personnellement par ses agents. Etant donné qu'elle doit être élaborée dans une perspective globale, certains piliers essentiels de support et de conditions de succès s'imposent. Dans le cas portugais, la "réorganisation curriculaire", l'adoption de nouveaux modèles d'administration générale et de chaque établissement d'enseignement et, surtout, la pratique de nouveaux systèmes de recrutement, la formation et l'administration de professeurs et d'éducateurs, en leur conférant un statut professionnel correspondant à l'intérêt et à la dignité de leur fonction sociale surgissent comme indispensables.

### THE CONCEPTION OF THE REFORM PROJECT

**Abstract** - The agents of the Educational System Reform must take upon themselves the responsibility of its conception. Although the Reform must be carried on within a global perspective, some crucial pillars support it and condition its success. In the case of Portugal, one can point out the "curricular reorganization", the adoption of new models of administration, and, above all, the use of new systems of recruiting, educating and administrating teachers and educators, which give them a professional status compatible with the interest and dignity of their social role.

## AS LEIS DE BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: PERCURSO HISTÓRICO E CONDIÇÕES DE APLICABILIDADE

José Carlos de Oliveira Casulo  
*Universidade do Minho, Portugal*

**Resumo** - Neste artigo é exposta a evolução das Leis de Bases da Educação Nacional desde 1923 até ao presente. Particularmente, incide-se no estudo das finalidades educativas fixadas pelos textos legais, atendendo-se, por fim, aos fundamentos axiológicos e antropológicos de tais finalidades.

A reforma do sistema educativo em curso assume particular relevância por se tratar de uma reforma global, de uma reforma de todo o sistema educativo.

Tal facto contrasta, na história da educação portuguesa, na história do ensino português mais especificamente, com dezenas de "reformas" que apenas assumiram um carácter sectorial: portarias, decretos-lei e leis que reestruturaram este ou aquele nível de ensino, este ou aquele aspecto de determinado nível de ensino. Na folha oficial portuguesa e durante o século XX, aparecem todavia três casos de legislação (ou proposta de legislação) que, ao estabelecerem bases de uma reforma global e simultânea de todo o sistema educativo, podem pôr-se em relação com a actual Lei de Bases do Sistema Educativo, ressaltando embora as peculiaridades de cada uma: a) uma proposta de lei apresentada ao parlamento que não veio a obter aprovação (1923); b) um documento primordialmente preocupado com fixar objectivos políticos e reorganizar em função deles a estrutura e o funcionamento do sistema educativo (1936); c) uma lei que, mesmo tendo sido promulgada e dando já orientações concretas quanto ao rumo futuro da educação, não disfrutou de tempo para a sua total aplicação prática (1973).

Propomo-nos analisar a sequência histórica entre estes documentos e a actual Lei de Bases no sentido de lançar alguma luz sobre os modelos axiológico e antropológico subjacentes à reforma em curso e capazes de eventualmente lhe garantirem a aplicação prática.

### 1. Do "Estatuto da Educação Nacional" à Lei de Bases do Sistema Educativo (1923-1986)

#### *O "Estatuto da Educação Nacional" de João Camoesas*

O D.G. nº 151 (II Série) de 2 de Julho de 1923 publicava, entre as páginas 2258 e 2273 um texto proveniente da Câmara dos Deputados, datado de 21 de Junho daquele ano e subordinado ao título "Proposta de lei sobre a reorganização de educação nacional", que passou à história com a designação de "Estatuto da Educação Nacional" (EEN) e cuja autoria pertencia, oficialmente, ao então Ministro da Instrução Pública João José da Conceição Camoesas. Sem nunca ter assumido validade legal em virtude da queda do governo que o apadrinhou se ter verificado sensivelmente quatro meses depois, o EEN foi o primeiro texto legal que demonstrou a vontade, por parte de um governo, de elaborar um quadro legal básico que possibilitasse reformar profundamente todo o sistema educativo dotando-o de um esquema organizativo interno que abrangia aspectos inovadores e até então pouco considerados quais sejam a formação de professores e a educação de deficientes. O documento constava de duas grandes partes: a primeira consistia num relatório preambular no qual se apontavam "os defeitos da organização escolar vigente" e a segunda era formada pelo conjunto das vinte e quatro bases que se propunha viessem a constituir-se em lei.

Na organização escolar de então encontrava Camoesas um rol de algumas dezenas de defeitos, de entre os quais sobressaíam aqueles que impediam um são cultivo das capacidades físicas, intelectuais, morais e sociais dos alunos. Voltando-se para a estrutura do sistema escolar, o Ministro da Instrução lamentava a existência quer de uma rede pública de jardins de infância, quer de escolas destinadas à educação de deficientes, criticando ainda severamente o estado dos ensinos primário, secundário, técnico e superior. Também não são esquecidos os defeitos existentes no tocante ao relacionamento escola/meio, à formação de professores e à organização, administração e autonomia financeira dos serviços de ensino. Como remédio para os males diagnosticados pede-se ao Congresso que aprove a proposta de lei apresentada.

É de vinte e quatro o número de bases que constituem o EEN. Nas quatro primeiras fixam-se os graus da educação, as idades mínimas de acesso aos vários cursos que a compõem, a duração de tais cursos e os princípios de obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e do ensino técnico elementar. No concernente à educação infantil, e embora se consagre a sua gratuidade, prevê-se apenas a tendência para a sua obrigatoriedade. As bases 5ª a 17ª ocupam-se do sistema de ensino ele mesmo, seja quanto à sua estrutura (definem-se, já, os objectivos, actividades, disciplinas e matérias dos seus vários níveis), quanto aos serviços de inspecção (inspecção médico-escolar e inspecção técnica do ensino), ou quanto à curiosa questão do ensino superior (paralelo) das classes populares da responsabilidade das Universidades Populares. As seguintes seis bases estabelecem os fundamentos da administração da educação nacional: criação de uma Junta Nacional de Fomento das Actividades Sociais e Investigações Científicas (base 18ª), divisão educativa do país, definição das entidades e órgãos responsáveis pela gestão dos vários estabelecimentos dos diferentes níveis de ensino e instituição da assistência escolar

(base 19ª), fixação do estatuto profissional e de algumas medidas sobre o pessoal auxiliar e os médicos escolares (base 20ª), condições necessárias para a construção de edifícios escolares (base 21ª), criação do Fundo da Educação Nacional (base 22ª). Por fim, a base 24ª determina os prazos de execução da reforma e da sua revisão, assim como o destino a dar ao pessoal que, pela aplicação das medidas propostas, fique em situação de disponibilidade.

#### *A Lei de Bases de Organização do Ministério da Educação Nacional*

Em 1936, treze anos depois do aparecimento do EEN e já num ambiente político bem diferente, o Diário do Governo nº 84 de 11 de Abril publicou, na I Série (págs. 411 a 413), a Lei nº 1941, destinada a remodelar o Ministério da Instrução Pública (que então, sim, passou a denominar-se Ministério da Educação Nacional). Sem se preocupar em chegar à perfeição e ao detalhe caracterizadores do EEN, a Lei Salazar/Carneiro Pacheco é um autêntico marco histórico: mais do que estabelecer as bases de organização do sistema educativo, da formação de professores, da construção do currículo, mais do que definir a sequência do ensino e os objectivos a prosseguir nos seus vários níveis - questões que são iludidas ou simplesmente remetidas para posterior legislação -, as catorze bases deste documento introduzem a ordem nova do também nóvel estado na educação escolar portuguesa. Antes de reformar a educação, Salazar quis revolucioná-la. Mais que uma lei de bases para uma reforma da educação, esta é uma lei revolucionária (entenda-se a terminologia de acordo com o contexto da época) com duas intenções fundamentais: 1) estabelecer mecanismos de controle centralizado de toda a educação; 2) fixar a base ideológico-nacionalista na qual futuras reformas sectoriais teriam que assentar.

No atinente à criação de mecanismos de controle centralizado da educação são tomadas duas importantes medidas: 1) institui-se a Junta Nacional de Educação, presidida por pessoa a escolher pelo Ministro da Educação e tendo por função o "estudo de todos os problemas que interessam à formação do carácter, ao ensino e à cultura", integrando sete secções - educação moral e física, ensino primário, ensino secundário, ensino superior, ensino técnico, belas artes, investigação científica e relações culturais (base II); 2) concomitantemente, extingue-se o Conselho Superior de Instrução Pública, o Conselho Superior de Belas Artes, a Junta Nacional de Escavações e Antiguidades, a Comissão do Cinema educativo e a Junta de Educação Nacional (base III).

Servindo simultaneamente ao controle político e à doutrinação ideológica, criam-se cursos obrigatórios sobre organização corporativa em todos os estabelecimentos de ensino à excepção dos do primário (base VI), instaura-se (base X) o regime de livro único nos casos do livro de leitura do ensino primário, do livro de educação moral e cívica de qualquer grau de ensino e dos livros das disciplinas de História de Portugal, de História Geral e de Filosofia (excepção feita, neste último caso, ao ensino superior) e prevê-se, finalmente, que venha a ser "dada à mocidade portuguesa uma organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria" (base XI).

Acentuando ainda mais a vertente ideológica, o Ministério da Instrução Pública

passa a designar-se Ministério da Educação Nacional (base I), torna-se obrigatório em todos os estabelecimentos do ensino o canto coral "como elemento de educação e coesão nacional" (base XII) e a afixação de um crucifixo nas escolas públicas do ensino primário (base XIII), tudo bem ao gosto do regime.

#### *A Lei de Bases da Educação Nacional*

No crepúsculo do Estado Novo, vigente que era o governo de Marcelo Caetano em que o Ministério da Educação Nacional estava confiado a Veiga Simão, surgiu como base legal para um plano de reforma global da educação aquela a que poderíamos denominar de Lei de Bases da Educação Nacional (Lei nº 5/73 de 25 de Julho, publicada na I Série do D.G. nº 173 da mesma data). As vinte e nove bases da lei estavam distribuídas por cinco capítulos, a saber, "Princípios fundamentais" (Capt. I - bases I a III), "Estrutura do sistema educativo" (Capt. II - bases IV e XIX), "Formação dos agentes educativos" (Capt. III - bases XX a XXVI), "Orientação escolar" (Capt. IV - base XXVII) e, finalmente, "Disposições finais" (Capt. V - bases XXVIII e XXIX).

No âmbito dos princípios fundamentais estipula-se dever a educação nacional formar integralmente todos os portugueses, reconhecendo-se ser o conceito de educação extensivo não só ao sistema educativo mas também às actividades "que se desenvolvem no âmbito da família e das demais sociedades primárias e outros grupos sociais ou profissionais" (base I). Estipulam-se, ademais, as tarefas específicas do Estado no domínio da acção educativa: fomentar e coordenar a educação nacional, ajudar as famílias a cumprir o dever de educar os filhos, garantir o direito de todos à educação, assegurar a liberdade de ensino e promover o cumprimento do princípio da obrigatoriedade da educação básica. Submetem-se, ainda, o ensino ministrado pelo Estado e o ensino de Religião e Moral respectivamente à Constituição e à Lei de Liberdade Religiosa.

No que respeita ao sistema educativo, determina-se uma sua estruturação em três partes: educação pré-escolar, educação escolar e educação permanente. Subdivide-se a educação escolar em ensino básico, ensino secundário (um curso geral e um curso complementar) e ensino superior (normal superior, politécnico e universitário).

Nos restantes três capítulos lançam-se os fundamentos da formação dos agentes educativos, incumbe-se o Ministério da Educação Nacional de - em cooperação com a família e outras entidades - assegurar um serviço de orientação escolar, sujeita-se o ensino particular às normas que a Lei de Bases estabelece e indica-se o âmbito da legislação complementar a publicar futuramente.

Menos de um ano depois, o Movimento das Forças Armadas derruba o governo marcelista e restitui a democracia a Portugal truncando-se, assim, a normal realização dos projectos contidos na Lei nº 5/73 de 25 de Julho.

#### *A Lei de Bases do Sistema Educativo*

Doze anos depois da sua instauração, a democracia portuguesa passou a contar com uma Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, publicada na I Série do D.R. nº 237, da mesma data). Relativamente aos três que

antecederam, este documento é mais completo e actualizado pois debruça-se sobre aspectos não considerados na anterior legislação básica (ensino português no estrangeiro, v.g.) e desenvolve mais outros já abordados.

No Capt. I (artigos 1º a 3º) define-se o sistema educativo como "o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação", direito à educação que é, aliás, um dos princípios gerais da LBSE, juntamente com, entre outros, os da promoção da democratização do ensino e da liberdade de aprender e de ensinar.

Os artigos 4º a 23º constituem o Capt. II, organizando-se, neste capítulo, o sistema educativo em educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar. A educação escolar é quadruplicamente dividida: ensino básico, ensino secundário, ensino superior e modalidade especiais de educação escolar (educação especial, formação profissional, ensino recorrente de adultos, ensino à distância e ensino português no estrangeiro).

A questão dos apoios educativos (psicológico, médico, social...) é tratada no Capt. III. Nos dois capítulos seguintes atende-se ao problema dos recursos humanos (Capt. IV) e materiais (Capt. V). As bases da administração e da avaliação do sistema educativo são lançadas nos capítulos VI e VII, respectivamente. Do artigo 54º ao artigo 58º (capt. VIII) fixam-se as bases do ensino particular e cooperativo, legislando o Capt. IX sobre questões finais e transitórias (legislação complementar, plano de desenvolvimento do sistema educativo e regime de transição).

## 2. Os fins da educação nacional

2.1. Nenhuma das bases que constituem o EEN é especialmente dedicado á indicação das finalidades do sistema educativo. Contudo, à medida que se vão apresentando os fundamentos orientadores do funcionamento dos vários níveis de ensino, apresentam-se, também, os grandes objectivos a alcançar. Deles nos dá notícia completa a listagem seguinte:

- a) **Educação infantil e ensino primário:** favorecer e dirigir o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança.
- b) **Ensino secundário:** 1) cultura das virtualidades e aptidões dos alunos e sua formação física, intelectual e moral (curso geral e curso especial); 2) preparação para o ingresso no ensino superior (só para o curso especial).
- c) **Ensino técnico:** 1) desenvolvimento da cultura geral e preparação para o exercício das diferentes artes e profissões (curso elementar); 2) preparação geral e técnica para o exercício das categorias subalternas à direcção superior das várias actividades profissionais (curso complementar); 3) preparação para o acesso às Escolas Superiores Técnicas (curso complementar).
- d) **Ensino profissional:** preparação exclusivamente técnica tendo em vista o ingresso em trabalhos especializados da indústria.
- e) **Ensino superior e universitário:** 1) formação de uma elite capaz de ocupar os cargos de direcção da sociedade; 2) desenvolvimento da cultura superior do espírito; 3) promoção da investigação científica e da aplicação dos seus resultados à utilidade nacional.

f) **Universidades populares:** promoção e aperfeiçoamento da educação física, social, artística, intelectual e moral do povo.

2.2. Não se preocupando em indicar directamente as finalidades a alcançar com a educação, a Lei de 1936, está, contudo, imbuída de uma carga ideológica nacionalista, talvez exagerada, que permite desvendar o sustentáculo axiológico e antropológico definidor do fim último da educação nacional (veja-se aquilo que, a propósito, se escreve mais adiante em 4.2.).

2.3. O nº 2 da base III da Lei Veiga Simão diz-nos serem três as finalidades essenciais de todo o sistema educativo: 1) partindo da moral cristã tradicional do país, assegurar a todos os portugueses uma formação física, profissional, intelectual e moral; 2) fortalecer o amor à Pátria e a consciência da solidariedade entre todas as comunidades lusíadas espalhadas pelo mundo, tendo por horizonte, todavia, o "espírito de compreensão e respeito mútuo entre os povos" e a "efectiva participação na vida internacional"; 3) preparar os portugueses para a vida social e familiar, bem como para se tornarem "agentes e beneficiários do progresso do País".

2.4. O artigo 3º da LBSE elenca um conjunto de onze finalidades (no texto legal aparece a expressão "princípios organizativos") orientadoras do sistema de educação, conjunto de finalidades esse que, para facilitar a sua apresentação, dividimos aqui em três grandes núcleos: 1) desenvolvimento da personalidade; 2) desenvolvimento da democracia; 3) desenvolvimento da consciência nacional.

No tocante ao desenvolvimento da personalidade do educando são apontadas quatro finalidades: "realização de educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania" (alínea b); "formação cívica e moral dos jovens" (alínea c); promoção da capacidade de execução de um trabalho socialmente útil e, ao mesmo tempo, pessoalmente enriquecedor (alínea e); contribuição para a realização pessoal e comunitária do educando através de uma preparação, não só para a prestação de uma colaboração útil à sociedade, mas também para um aproveitamento criativo dos tempos de lazer (alínea f.).

O desenvolvimento da democracia é um outro fim a atingir. A comprová-lo estão as alíneas d), g), h), i), j) e l) quando fixam como finalidades, respectivamente a garantia do direito à diferença, a descentralização das estruturas e acções educativas, a igualdade no acesso aos benefícios da educação, o direito a uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela sejam carentes, iguais oportunidade para ambos os sexos e, quase como corolário, o desenvolvimento do espírito e da práxis democráticos.

Por fim, a alínea a) do artigo 3º da LBSE indica, como fim da educação, o desenvolvimento da consciência nacional, a "defesa da identidade nacional" e o "reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal", não sem atender à "tradição universalista europeia" e à "crescente interdependência e a necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo".

### 3. Condições de aplicabilidade

#### *Condicionalismos de ordem política*

Na era da república, em períodos bem diferenciados dessa era, Portugal teve as suas leis básicas da educação, isto é, os governantes tiveram uma marcada intenção de remodelar, a partir dos fundamentos, o sistema educativo. Essa intenção existiu nos homens da primeira república. Existiu nos homens da segunda república, quer da época salazarista, quer do curto período do marcelismo. Existiu enfim, nos democratas da actual terceira república.

Nem todas as leis de bases da educação, porém, tiveram o mesmo destino. O EEN teve o mérito de ter sido o primeiro esforço no sentido da elaboração de uma lei de bases; mas, se teve este mérito, não deixou de ter a infelicidade de nem sequer ter chegado a passar de projecto de lei a lei. A Lei Salazar/Carneiro Pacheco vingou e, tal como o salazarismo, ascendeu e acabou por cair no que toca à influência determinante que exerceu sobre a realidade educativa nacional. A Lei Veiga Simão foi tão efémera quanto o marcelismo e o seu primaveril anúncio de democratização. A actual Lei de Bases encontra-se ainda na fase de regulamentação e vem sofrendo atrasos inesperados nesse processo.

A chegarmos a uma conclusão ela teria que ser a de que uma lei de bases da educação dura tanto quanto o (s) o su(s) progenitor(es), o que coloca desde logo em desvantagem as que surgirem numa democracia. Assim, a longevidade da LBSE correria perigo, caso ela não tivesse sido gerada, como foi, por um consenso alargado dos partidos representados na Assembleia da República. Para termos, pela primeira vez na nossa história, uma lei de bases da educação de características democráticas capaz de, desejavelmente, influenciar real e prolongadamente a educação portuguesa, há que manter vivos e operantes o regime democrático e o consenso parlamentar que estão na sua origem.

#### *Modelos axiológicos e antropológicos*

Dos objectivos gerais definidos para a educação infantil e para os vários níveis da educação escolar podemos inferir os modelos axiológico e antropológico contidos no EEN. Temos, assim, uma escala axiológica que pouco ou nada distancia uns dos outros os valores dos foros corporal, intelectual e moral, mas que os submete a um valor principal: o trabalho. Daqui o conceito de homem subjacente: o homem que trabalha, que é útil ao país trabalhando. Todavia estabelece-se uma diferença entre o homem cujo trabalho é dirigir - aquele que pertence à elite social - e o homem cujo trabalho é produzir - aquele que pertence à massa anónima dos cidadãos.

Na Lei Salazar exalta-se, sem margem alguma para dúvidas, o homem inteiramente devotado à terra e aos valores dos seus antepassados, isto é, o homem devotado à Pátria, às suas glórias, virtudes e religião. A Pátria é o valor crucial; logo o nacionalista é o homem ideal. Tal não admira se recordarmos que se trata da expressão do pensamento daquele de que miticamente se dizia que tinha casado com a Pátria.

Os mesmos valores do EEN estão presentes na Lei Veiga Simão. Também os valores da Lei Salazar não deixam de estar presentes, havendo já, contudo, uma

menção à vida internacional e ao espírito de compreensão e respeito mútuo entre os povos. É assim que, neste documento, o modelo antropológico latente é já diferente do da Lei Salazar. Pelo cultivo de valores como o respeito pelos outros povos e a participação na vida internacional, tende-se para uma visão do homem que, sem deixar de ser nacionalista, não é, certamente, chauvinista.

As finalidades da LBSE parecem estruturar-se partindo de três grandes valores: pessoa, democracia e nacionalidade. A estes, outros valores se subordinam ou com eles se articulam. Os valores corporais, estéticos, cívicos espirituais e morais subordinam-se à pessoa; o mesmo se diga do valor trabalho e - novidade - do valor lazer. Servindo a democracia estão os valores do respeito pela diferença, da igualdade e da descentralização. Articulados com o valor da nacionalidade estão os valores da europeização e da internacionalização. Parece-nos, pois, que por trás da LBSE há um modelo antropológico de feição personalista adaptado à circunstância nacional e à vocação universalista dos portugueses: o que se pretende é, num Portugal democrático, formar o homem português inserido na Europa, aberto ao Mundo... "E, se mais mundo houvera, lá chegara", como cantava Camões.

#### REFERÊNCIAS

- Carvalho, Rómulo de (1986). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fermoso, Paciana (1986). *Teoría de la Educación*. Barcelona: Ediciones CEAC
- Proposta de Lei sobre a reorganização da educação nacional (D.G. nº 151, II Série, 2 de Julho de 1923).
- Lei nº 1941 (D.G. nº 84, I Série, 11 de Abril de 1936).
- Lei nº 46/73 (D.G. nº 173, I Série, 25 de Julho de 1973).
- Lei nº 46/86 (D.R. nº 237, I Série, 14 de Outubro de 1986).

#### LES LOIS DE BASES DE L' EDUCATION NATIONALE: PARCOURS HISTORIQUE ET CONDITIONS D' APLICATION

Résumé - Dans cet article, on expose l' évolution des "Lois de Bases de l'Education Nationale", depuis 1923 jusqu' aujourd'hui. En particulier, l'évidence est mise sur l'étude des fins éducatifs fixés par les textes légaux, aussi bien que sur leurs fondements axiologiques et anthropologiques.

#### THE LAWS FOR NATIONAL EDUCATION: HISTORICAL COURSE AND CONDITIONS OF APPLICABILITY

Abstract - This article presents the evolution of the Laws for National Education since 1923 up to the present moment. Particular attention is given to the educational aims set in legal texts, as well as to their axiological and anthropological foundations.

## A REPÚBLICA E A ESCOLA DAS INTENÇÕES GENEROSAS AO DESENGANO DAS REALIDADES

António Nóvoa  
*Universidade de Lisboa, Portugal*

**Resumo** - Ao não compreenderem a situação real do país e as resistências do povo à sua pedagogia salutar, os republicanos impediram a criação das condições necessárias à implementação de algumas mudanças estruturais do sistema de ensino, apostando numa estratégia que se revelou ineficaz. Não obstante o melhor da República se haver construído à margem do sistema de ensino oficial e todas as incapacidades e hesitações, a República constitui um tempo quente da nossa história educativa, produzindo uma ideia de escola e uma maneira diferente de pensar a educação.

"À monarquia convem a ignorância e o boçalismo do povo. Depois dos crimes que ela tem praticado, instruir o povo é o mesmo que incitá-lo a que se revolte.

[...] com a República e com a Liberdade está sempre a instrução e só com a reacção monárquica se dá bem e adapta a ignorância e a degradação intelectual dos povos." (1)

As palavras são de António José de Almeida e foram pronunciadas na Câmara dos Deputados em 1907, na sequência de diversos contactos com uma delegação de professores de instrução primária, definitivamente desiludidos com a governação monárquica, sobretudo após a famosa reunião com o primeiro-ministro João Franco que, em resposta a um pedido de aumento de ordenados, afirmou que os professores "de Lisboa e do Porto em alguma coisa mais podiam aplicar a sua actividade e os restantes, que é a maioria, que vivem ordinariamente nas suas terras, onde têm casa e

(\*) O presente documento foi escrito para servir de estudo de enquadramento a uma recolha de textos legislativos sobre as reformas do ensino em Portugal durante o período republicano, organizada pelo Instituto de Inovação Educacional. Deste modo, trata-se de um texto bastante genérico, baseado em trabalhos já publicados e centrado fundamentalmente na área das aprendizagens escolares de base

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: António Nóvoa, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, R. Pinheiro Chagas, 17 - 1º, 1000 Lisboa, Portugal.



uns terrenos [podiam] cultivar umas batatas e outras coisas, o que isto junto ao seu ordenado alguma coisa representa" (2).

O discurso de António José de Almeida retoma as teses republicanas sobre o "obscurantismo monárquico", firmando um compromisso claro e inequívoco com "os professores primários que, devendo já ser hoje um alento de propaganda para a transformação política, serão depois um formidável elemento de reconstituição nacional" (3),

Desde as primeiras horas do novo regime, saído da revolução de 5 de Outubro de 1910, que os professores, pela voz de um dos seus órgãos mais representativos, A Federação Escolar, se declaram disponíveis para honrar este compromisso:

"Não foi a escola que entre nós fez República. A República fará, porém, a escola. Mas, não o esqueçamos, sobre a escola, sobre nós, impende o dever sacratíssimo de preparar as gerações novas, para que estas saibam honrar e conservar a herança adquirida. [...] Cumpramos, pois, o nosso dever preparando cidadãos conscientes que dêem honra e renome imortal à pátria sagrada da República, a Portugal, enfim." (4)

Os mais destacados dirigentes republicanos vão suceder-se na tribuna pública com declarações contra o "flagelo do analfabetismo", em favor da instrução popular ou em defesa do professorado e do seu prestígio. Poucos dias após a queda da Monarquia, Afonso Costa afirma que: "A República está disposta a sacrificar-se pela instrução. [...] A instrução vai ser, depois da imediata satisfação de todos os princípios liberais, a mediata cruzada da República que espalhará a instrução a ondas!" (5). No diário lisbonense dirigido por António José de Almeida faz-se a propaganda desse "alfabeto maravilhoso", pois "a República sabe bem que precisa firmar-se e nobilitar-se [e] só o pode fazer abrindo escolas, derramando a instrução, iluminando e resgatando a juventude" (6). Por todo o lado se ouve glorificar o professor, sobretudo o professor primário, "obreiro do futuro", "apóstolo", "sacerdote do ensino", "evangelizador", "árbitro dos destinos morais da Pátria", porque... é preciso que ele compreenda "que a Pátria só dele depende porque só ele forma cidadãos livres [e] corresponda ao afecto com que a República, vai tratá-lo, velando pelo futuro dessa mesma República, fortalecendo-a com gerações conscientes e educadas" (7).

Num certo sentido, este conjunto de intenções vai encontrar uma primeira estruturação legal, na Reforma do Ensino Primário e Normal de 1911. Aí a escola é assumida como uma oficina onde se fabricam cidadãos (8) e os professores como os grandes mentores da nova geração (9):

"Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria prima de todas as pátrias. [...] Ora o laboratório da educação infantil está para as camadas populares, sobretudo, na escola primária, e é lá que verdadeiramente se há-de formar a alma da pátria republicana. [...] É que se torna urgente que todo o português, da geração que começa, seja um homem, um patriota e um cidadão." (10)

Joel Serrão assinala justamente que "o lábaro da Revolução Francesa - Liberdade, Igualdade e Fraternidade - é também o do republicanismo, embora reassumido como se

de um ideário novo ou rejuvenescido se tratasse" (11). E como em 1789 a ambição é total: nem mais, nem menos, do que formar um homem novo.

O interesse republicano pela coisa educativa não se funda numa preocupação essencialmente pedagógica, mas antes na convicção de que a "verdadeira" República só será possível através de uma outra educação, pois as instituições revolucionárias não podem construir-se a partir de um sistema escolar do passado. A ruptura tem que ser radical, como em 1789. Trata-se de um duplo desafio: por um lado, a cidade republicana será o produto de um homem novo, formado no seio de instituições libertas do espírito jesuítico e monárquico; por outro lado, a organização de uma educação republicana só se poderá fazer no quadro de uma sociedade nova.

A tese defendida por Bronislaw Baczko no seu ensaio sobre a utopia e a pedagogia durante a Revolução Francesa fornece-nos uma excelente pista para a compreensão do esforço educativo republicano:

"Ensinar ao povo a liberdade, a igualdade e a fraternidade, implica imaginar uma instrução libertadora, através da qual ele aprenda o seu próprio futuro. Mas inventar uma tal instrução implica, simultaneamente, legitimar o poder, detentor do sonho e formador dos homens, que se encarrega desta aprendizagem." (12)

Falar de um homem novo e de uma outra educação obriga, inevitavelmente, a pensar num formador ideal, pois como desabafa Adolfo Lima em 1914, o nosso "professorado educado ou influenciado por professores jesuítas não pode esquivar-se a essa influência e educação e, portanto, há-de ensinar com todos os vícios que tal educação cria" (13). Assim sendo, a República não pode furtar-se à invenção de um novo formador, figura central do universo educativo que se pretende transformar, inscrevendo como uma das suas prioridades a preparação técnica e científica dos professores, bem como a melhoria do seu estatuto profissional e da sua imagem social.

As ideias expostas até agora demonstram uma coincidência de pontos de vista com Rómulo de Carvalho, quando na sua História do Ensino em Portugal afirma que a atenção dos dirigentes republicanos se concentrou na resolução dos problemas já tradicionais do nosso ensino: "o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse mesmo grau de ensino e a sua mísera situação económica" (14).

No essencial, é em torno destes quatro problemas - analfabetismo, escolarização, formação e estatuto dos professores - que organizaremos a nossa evocação dos problemas educativos republicanos. A cada passo procuraremos confrontar as intenções com as realidades, os projectos com os produtos. Na certeza de que nem só as obras contam e de que as ideias nos impelem frequentemente a esgotar o campo do possível. Porque a nossa geração tem que conseguir transformar a "utopia republicana" numa verdadeira "topia", isto é numa procura aqui e agora de um lugar vivo e de um tempo forte onde possamos exprimir a nossa natureza pessoal e os nossos projectos sociais (15).

### Combate ao analfabetismo: a "Campanha Abençoada" não deu os frutos desejados

Quando em finais do século XIX se publicam as primeiras estatísticas sobre o analfabetismo, os pedagogos portugueses não querem crer no que os seus olhos vêem: "Isto lê-se e não se compreende; é preciso ler-se segunda e terceira vez para se acreditar [...] dos 5 milhões de habitantes achados no reino em 1890, só 1 milhão sabe ler" (16). Instala-se então no país o sentimento de que o analfabetismo é uma "vergonha nacional" a que urge pôr termo sem tibiezas: os republicanos colocam-se na vanguarda deste combate, encontrando nele motivos bastantes para a substituição do regime político.

Chegados ao poder é com naturalidade que os republicanos honram este compromisso, clamando, desde as primeiras horas, para "que todos se empenhem nesta campanha abençoada" (17). Em 1916, Afonso Costa volta a manifestar o desejo de que em duas gerações se possa "extinguir essa chaga horrível que se chama o analfabetismo!" (18).

Uma das estratégias definidas após 1910 para travar o combate contra o analfabetismo foi a criação de **escolas móveis**, tidas como uma das realizações mais notáveis da obra educativa republicana. E, num certo sentido, elas desempenharam um papel de relevo: José Salvado Sampaio apurou mais de 200.000 inscrições nas escolas móveis entre 1913 e 1930, a que corresponderam cerca de 100.000 alunos com aproveitamento (19). Mas, a concepção destas "escolas" baseia-se em pressupostos "redutores" e voluntaristas: por um lado, porque restringem as aprendizagens escolares à alfabetização, abrindo um precedente de que o Estado Novo se apropriará abusivamente em 1931 para criar os **postos de ensino**; por outro lado, porque valorizam na contratação do pessoal docente a lealdade política e ideológica em detrimento de critérios técnicos e profissionais.

Deste modo, é natural que as escolas móveis tenham sido objecto de críticas duras do professorado primário, veiculadas pelas suas organizações associativas ou pelos seus órgãos de classe (20). Não espanta também que alguns pedagogos insuspeitos, como João da Silva Correia ou Álvaro Viana Lemos, tenham erguido as suas vozes contra aquelas escolas que foram criadas para "revolucionários civis ou para sargentos do exército", marginalizando-se os professores:

- "Pior que o ensino primário oficial, é necessariamente [...] o ensino das escolas móveis, que não exigem outra habilitação de cultura além da instrução primária e substituem a competência pedagógica pelo atestado de republicanismo passado, quase em língua portuguesa, pelo merceeiro regedor" - João da Silva Correia (21);
- "Vem o Estado republicano. Cria também umas escolas móveis. Mas, sob o pretexto, que facilmente colhe na ocasião, da necessidade da propaganda republicana e defesa das instituições, a nomeação dos respectivos professores faz-se, com raras excepções, entre os compadres e os **bons republicanos** com melhores serviços revolucionários" - Álvaro Viana Lemos (22).

Na verdade, a forma como as **escolas móveis** foram organizadas e as medidas de excepção que suscitaram, inseriam-se contra a corrente do **processo de profissionalização do professorado**, cuja lógica conduzia a uma maior formação, à valorização dos critérios técnicos e científicos e mesmo a uma autonomia profissional cada vez mais assumida. Todavia, as **escolas móveis** tiveram o mérito de alertar a população para o "pavoroso cancro do analfabetismo" (23), contribuindo deste modo para um aumento da procura de educação.

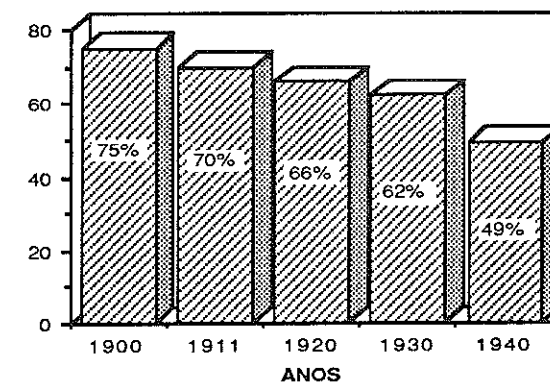
Aliás, os republicanos não se limitaram a definir com rigor o estado da situação educacional. Foram mais longe e compreenderam a necessidade de difundir o mais largamente possível os resultados deste diagnóstico: veja-se, por exemplo, a distribuição de uma série de **Folhas de Vulgarização sobre o Analfabetismo em Portugal e no Estrangeiro**, editadas sob a égide da Direcção-Geral de Estatística em 1915 (24).

Aí explica-se com algum detalhe que Portugal ocupa um lugar de notável inferioridade em relação aos países da Europa e do Mundo: "uma miséria inqualificável!". E, o que é ainda mais grave, Portugal é um dos países que possui uma das percentagens mais baixas quando se calcula o **decréscimo anual das taxas de analfabetismo**.

Feito o discurso havia que atacar o mal. Para além das reformas do sistema educativo várias medidas administrativas são sugeridas, em jeito de sanção aos analfabetos, nomeadamente: serviço militar mais longo, não concessão de passaportes, proibição de emigrar, proibição de casar até aos 23 anos, criação de um selo (imposto) do analfabeto (25). Estas medidas demonstram a incompreensão do **fenómeno do analfabetismo** e a incapacidade dos republicanos para contextualizarem esta problemática do ponto de vista económico, social e cultural.

Em plena década de 30, a geração republicana vai descobrir estarecida que, afinal, a República não tinha tido melhores resultados no combate ao analfabetismo que a fase final da Monarquia. O escândalo é total. A incompreensão também. Mas, **como é possível?! - perguntam-se uns e outros.**

Taxas de Analfabetismo em Portugal (26)  
(População com idade superior a 7 anos)



Após um primeiro momento de desorientação, começam a surgir algumas explicações (ou, melhor dizendo, algumas justificações, para a frieza destes números. Retome-se a análise feita na *Folha de Vulgarização sobre o Analfabetismo* onde se afirma textualmente: "Entre 1900 e 1911 melhorou um tanto a situação, não tendo sido estranho a essa mudança, com certeza, o facto de começar o país a confiar no ressurgimento pátrio sob a égide da República, na palavra de cujos propugnadores o povo acreditou" (27). E, por outro lado, "se não fora a guerra e as suas consequências, o vigoroso impulso iniciado no último decénio da monarquia ter-se-ia continuado progressivamente e a percentagem de analfabetos decresceria em movimento cada vez mais acelerado" (28).

Estas explicações parciais demonstram uma grande incapacidade para apreender o fenómeno do analfabetismo em todas as suas dimensões. Mais interessante do que estas justificações algo simplistas teria sido aprofundar o debate iniciado no século XIX (29) em torno da educação e do desenvolvimento, ilustrado pela polémica entre Aquilino Ribeiro e César Anjo.

Num artigo intitulado "Do absurdo de criar escolas", Aquilino Ribeiro sustenta que "em toda a aldeia que não seja servida, ao menos, pelo macadame, a escola é vã e absurda" (30). César Anjo contesta-o, imaginando que o escritor vai a uma dessas escolas, e pergunta a um pequenito se gosta de lá andar, recebendo a seguinte resposta: "Pois não hei-de gostar, meu senhor, se aqui aprendo a ler e a compreender os seus livros e me faço um cidadão que mais tarde há-de exigir dos governos, a estrada de macadame que nos ligue à vila, o caminho de ferro, as indústrias e as tais medidas de fomento que um dia li no seu artigo *Do absurdo de criar escolas*, mas que só se efectivarão quando eu e todos os meus condiscípulos, soubermos querer, quando formos consciências" (31).

Os republicanos nunca compreenderam que os seus esforços em favor da instrução se situavam muito mais numa linha de continuidade em relação à última fase da Monarquia do que numa dinâmica de ruptura. Não compreenderam que os sistemas educativos mudam a um ritmo extremamente lento e que muito mais decisivo do que as medidas fortes e pontuais é a capacidade para instituir as condições que permitam uma evolução tendencial num sentido positivo. Ao nível da educação as mudanças de superfície escondem muitas vezes permanências inconfessáveis no modo como as sociedades encaram a formação das gerações mais novas.

Apesar dos discursos retrógrados de alguns ideólogos nacionalistas (32) o analfabetismo continua a decrescer nas primeiras décadas do Estado Novo: o fenómeno é idêntico, mas de sinal contrário! Verifica-se mesmo uma tendência no sentido de uma diminuição mais significativa do analfabetismo, o que é facilmente justificável pela visão "reducionista" do ensino e das aprendizagens escolares, limitadas quase exclusivamente ao... ler, escrever e contar. Diga-se, no entanto, que também neste aspecto a inspiração tinha vindo de alguns pensadores republicanos: João de Barros afirma, em jeito de balanço à educação republicana, que "podia-se ao menos ter feito o que Basílio Teles preconizou [...]: limitar a obra educativa republicana dos primeiros tempos à extinção do analfabetismo, fechando todas as escolas que não fossem primárias, e limitando-se estas, por sua vez, ao ensino das primeiras letras" (33).

Seja como for o insucesso do combate ao analfabetismo constituiu, sem margem para dúvidas, um dos grandes fracassos da República. Fracasso tanto mais doloroso quanto as promessas tinham sido grandiosas e, provavelmente, desmedidas. No final da República dois em cada três portugueses continuavam a... "andar por este mundo às escuras"(34).

## 2

"Trabalhadores da Oficina e do Campo,  
se sois bons pais: mandai os vossos filhos à escola!"

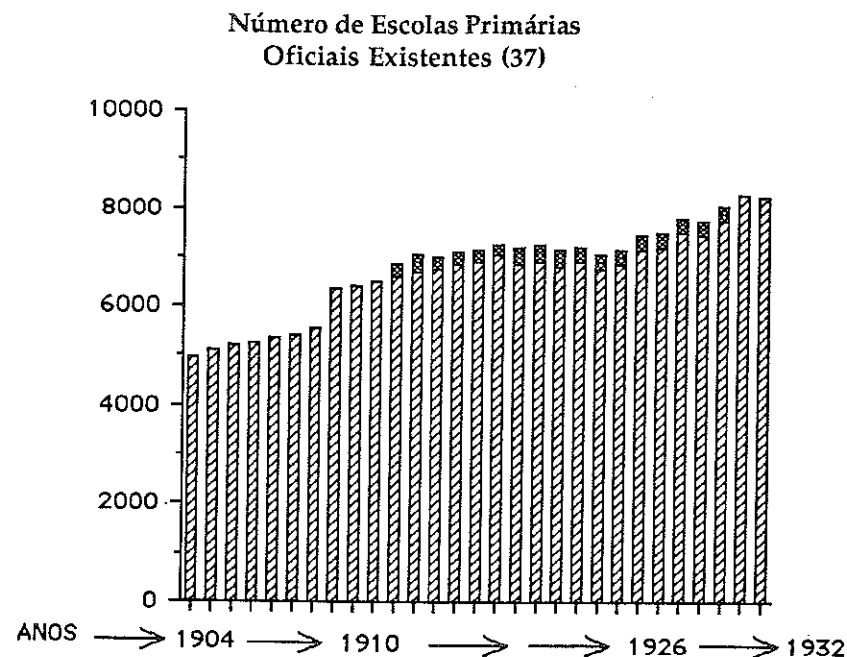
O esforço republicano em prol de uma maior escolarização das crianças pode ser visto sob diferentes prismas; por agora, limitamo-nos a reter três aspectos: a expansão da rede escolar primária, a evolução da escolaridade obrigatória e o seu cumprimento e a criação do ensino primário superior.

*A expansão da rede escolar primária*

O século XIX tem sido considerado, justamente, o século da escola: a atenção dos pedagogos estava centrada nos factores institucionais e de expansão do sistema escolar. Em Portugal, o século da escola prolonga-se pela República, período em que a crença nas potencialidades de uma educação escolar atingiu o auge: "a instrução é sempre a causa mais directa e imediata da prosperidade de um país [e] gastar dinheiro com ela é, positivamente, semear dinheiro" - afirma João de Barros em 1920 (35).

Neste contexto não espanta que a expansão da rede escolar primária tenha sido uma das primeiras preocupações dos republicanos após 1910. E, na verdade, do ponto de vista legislativo este desiderato foi conseguido, tendo sido criadas algumas centenas de escolas primárias logo após a implantação da República. Mas, entre o texto da lei e a escrita das realidades existe uma distância que os republicanos frequentemente não conseguiram transpor: em 1911 já havia mais 872 escolas primárias oficiais do que em 1910, mas em termos de funcionamento real o aumento tinha sido apenas de 206 escolas (36).

O gráfico seguinte dá-nos uma ideia da evolução da rede escolar primária durante o período republicano (mencionam-se também os seis anos anteriores e posteriores à Iª República para melhor se compreenderem as tendências desta evolução).



Observa-se com relativa facilidade que, também aqui, a obra educativa republicana se situa mais na **continuidade** do que na **ruptura**. É verdade que a rede escolar primária prossegue a sua expansão, iniciada de forma gradual na segunda metade do século XIX, mas não se verificam mudanças muito acentuadas no ritmo de criação e, sobretudo, de instalação de novas escolas.

Grande parte dos autores republicanos têm tendência para desculpabilizar o regime com o argumento da perturbação e da desordem causadas pela Guerra, que teriam impedido que as promessas iniciais viessem a ser integralmente cumpridas. Trata-se de uma justificação parcial, que tem um "fundo de verdade", mas que não explica de *per si* a incapacidade estrutural de dotar o país de uma **rede escolar primária** capaz de responder com eficácia ao projecto de escolarizar todas as crianças portuguesas. Lembre-se tão só que, no princípio da década de 30, Portugal possui apenas uma escola primária oficial por cada 883 habitantes e por cada 12 km<sup>2</sup>, o que situa o país na "cauda da Europa" (38).

#### *A evolução da escolaridade obrigatória e o seu cumprimento*

Alterando a designação em vigor de **ensino primário do 1º e do 2º grau**, a Reforma de 1911 retoma a terminologia adoptada pelo 1º Ministro da Instrução, D. António da Costa, em 1870: **ensino primário elementar** (3 anos) e **ensino primário complementar** (2 anos). Introduce ainda, numa medida louvável, o **ensino primário superior** (3 anos).

A **escolaridade obrigatória** mantém-se, no entanto, limitada aos três anos do ensino primário elementar (39).

O sistema do ensino primário está arquitectado de forma interessante e recebe o aplauso quase generalizado dos pedagogos portugueses. Mas, diga-se desde já, que, em 1919, por ocasião do segundo grande ímpeto reformador republicano, ainda não tinha sido criada uma única escola de ensino primário complementar, nem uma única escola de ensino primário superior.

Esta constatação não impediu a Reforma de 1919 de se mostrar particularmente audaciosa, instituindo apenas dois ciclos no ensino primário - geral (5 anos) e superior (3 anos) - e alargando a **escolaridade obrigatória** para 5 anos.

Trata-se de uma medida sem qualquer possibilidade de ser posta em prática, mas que constitui um marco de referência no pensamento pedagógico e confirma as perspectivas de democratização do ensino dos políticos republicanos. Registe-se, a título de exemplo, que no último ano lectivo da República a população em idade escolar era quase de um milhão de crianças, das quais apenas cerca de:

- um terço se matriculou no ensino primário;
- 2% frequentou a 4ª classe do ensino primário;
- 0,2% se apresentou às provas finais da 5ª classe do ensino primário (40).

Não é muito fácil calcular com exactidão as taxas de escolarização das crianças portuguesas, nomeadamente devido à ausência de estatísticas fiáveis. Todavia, numa análise muito global é possível relacionar o número de alunos matriculados no ensino primário com o número de crianças em idade escolar, obtendo as seguintes percentagens entre 1900 e 1930: (41)

1900	-----	22%
1910	-----	29%
1920	-----	30%
1930	-----	38%

Em termos genéricos, no final da República, **2 em cada 3 crianças portuguesas não cumprem a escolaridade obrigatória**. Nem a mobilização em torno da escola tentada pelos republicanos, nem a adopção de certas medidas administrativas, surtiram grande efeito: na viragem do 1º quartel do século XX grandes franjas da população continuam a viver à margem da escola, denotando uma resistência à escolarização que os republicanos jamais conseguirão compreender.

Em 1927, Álvaro Viana Lemos escreveu num pequeno relatório enviado à **Internacional dos Trabalhadores do Ensino**:

"No nosso país quando uma criança na escola primária demonstra ter aptidões raramente prossegue os estudos, no caso dos seus pais serem pobres, pois é necessário fazer despesas ou deslocar-se para uma cidade o que não está ao alcance da maioria. O filho do operário e do camponês torna-se no mesmo operário e no mesmo camponês que era o seu pai. A escola não lhe serviu para quase nada. Não adquiriu nada que o fizesse progredir. A rotina e a miséria material, física, moral e intelectual continuam" (42).

Num país dominado pelo analfabetismo a escola não é sentida como uma necessidade, nem sequer como um progresso. A não ser para algumas camadas pequeno-burguesas, a escola ainda não constitui uma via privilegiada de promoção social. Pelo contrário, é corrente que as comunidades a vejam como uma imposição, como uma violência inútil.

#### A criação do ensino primário superior

Previsto na Reforma de 1911, o ensino primário superior só viria a ser efectivamente dinamizado na sequência da Reforma de 1919. Trata-se de uma das mais significativas medidas legislativas da República, que poderia ter sido a "Escola tipo, que devia realizar entre nós o regime da escola única - escola activa, de ensino integral, de cultura e de trabalho, de pré-aprendizagem profissional - Escola-oficina, ou Escola-granja, conforme a região" (43).

O arranque do ensino primário superior foi preparado por uma Comissão presidida por Adolfo Lima, nomeada em 1918 pelo ministro Alfredo de Magalhães; apesar do fim da "ditadura sidonista", a Reforma de 1919 apropriou-se do essencial do trabalho da referida Comissão, tendo produzido legislação que permitiu a abertura da primeira escola primária superior no ano lectivo de 1919-1920 (44).

O ensino primário superior não foi pensado como um complemento à escolaridade primária, mas antes como um curso de carácter essencialmente activo, integral e tecnológico: "Era a escola geral primária prolongada na sua transição de pré-aprendizagem para a aprendizagem de um ofício ou profissão de uma escola média ou secundária. Era um laboratório prático, experimental, de orientação profissional" (45).

Havia em Portugal um estabelecimento de ensino - porventura a mais importante experiência pedagógica do princípio do século - que podia servir de modelo para a organização do ensino primário superior e que o bom senso aconselhava a seguir: "era a escola-oficina nº 1, elogiada por todos, nacionais e estrangeiros, que a visitaram, considerada como tipo" (46).

Lançada nestes moldes ousados e pedagogicamente avançados, nem por isso o ensino primário superior teve uma vida menos atribulada, só tendo sido implementado de modo muito parcelar: não chegaram a ser criadas mais do que 52 escolas em todo o país, que tiveram nos anos de maior frequência cerca de 3.500 alunos, tendo sido definitivamente extintas no final do ano lectivo 1925-1926 (47).

Diga-se aliás que a abertura das escolas primárias superiores se ficou a dever também a motivos conjunturais, relacionados com a pressão exercida por diversos sectores no sentido da sobrevivência institucional da rede de escolas de formação de professores herdada da Monarquia; na verdade, grande parte das escolas primárias superiores surgiram da transfiguração das "antigas" escolas normais primárias e de habilitação para o magistério primário (os conflitos desencadeados pela mudança da rede de formação de professores é um dos episódios mais interessantes das disputas educativas durante a República) (48).

Este facto fornece-nos, aliás, algumas pistas para a compreensão de dois

fenómenos distintos: por um lado, a diminuição progressiva da frequência das escolas primárias superiores, que nos primeiros anos tinham aproveitado a "embalagem" dos ingressos nas escolas de habilitação para o magistério primário; por outro lado, o facto das mulheres terem estado sempre em maioria no seio da população estudantil das escolas primárias superiores, o que se explica em grande parte pela tradição institucional destes estabelecimentos.

Refira-se ainda que o ensino primário superior viveu sempre na contradição entre ser o "fim do primário" (como claramente pretendiam os homens que estiveram na sua génese) ou o "princípio do secundário" (como várias vezes reclamaram alguns dos seus docentes e largas camadas da sua população escolar). Esta contradição aparece-nos de forma muito nítida nos debates, por vezes vigorosos, em torno da questão de saber em que instituições deviam ser formados os professores do ensino primário superior: nas escolas normais primárias como os outros professores do "primário" ou nas escolas normais superiores como os outros professores do "secundário"? Os argumentos aduzidos num e noutro sentido e as oscilações legislativas sobre esta problemática constituem materiais históricos do maior interesse (49).

Nenhuma destas referências pretende negar a importância das escolas primárias superiores, em quem o ministro António Sérgio desferiu um golpe fatal em 1924, valendo-lhe uma reacção violenta dos professores destes estabelecimentos: "Até hoje, e já lá vai um ano e tanto, ainda o Sr. Sérgio da Seara Nova se não lembrou de provar a acusação com que pretendeu manchar uma classe inteira. Isto, quanto à competência científica. Quanto à competência moral, já ninguém ignora que, por ocasião do advento da República, sendo S. Ex<sup>a</sup> oficial de marinha, pediu a demissão desse cargo para não servir o novo regime. Contudo não lhe causou engulhos exercer, na mesma República, o cargo de ministro, alguns anos depois" (50).

João de Deus Ramos tem razão quando batendo-se contra a extinção das escolas primárias superiores afirma: "a democracia não pode privar-se do seu principal instrumento de nivelção da cultura". Mas ao constatarmos a impossibilidade da República de ser conseqüente com o seu ideário, quase nos apetece desabafar como este pedagogo: "Se não pode, renuncie o Estado à sua função de mestre-escola" (51).

### 3

#### As Escolas Normais Republicanas: Um projecto audacioso e coerente, concretizado muito tardiamente

"Temos diante de nós a responsabilidade de realizar uma Educação normalista exemplar, e inteiramente nova. Os nossos processos e métodos pedagógicos têm de ser novos para corresponderem ao espírito e orientação que presidiram à organização da nossa Escola. Temos que destruir velhos costumes inveterados nos costumes académicos e até sociais. Temos que lutar contra a rotina desmoralizadora. Temos que Educar em novos princípios e fins, empregando novos meios e instrumentos. Temos que inovar! E quem inova, quem se apresenta como inovador, tem diante de si, prestes a inutilizá-lo, toda a grande massa ofendida nos seus instintos neófobos" (52).

Quando Adolfo Lima, director da Escola Normal Primária de Lisboa, pronuncia este discurso, a 6 de Janeiro de 1919, na primeira sessão do Conselho de Instrução deste estabelecimento, oito longos anos de tentativas inglórias de reforma do sistema de formação de professores tinham ficado para trás. Desde a primeira hora que os republicanos assumiram a reforma do ensino normal como a prioridade das prioridades. Desde a primeira hora que o novo regime se tinha mostrado incapaz de pôr fim aos jogos de interesses e às pressões políticas que impediam o desenvolvimento de novas instituições de formação de professores.

E, no entanto, as promessas eram veementes. Tomás da Fonseca, por exemplo, afirmava em 1913 que a organização de boas escolas normais devia preceder a organização de um exército e de uma forte marinha: "a elas, pois, deve a República dedicar o melhor do seu esforço, visto serem elas o primeiro elemento para a sua consolidação e para a sua defesa" (53).

É claro que entre 1910 e 1918 assistiu-se a uma espécie de **republicanização** das "antigas" escolas normais e de habilitação para o magistério primário, mas não foi efectuada nenhuma alteração de fundo na estrutura claramente inadequada do sistema de formação de professores. Num certo sentido, pode-se mesmo afirmar que a qualidade do ensino prestado nestas instituições se degradou bastante, sobretudo devido ao estatuto de provisoriedade em que passaram a viver. Nos últimos anos da Monarquia estas escolas diplomaram cerca de 260 professores por ano, número que subiu para 486 nos primeiros anos da República e para 949 no quinquénio anterior à implementação da nova Reforma: ora, se já durante a Monarquia estas escolas eram acusadas de não terem infra-estruturas necessárias, imagine-se o que se passou a seguir (54).

Em síntese: a primeira geração de "professores primários verdadeiramente republicanos", isto é formados no seio de instituições republicanas, só ficou preparada por volta de 1921/1922. E até à queda da Iª República o conjunto das escolas normais funcionando segundo a nova Reforma diplomara um total de 621 professores de **instrução primária**, o que comparado com o número anual de saídas antes de 1919 é manifestamente reduzido. Esta realidade é agravada pela situação de desemprego que se vive no professorado primário no princípio da década de 20, o que dificultou enormemente a colocação destes jovens normalistas (55). A conclusão a tirar é só uma: durante a vigência da Iª República não exerceu funções docentes praticamente nenhum professor de instrução primária formado nas novas escolas normais!

A situação torna-se mais insuportável pelo facto da Reforma do Ensino Normal ter sido preparada com grande cuidado, possibilitando que as escolas recém-criadas (Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Ponta Delgada) estivessem dotadas dos recursos materiais e humanos adequados a uma correcta formação de professores e fossem dirigidas por um corpo docente altamente qualificado (56).

Os **Programas do Curso Normal** aprovados em 1919 constituem ainda hoje um notável documento pedagógico, talvez o mais coerente do ponto de vista metodológico produzido durante o período republicano e, sem dúvida, o que denota uma melhor fundamentação científica (57).

Muito haveria a dizer sobre a organização curricular das "novas" escolas normais primárias e sobre as várias polémicas que a este propósito se travaram; adaptando de forma livre um texto da autoria de Adolfo Lima, redigido em 1923, no qual este pedagogo reage às cinco críticas principais formuladas à organização do ensino normal, procuraremos evocar o essencial das opções tomadas pelos reformadores normalistas (58).

**1ª crítica - As novas escolas são de orientação exclusivamente profissional.**

Segundo Adolfo Lima, este "defeito" ainda devia ser maior, pois "o que aconselhava e aconselha a prática e a teoria é que nessas escolas houvesse apenas as técnicas ou as ciências da educação".

**2ª crítica - As habilitações de acesso são demasiado exigentes, porque os professores primários não precisam de tanto saber.**

Na opinião de Adolfo Lima ainda é pouco, pois esquece-se ou ignora-se que as "novas escolas de natureza profissional não fornecem novo saber aos seus alunos: apenas intensificam os conhecimentos já adquiridos a propósito da respectiva metodologia e processologia".

**3ª crítica - As novas escolas têm disciplinas supérfluas.**

"Não vêm, ou não querem ver, por índole reaccionária, que o professor primário é a entidade prestabilíssima que deve substituir, por essas aldeias, em tudo o padre. [...] E para dempenhar tal função carece dum cabedal de conhecimentos capaz de valorizar a sua pessoa, prestigiando a ciência e destruindo o preconceito".

**4ª crítica - Os programas das disciplinas são demasiado extensos.**

Adolfo Lima põe em causa a ideia dos "programas mínimos", defendendo que os alunos-mestres precisam de compreender os conteúdos de cada "disciplina" e relacioná-los com o ideal a atingir, o caminho a percorrer e as maneiras de o percorrer.

**5ª crítica - É dada demasiada importância a certas disciplinas.**

A crítica dirige-se ao Desenho, Modelação, Trabalhos Manuais, Música e Canto Coral e Ginástica Pedagógica. Adolfo Lima responde-lhe com o conceito de escola activa, dizendo que é preciso evitar o intelectualismo balofo: "é numa sólida base técnica, estética, mental e social que se deve apoiar e desenvolver a educação das aptidões ensinantes dos futuros educadores".

Numa palavra, as escolas normais primárias assumiam-se como **escolas essencialmente profissionais**, tendo como saber científico de referência a **pedagogia** ("numa escola criadora de professores a pedagogia é o fundamento da educação") e como eixo da organização curricular a **metodologia** ("na escola normal faz-se ciência, sim, mas ciência aplicada, a ciência dos métodos pedagógicos") (59).

No que diz respeito ao corpo docente destes estabelecimentos a legislação previa que a sua preparação fosse levada a cabo nas Escolas Normais Superiores, intenção que não chegou a ser realizada. No entanto, foram contratados novos professores, estabelecendo uma ruptura porventura demasiado radical com a situação existente, o que impossibilitou os novos estabelecimentos de usufruírem de uma experiência pedagógica qualificada de vários professores normalistas. Ainda e

sempre a vontade de tudo começar a partir do zero...

É importante assinalar que a Reforma de 1901 satisfazia uma antiga reivindicação do professorado primário, manifestada com particular veemência no final do século XIX, estipulando que só podiam concorrer aos lugares de professores das escolas normais os indivíduos que tivessem habilitação legal para o magistério, isto é os professores de instrução primária (60). Era uma importante regalia profissional que o Estado concedia aos professores primários, nomeadamente do ponto de vista da **carreira profissional** e da **autonomia**, para formarem os seus futuros colegas; mas, simultaneamente, o professorado transformava-se num **universo sociologicamente fechado**, com todas as vantagens e inconvenientes daí decorrentes.

Em 1918-1919 a mudança é total: se até aí só os professores primários podiam aceder ao magistério normal, a partir daí nenhum professor primário pode aspirar a um lugar numa escola normal (61). Ao aumentar o nível de habilitações académicas para o concurso às escolas normais, exigindo um diploma universitário, a reforma normalista "empurrava" os professores primários para os lugares nas escolas anexas, não lhes permitindo sequer a docência da **Metodologia**. Situação paradoxal esta, que se viveu várias vezes no nosso sistema de formação de professores: a um estatuto mais qualificado do ensino normal corresponde uma "exclusão" dos professores primários.

Numa outra perspectiva, importa dizer que esta opção abriu as portas do ensino normal a um professorado de grande nível académico e científico, facilitando a presença no seio destas instituições da plêiade dos pedagogos portugueses da época: Adolfo Lima, Álvaro Viana Lemos, João da Silva Correia, Luís Passos, Alberto Pimentel, Costa Sacadura, António Aurélio da Costa Ferreira, Tomás Borba, José Santa Rita, e tantos outros (62).

## 4

#### A Condição dos Professores Primários Vista Sob um Triplo Ângulo: Imagem Social, estatuto profissional e situação económica

##### *A imagem social dos professores primários*

"Soldado do progresso, o professor primário guia a geração que passa pela vereda da fraternidade universal. [...] A missão educativa do instituidor primário não se limita a ministrar somente na escola a sua claridade às crianças que nela se agrupam, mas vai ainda lançar os seus raios benéficos no seio das famílias e às classes menos abastadas." (63)

Aprovada no 1º congresso do **Sindicato dos Professores Primários de Portugal** (1914), esta tese não poupa adjectivos para se referir aos membros deste grupo profissional: "mensageiros da ilustração", "pioneiros do progresso", "sacerdotes da religião educativa", "cultores da razão", "apóstolos das ideias educativas e liberais", "preparador moral das novas gerações", e assim de seguida. Seja qual for a

metáfora utilizada, todas as imagens do professor primário "extravagam" o contexto especificamente escolar para se projectarem numa intervenção social mais ampla: "a missão do professor-tipo, mantido pelo Estado, pela sociedade, na aldeia sertaneja, não deve fechar-se dentro das quatro paredes da sua Escola, nem dirigir-se só às crianças; mas estender-se aos adultos e a todas as manifestações da vida local" (64)

Para todos os efeitos - e a analogia é feita em diversos textos - o professor primário deve substituir **em tudo** o padre, assumindo-se como o **regulador da actividade social** do meio onde vive e como o único legítimo... **meneur de homens** (65). Neste quadro de referências é fácil compreender que se tenha fixado uma imagem social muito valorizada do professor primário, que encarnava a crença numa sociedade em progresso constante e inexorável, assegurado por um esforço, acrescido de desenvolvimento escolar. Vivia-se então um tempo de muitas certezas e de poucas dúvidas: mais do que ninguém os professores foram os portadores desta visão idílica da sociedade e da instituição escolar. Era um **tempo quente** para os professores: como em nenhuma outra época, eles sentiram-se identificados com a sua profissão e totalmente confiantes na relevância social do seu trabalho quotidiano.

Por outro lado, o investimento da escola como "via de promoção social" punha nas mãos dos professores as **chaves** da ascensão social de certas camadas da população, privilégio que eles souberam utilizar no sentido de obterem um maior prestígio para a sua profissão.

O importante movimento associativo dos professores, que atinge o seu ponto culminante no pós-guerra, insiste sistematicamente neste discurso para fundamentar as suas reivindicações profissionais. Jamais os professores tinham compreendido de forma tão nítida que a sua dignificação dependia, sobretudo, da sua solidariedade, da sua organização associativa, do seu aperfeiçoamento profissional: "Não se é professor primário como se pode ser sapateiro ou costureira. O sapateiro, por mais digno que seja, tem sempre por matéria-prima pele de animais; o professor primário, por mais indigno que seja, tem sempre por matéria-prima a criança..." (66)

##### *O estatuto profissional dos professores primários*

O estatuto profissional dos professores primários pode ser analisado sob diferentes prismas: nomeações, provimento, carreira, promoções, regalias profissionais, condições de exercício da actividade docente, reforma, etc.. Neste âmbito, a República limita-se a consolidar o processo de profissionalização dos professores cuja génese remonta ao período pombalino. Por agora, interessa-nos sublinhar apenas duas ideias, aparentemente contraditórias, que estão presentes ao longo da história contemporânea da profissão docente:

- 1ª ideia - No caso do ensino, a profissionalização passa por uma **funcionarização** progressiva do professorado.
- 2ª ideia - A afirmação dos professores como profissionais passa por uma **regulamentação** mais autónoma da sua actividade e das suas funções.

Em torno da 1ª ideia é importante perceber que a esmagadora maioria do professorado e das suas associações mais representativas defende o estatuto de **funcionários públicos**, considerando-o mesmo uma condição indispensável à independência e à autonomia do corpo docente. Com excepção de alguns pedagogos mais radicais - Adolfo Lima irá ao ponto de escrever que "o Estado é incompetente para tratar de assuntos pedagógicos e nomeadamente do recrutamento de professores" (67) -, os professores sentem-se bem na pele de "modestos e dedicados" funcionários do Estado (68).

É à luz desta realidade que se deve estudar um certo **seguidismo** que caracteriza o professorado primário, quase sempre pronto a alinhar com as posições políticas dominantes, pois como escreve André Velasco: "Haveria uma contradição inadmissível para o senso comum no procedimento dum professor que, na escola, ensinasse a Constituição do Estado, e que, fora da escola, procurasse destruí-la" (69). Aliás, nenhum regime político da primeira metade do século XX abdicou de exigir aos seus professores fidelidade e lealdade (70).

Neste contexto compreende-se melhor a resistência tenaz que o professorado primário opôs a quase todas as tentativas de **descentralização do ensino** ensaiadas durante o período republicano. Desde logo, por ocasião do primeiro ímpeto descentralizador republicano, em 1913: "Hoje, mais do que nunca, os professores são oprimidos e escravizados por vereadores ignorantes, por regedores ineptos" (71). Mais tarde, quando João Camoesas apresentou em 1923 o seu Projecto de Reforma da Educação, que recebeu a adesão entusiástica da União, excepto no que diz respeito à proposta de descentralização (72). Finalmente, em 1924, no momento em que o ministro António Sérgio intentou reabrir o dossier: "Ao sr. António Sérgio gritamos com toda a força dos nossos pulmões, porque a razão está do nosso lado: Instrução a cargo das Câmaras? Não e não!" (73). Por detrás destas reacções estão sobretudo, dois receios: "receber ordens de quem sabe menos" e "ser transformado num empregado camarário".

Só um projecto descentralizador contou com o apoio e o empenhamento dos professores: as **juntas escolares**. Entramos assim na 2ª ideia acima exposta: a reivindicação de uma maior autonomia profissional. Na verdade, contrariamente aos projectos de "descentralização municipalista", as **juntas escolares** consagravam uma importante participação dos professores na gestão e na administração do ensino. Marcadas por uma coloração "corporativista", as **juntas escolares** permitiam, de algum modo, realizar os objectivos definidos no artº 2º do Estatuto da União dos **Professores Primários**: "Defender os direitos profissionais e gerais do professorado [tornando-o] apto a dirigir só por si os serviços de educação e instrução a seu cargo" (74).

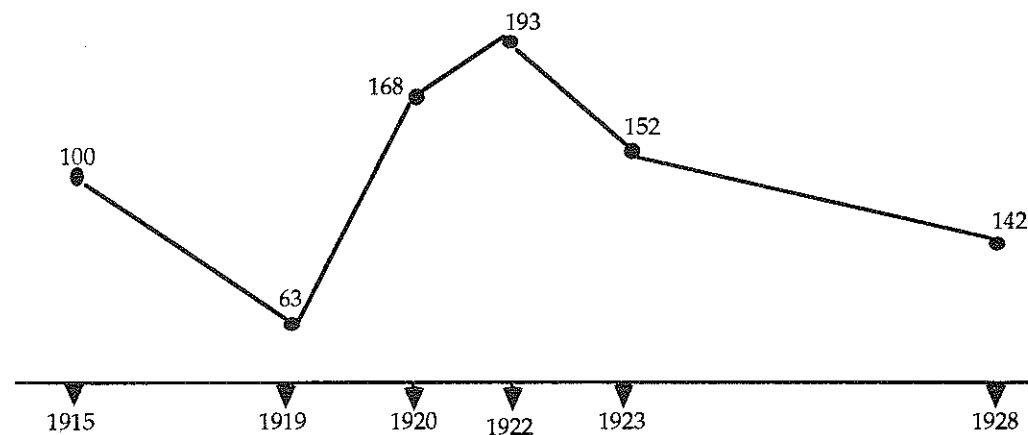
A União chegará mesmo a convocar um Congresso Extraordinário onde se decidiu defender "à outrance" as **juntas escolares**, consideradas um factor essencial da dignidade profissional. Ouça-se um breve trecho do relato deste Congresso, realizado em 1920: "As ovações, porém, chegam ao rubro quando o sr. Manuel Barroso diz, imprimindo enorme calor às suas frases: - Se as juntas escolares forem extintas o professorado só tem um caminho a seguir: fechar as portas da escola. - Para a greve, grita-se de vários lados". (75)

### A situação económica dos professores primários

"A República há-de saldar connosco uma dívida sagrada, arrancando-nos a esta situação miserável em que a Monarquia nos deixou permanecer. Há-de saldá-la, estamos absolutamente seguros disso."(76)

Este texto publicado em Outubro de 1910, apelando à organização sindical dos professores, denotava uma grande confiança na melhoria das condições materiais e remuneratórias do professorado. E esta confiança não foi defraudada. É escusado dizer que em torno da *questão dos vencimentos* se verificaram alguns dos mais duros braços de ferro entre os governos republicanos e as associações de professores, no decorrer dos quais se cometeram muitas injustiças. Por exemplo, chega quase a ser inacreditável que a Comissão Executiva da União publique um Manifesto ao País, em 1923, onde se pode ler: "A classe do professorado primário oficial está sendo injusta e pouco dignamente tratada por quem tem o dever de a considerar mais carinhosamente para que ela não possa duvidar das afirmações produzidas no tempo da propaganda, feitas pelos nossos caudilhos" (77). Apresenta-se de seguida um gráfico da autoria de Maria Filomena Mónica, em que se mostra justamente que no ano anterior o professorado primário tinha atingido o mais alto nível económico de toda a sua história.

Salários Reais dos Professores Primários (78)  
1915-1928 (1915 - Nível 100)



É preciso entender as críticas dos professores numa outra perspectiva, que encerra uma avaliação positiva do período republicano no que diz respeito à profissão docente: por um lado, o discurso dominante atribui aos professores uma missão so-



cial da mais alta importância individual e colectiva; por outro lado, o corpo docente possui uma capacidade reivindicativa como jamais tinha detido. A conjugação destas duas razões explica as "insatisfações" dos professores e das suas associações, apesar do inequívoco esforço feito pela maioria dos governos republicanos no sentido da melhoria da sua situação económica.

## 5

### O Ensino Industrial e Comercial, o Ensino Secundário e o Ensino Superior Durante a Iª República

As razões expostas no princípio deste estudo levaram-nos a centrar a atenção na área das **aprendizagens escolares de base**, em sintonia com a tónica do discurso educativo republicano. Optámos por analisar, sobretudo, as práticas institucionais do regime e a sua capacidade para passar das intenções aos actos.

Deste modo, só muito superficialmente referimos as problemáticas de âmbito mais pedagógico, como por exemplo a **coeducação** ou as **inovações metodológicas**, ou as questões que implicavam uma abordagem mais específica, como por exemplo a **educação do sexo feminino**. Não mencionámos também as realidades situadas no exterior do sistema de ensino oficial, como por exemplo o **ensino particular** - mais importante no caso do "secundário" (em certos anos o total de alunos chega a atingir cerca de 1/4 do total de alunos matriculados neste grau de ensino) do que no "primário" onde a percentagem de alunos matriculados no ensino particular não deve ultrapassar em média 10% do total (79) - ou a importantíssima actividade das **associações operárias e populares** na luta contra o analfabetismo (80).

Tendo o cuidado de não alargar demasiado o âmbito deste estudo introdutório, parece-nos importante assinalar o **lançamento e a difusão do ensino infantil** (81), algumas medidas muito significativas tomadas no quadro da **instrução militar** (82) e do **ensino agrícola** (83) e, sobretudo, examinar de forma necessariamente breve três áreas de intervenção educativa: o **ensino industrial e comercial**, o **ensino secundário** e o **ensino superior**.

#### O ensino industrial e comercial durante a Iª República

A necessidade de fomentar o ensino técnico e profissional foi um dos temas mais glosados pelos intelectuais republicanos, antes e depois de 1910. No entanto, o regime não dedicou a este assunto toda a atenção que seria legítimo supor. Apesar de tudo, Domingos da Cruz faz, em 1934, um balanço positivo da acção republicana neste domínio:

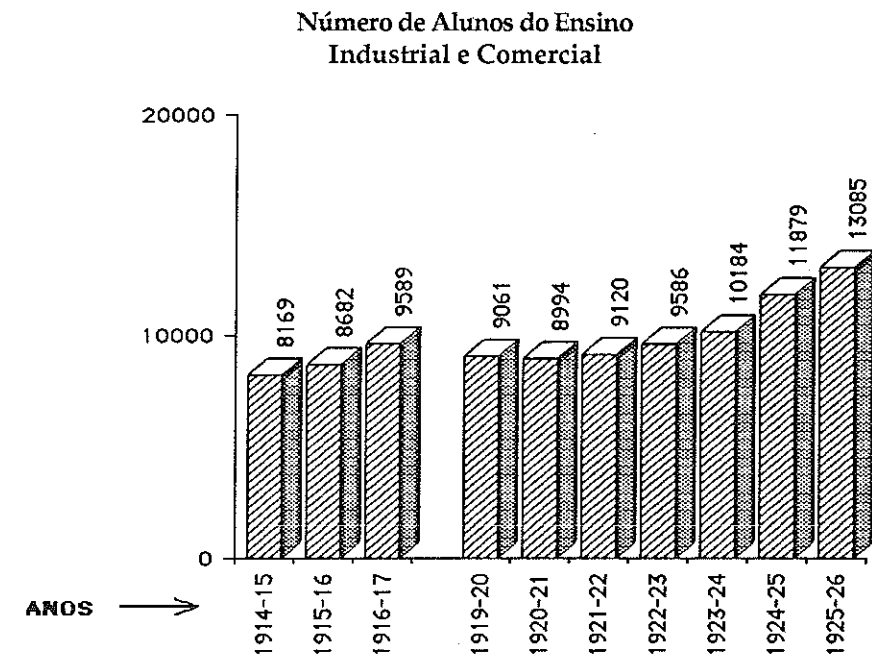
"Logo nas suas primeiras medidas, a par da maior racionalização dos programas, ficou o país devendo [à República] a criação dos institutos superiores industriais, comerciais, agrícola e veterinário, já melhorando consideravelmente os poucos que encontrou, já fundando outros que, para o tempo, foram modelarmente instalados. Ao mesmo tempo difundiu regularmente o ensino médio e elementar, criando numerosas escolas agrícolas, comerciais e indus-

triais nos centros mais indicados, posto que muito longe ainda daquelas que a economia nacional aconselha" (84).

Todavia seria no quadro do movimento de reconstrução do pós-guerra que a República organizou um projecto coerente no domínio do **ensino industrial e comercial** que, como assinala Rómulo de Carvalho, consistia nas seguintes escalas para o **ensino técnico industrial** e para o **ensino técnico comercial**, respectivamente: Escolas de Artes e Ofícios —> Escolas Industriais —> Escolas Preparatórias —> Instituto Superior Técnico e Aulas Comerciais —> Escolas Comerciais —> Institutos Comerciais —> Instituto Superior de Comércio (85).

Apesar das estatísticas neste domínio não serem muito conclusivas, vale a pena apresentar alguns dados que permitam uma comparação com os outros níveis de ensino (86):

- 1º Nos Institutos Industriais e Comerciais (nível secundário - médio), sediados em Lisboa, Porto e Coimbra, a população escolar oscilou entre um mínimo de 472 alunos em 1919-1920 e um máximo de 706 alunos em 1922-1923.
- 2º O número de Escolas de Ensino Industrial e Comercial oscilou entre um mínimo de 53 nos anos lectivos de 1919-1920 e 1925-1926 e um máximo de 59 no ano lectivo de 1923-1924.
- 3º O número de alunos destas escolas (nível secundário - elementar) chegou a atingir mais de 13.000 alunos (ver gráfico), tendo-se verificado uma percentagem média de alunos do sexo feminino da ordem de 17%.



Em 1927, José Maria Gonçalves observava com muita perspicácia que grande parte da crise do sistema educativo português residia na incapacidade para estruturar de forma eficaz o ensino profissional; mas, lembrava este autor, esta responsabilidade não compete ao Estado, pois, salvo raríssimas excepções, o ensino profissional na indústria particular é um logro; "a preocupação máxima da maioria dos industriais consiste apenas na aquisição de mão-de-obra mais barata, limitando-se ao ensino dos mais rudimentares e restritos conhecimentos, que levem os aprendizes a uma produção rápida e lucrativa" (87).

#### O ensino secundário durante a Iª República

Os historiadores são unânimes em considerar que o ensino secundário foi a área onde a acção republicana se exerceu de forma menos inovadora. Até 1918 continuou em vigor com pequenas alterações a Reforma de 1895 (João Franco - Jayme Moniz), com as adaptações introduzidas em 1905 (88).

Foi apenas durante o ministério de Alfredo Magalhães que se produziram algumas mudanças significativas, com a publicação do Decreto 4 650 de 14 de Julho de 1918:

"A instrução secundária é um dos ramos da instrução pública que de mais cuidados e atenção carece [...] porque se destina à formação de um escol que deve ter, directa ou indirectamente, uma influência preponderante na marcha dos negócios públicos" (89).

No quadro desta legislação alteraram-se os planos de estudos e os programas das disciplinas, tendo-se procedido ainda a uma reorganização dos ciclos do Curso Geral e a um aumento considerável da carga horária semanal. Vasco Pulido Valente afirma que, embora não traga grandes novidades, "o plano de estudos de 1918 é baseado numa concepção original do ensino secundário, que funde a preocupação educativa clássica com a preocupação instrutiva e enciclopédica do positivismo" (90).

Como a demais legislação produzida durante a ditadura sidonista, esta Reforma foi objecto de algumas alterações em 1919 que, no entanto, incidiram mais sobre questões acessórias do que sobre o essencial das opções tomadas em 1918.

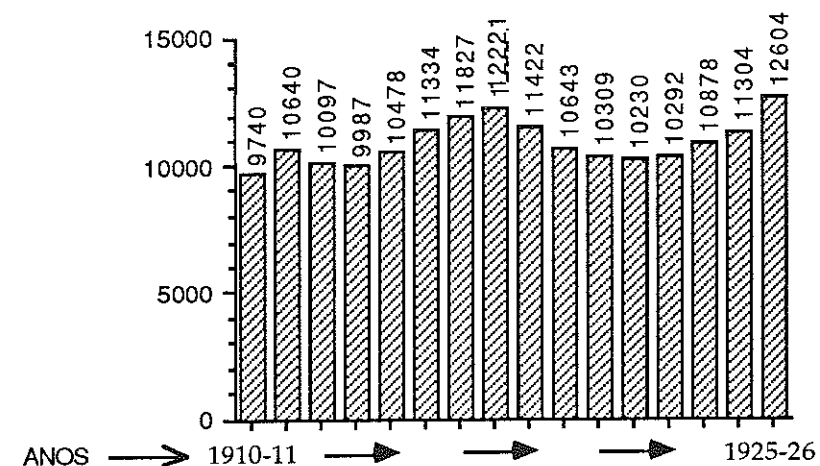
No que diz respeito à frequência do ensino secundário é interessante reter duas ideias (91):

- Cerca de 1/4 dos alunos do ensino secundário oficial são do sexo feminino, percentagem que não pode deixar de ser sublinhada, sobretudo se tivermos em conta que o primeiro liceu feminino só foi criado em 1906.
- O ensino particular e doméstico assume proporções relativamente importantes, representando a sua população escolar cerca de 20% do total dos alunos deste grau de ensino.

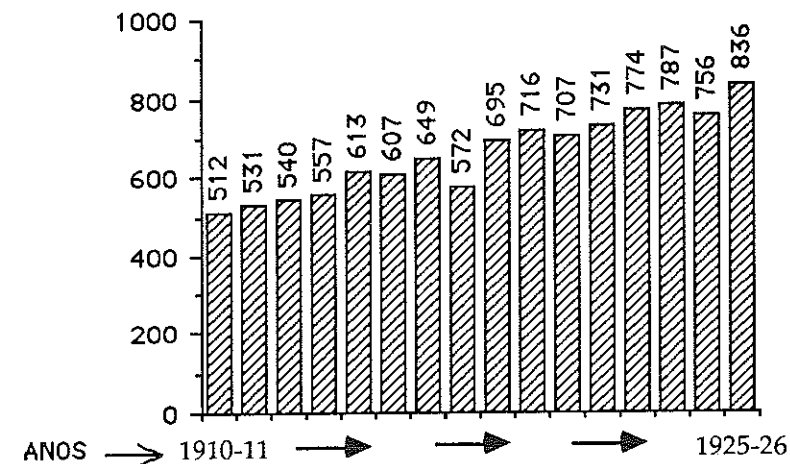
As estatísticas sobre o número de alunos do ensino secundário oficial mostram-nos uma certa progressão, ainda que com alguma irregularidade, ao longo do período

republicano. Do mesmo modo, o corpo docente aumenta gradualmente passando de 512 professores em 1910-1911 para 836 professores em 1925-1926 (registre-se que este aumento é proporcionalmente idêntico ao dos professores do ensino primário).

Número de Alunos do Ensino Secundário Oficial



Número de Professores do Ensino Secundário Oficial



Todavia, a mais importante medida tomada no quadro do ensino secundário foi, sem dúvida, a criação de **Escolas Normais Superiores**, vocacionadas essencialmente para a preparação do professorado deste grau de ensino (estes estabelecimentos formavam também professores para o ensino primário superior e para o magistério normal primário).

Instituídas em 1911, as Escolas Normais Superiores, integradas nas Universidades de Lisboa e de Coimbra, só começaram a funcionar no ano lectivo de 1915-1916, tendo desde logo atingido o máximo de inscrições no 1º ano: 63 em Lisboa e 46 em Coimbra (92).

A reivindicação de uma formação específica para o professorado secundário tem origem na 2ª metade do século XIX, tendo-se mesmo criado uma cadeira de "Psicologia e Ciência da Educação" no Curso Superior de Letras com este fim (93). A Reforma de 1901, ao criar os **Cursos de Habilitação para o Magistério Secundário** veio dar uma resposta a esta necessidade (94), preparando o terreno para a instituição das **Escolas Normais Superiores**, que poderiam ter desempenhado um papel fundamental na profissionalização dos professores do ensino secundário e na melhoria da qualidade pedagógica deste grau de ensino.

Uma notável representação de 70 professores do ensino secundário oficial, apresentada aos "Deputados da Nação Portuguesa", em 1906, tinha diagnosticado com perspicácia a situação do professorado e da sua carreira profissional concluindo que o fundamental era a "criação de uma escola especial de pedagogia, com professores tirados do quadro do magistério secundário, e de um tirocínio para os candidatos a professores" (95).

A concepção das **Escolas Normais Superiores** era bastante interessante, presupondo um modelo de formação de professores que ainda hoje é aceitável. No entanto, a vida destes estabelecimentos foi muito atribulada ao longo do período republicano, o que dificultou uma intervenção mais coerente na preparação do professorado e conduziu, de algum modo, à sua extinção em 1930, numa das mais contestadas iniciativas do Estado Novo (96).

Desde o seu início até ao final da Iª República, as **Escolas Normais Superiores** diplomaram no conjunto dos três cursos (magistério primário superior, magistério secundário e magistério normal primário) cerca de 160 profissionais do ensino, o que não pode deixar de ser considerado bastante reduzido (97).

Numa breve apreciação final parece-nos totalmente justificado o balanço positivo feito por João Evangelista Loureiro considerando as **Escolas Normais Superiores** verdadeiros centros de formação pedagógica: "A quase sete décadas de distância e tendo presente o que entretanto se passou neste domínio da formação, só um comentário é possível: o de que, dum modo geral, se deu um retrocesso acentuado" (98).

#### O ensino superior durante a Iª República

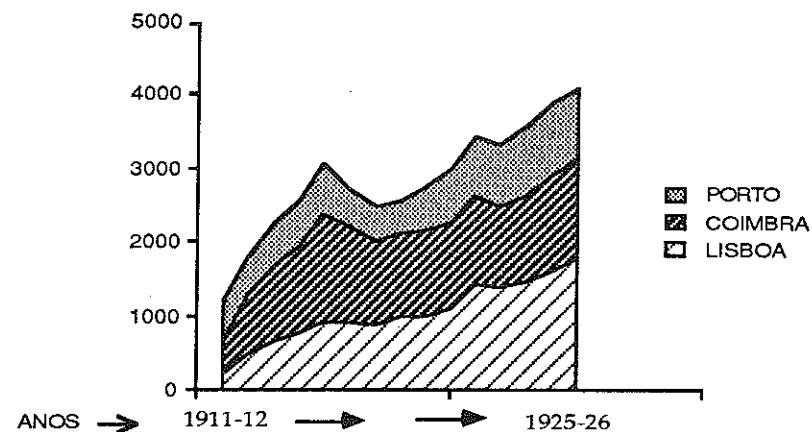
A acção republicana no domínio educativo exerceu-se, sobretudo, ao nível do primário e do superior. A abolição definitiva do monopólio da Universidade de Coimbra marca um dos episódios mais importantes da prática legislativa republicana.

Ao criar de forma sub-reptícia as Universidades de Lisboa e do Porto (o Decreto de 22 de Março de 1911 que cria estas Universidades é dedicado quase exclusivamente à criação de bolsas de estudo liceais!), a República facilitou o acesso ao ensino superior, facto que pode ser confirmado pelo aumento considerável de estudantes universitários, cujo quantitativo **quadruplicou** durante a vigência do regime republicano. (99)

Números de Alunos Matriculados nas Três Universidades

	LISBOA	COIMBRA	PORTO	TOTAL
1911-1912	211	468	533	1212
1912-1913	482	811	529	1822
1913-1914	636	1037	612	2285
1914-1915	745	1198	630	2373
1915-1916	926	1461	686	3073
1916-1917	935	1277	531	2743
1917-1918	888	1123	482	2493
1918-1919	996	1106	470	2572
1919-1920	993	1158	596	2747
1920-1921	1086	1180	724	2990
1921-1922	1408	1202	808	3418
1922-1923	1401	1089	865	3355
1923-1924	1464	1165	953	3582
1924-1925	1599	1334	967	3900
1925-1926	1823	1294	1000	4117

Número de Alunos Matriculados nas Três Universidades



A este título não deixa de ser interessante recordar o número de alunos inscritos nas diferentes **categorias de ensino oficial**, para se verificar o incrível "estrangulamento" do sistema no final da Iª República (100).

#### Ano lectivo de 1925-1926

- Ensino Primário .....	316.888 alunos
- Ensino Industrial e Comercial .....	13.085 alunos
- Ensino Secundário .....	12.604 alunos
- Ensino Universitário .....	4.117 alunos

É claro que as "novas" Universidades foram organizadas com base nas escolas superiores já existentes nas cidades de Lisboa e do Porto (as inovações são a Faculdade de Direito de Lisboa e a Faculdade de Letras de Coimbra), o que não diminui o alcance da Reforma.

As Universidades Portuguesas ficaram constituídas pelas seguintes escolas:

- **Lisboa e Coimbra:** Faculdades de Letras, de Direito, de Ciências e de Medicina. Escola Normal Superior e Escola de Farmácia.
- **Porto:** Faculdade de Ciências e de Medicina, Escola de Farmácia e Faculdade Técnica.

As iniciativas legislativas no âmbito do ensino superior abrangeram ainda outras instituições, tais como: o Instituto Superior de Agronomia, a Escola Superior de Medicina Veterinária e Escolas de Ensino Artístico, para além dos já mencionados Institutos Superiores Técnico e do Comércio (101).

Enfim, constata-se facilmente que no domínio do ensino superior e universitário a Iª República introduziu rupturas de vulto e duradouras, que iriam marcar de forma nítida o perfil deste grau de ensino durante grande parte do século XX.

\*  
\*   \*  
\*

Uma palavra final é devida ao **Projecto de Reforma da Educação** apresentado em 1923 pelo ministro João Camoesas, que representa sem dúvida o ponto mais alto do pensamento liberal português em matéria de educação. Ele constitui a "obra mais acabada" produzida pelos pedagogos republicanos e não admira que tenha suscitado uma tão grande adesão e um entusiasmo vibrante. Sabemos hoje que pertenceu a Faria de Vasconcelos a responsabilidade maior na concepção deste plano, que foi objecto de uma ampla discussão pública na qual se destacaram homens como António Sérgio, Agostinho de Campos ou Emílio Costa e instituições como a União do Professorado Primário e a Associação de Professores de Portugal (102).

Concebido como um todo, o **Projecto Camoesas** organizava-se em 24 Bases,

abrangendo a globalidade do sistema educativo, sendo particularmente inovador no domínio da formação de professores, com a proposta de criação de **Faculdades de Ciências da Educação** vocacionadas para a preparação do conjunto dos profissionais de ensino (103).

O **Projecto Camoesas** foi o "canto do cisne" dos pedagogos republicanos: a sua implementação continuou a ser reivindicada até ao golpe de Estado de 1926, mas cada vez com menos convicção... A sua memória recorda-nos, de modo algo doloroso, tudo o que a República poderia ter feito na área da educação.

Logo no 1º parágrafo esta proposta de reorganização da educação nacional assume-se como uma consequência do movimento de ajustamento dos organismos sociais e dos sistemas de instrução pública, posterior ao final da guerra. É um novo élan pedagógico que desponta um pouco por toda a Europa (incluindo a Rússia dos soviets) e pelo continente americano, organizado em torno de um grito comum: **nunca mais isto!** E para que isto, a guerra mundial, não voltasse a suceder só havia uma saída: trabalhar para a formação de um homem novo.

Não é por acaso que o **homem do Projecto Camoesas**, Faria de Vasconcelos é o mais internacional dos pedagogos portugueses e mantém relações privilegiadas com os círculos do Movimento da Educação Nova (104). Os "três mosqueteiros" da Educação Nova em Portugal são, para além de Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima, António Sérgio e Álvaro Viana Lemos (105).

Em muitos aspectos o espírito da Educação Nova vai estar presente no segundo ímpeto reformador republicano, em 1919, nomeadamente nas reformas do ensino primário e normal. É uma nova atitude face aos problemas educativos, em muitos aspectos radicalmente distinta das perspectivas liberais republicanas dominantes na Reforma de 1911. Basta mencionar os textos abundantes que os homens da Educação Nova produzem contra o "fetichismo do alfabeto"... pois se a guerra tinha eclodido nos países mais alfabetizados do mundo!

"A educação é tudo; a instrução quase nada!" (Álvaro Viana Lemos) ou "Ler, escrever e contar são instrumentos de cultura, mas não a própria cultura" (António Sérgio), são ideias repetidas incessantemente por esta geração pedagógica, que rompe pela primeira vez com um discurso "iluminista" herdado da Revolução Francesa. O Estado Novo implantou-se numa fase de consolidação e de expansão do Movimento da Educação Nova em Portugal: jamais saberemos até onde poderia ter chegado a geração pedagógica dos anos vinte, "os anos loucos da pedagogia".

A. Madeira Bárbara termina a sua análise da educação durante o período republicano com um definitivo: "Nada mudou afinal" !!! (106). A avaliação é demasiado severa, mas justifica-se ao compararmos o fosso que separa as **promessas das realizações republicanas**. Quantas vezes nos lembramos do texto de Bronislaw Baczo, nomeadamente quando se citam as palavras de Guizot:

"No meio da tormenta revolucionária, todos estes projectos, todos estes sonhos, ora generosos, ora perigosos ou pueris, ficaram sem resultados. [...] Nenhum grande e eficaz sistema de instrução pública veio substituir os estabelecimentos destruídos. Tinha-se prometido muito; não se fez nada. Quimeras planavam sobre ruínas" (107).

De facto, a obra educativa republicana deve ser lida no **prolongamento** da acção empreendida neste domínio desde meados de Oitocentos. Para quem pretendia **formar um homem novo** a desilusão não pode deixar de ser de vulto... Mas, poderia ter sido doutro modo? Provavelmente não: por um lado, porque a República não era o princípio de uma "sociedade nova", mas antes o culminar de um processo aberto pelas revoluções liberais; por outro lado, porque "a educação nunca fez e nunca realizará uma mudança revolucionária" (108).

Ao não compreenderem a situação real do país e as resistências do povo à sua "pedagogia salutar", os republicanos impediram a criação das condições necessárias à implementação de algumas **mudanças estruturais do sistema de ensino**, apostando numa estratégia que se revelou ineficaz. Somos obrigados a reconhecer que a República se mostrou incapaz de alterar a "situação caótica" que se vivia em Portugal no domínio educativo: a um excelente diagnóstico, feito nos últimos anos da Monarquia, seguiu-se uma grande incapacidade de desenvolver com coerência dinâmicas inovadoras.

No entanto, é de justiça assinalar que o **melhor da República** se construiu à margem do sistema de ensino oficial. Entre 1910 e 1926 assistiu-se a um movimento de intensa agitação cultural e educativa, dinamizado em grande parte por associações operárias e populares e por grupos de professores e de intelectuais. É impossível referir aqui todos os projectos levados a cabo neste período no âmbito associativo, sindical ou científico. Assinalem-se, apenas, as **Universidades Livres e Populares**, a **Liga de Educação Nacional**, a **Liga Nacional de Instrução**, a **Sociedade de Estudos Pedagógicos**, a **Liga de Acção Educativa**, os numerosos **Congressos Pedagógicos e de Educação Popular** e as **Associações contra o analfabetismo**, para se ter uma ideia da amplitude e da riqueza deste movimento. **O melhor da República situou-se para além da escola** (109).

A República, apesar de todas as incapacidades e de todas as hesitações, constituiu um **tempo quente** da nossa história educativa: a produção de uma **ideia de escola** e de uma **maneira diferente de pensar a educação** são parte integrante do nosso património pedagógico.

Será que, na história dos povos e das revoluções, os resultados conseguidos e os actos realizados não significam, por vezes, muito menos do que as representações colectivas que desencadearam e do que as esperanças que despertaram? (110).

Hoje em dia, a ninguém é permitido alimentar ilusões sobre a obra educativa republicana. Elas dificultam-nos a compreensão do passado e, portanto, a invenção do futuro. Mas, denunciar as ilusões (e as mistificações) não significa renunciar à **fabricação de utopias** e à **produção de ideias inovadoras**. São elas que dão um sentido à nossa intervenção pedagógica e educativa quotidiana, forçando-nos a trabalhar nas **margens da mudança possível**, na realização de outros possíveis.

## NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) - Discurso de António José de Almeida transcrito in *Educação Nacional*, nº 552, 14 de Abril de 1907.
- (2) - O relato desta reunião é feito com alguma minúcia na imprensa pedagógica da época. Ver, por exemplo, a revista *Educação Nacional*, nº 530, 11 de Novembro de 1906.
- (3) - Discurso de António José de Almeida transcrito in *Educação Nacional*, nº 552, 14 de Abril de 1907.
- (4) - "O professorado primário ante a República - Um apelo e uma saudação": editorial do jornal *A Federação Escolar*, nº 91, 8 de Outubro de 1910.
- (5) - Declaração de Afonso Costa transcrita in *A Federação Escolar*, nº 92, 15 de Outubro de 1910.
- (6) - Artigo "A grande revolução" publicado no jornal *República*: transcrito in *Educação Nacional*, nº 750, 29 de Janeiro de 1911.
- (7) - Artigo *O professor primário* publicado no jornal *República*: transcrito in *Educação Nacional*, nº 750, 29 de Janeiro de 1911.
- (8) - Expressão utilizada por César da SILVA: *A República e a Instrução Popular*, Lisboa, Lamas & Franklin, 1912, p. 14.
- (9) - Expressão utilizada por Manuel de Arriaga numa alocução ao 3º Congresso Pedagógico: LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO, *Terceiro Congresso Pedagógico* (Abril de 1912), Lisboa, Imprensa Nacional, 1913, pp. 343-344.
- (10) - Extractos do texto da *Reforma do Ensino Primário e Normal* (29 de Março de 1911).
- (11) - Introdução de Joel SERRÃO ao livro de Machado SANTOS, *A Revolução Portuguesa - 1907/1910*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1982, p. XX.
- (12) - Bronislaw BACZKO, *Former l'homme nouveau...*, in *Libre 8*, Paris, Petit Bibliothèque Payot, 1980, p. 92.
- (13) - Adolfo LIMA, *Educação e Ensino*, Lisboa, Guimarães & Cª. Editores, 1914, p. 55.
- (14) - Rómulo de CARVALHO, *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, p. 656.
- (15) - Retoma-se aqui a análise de Bernard Vincent publicada in *Stratégies de l' Utopie* [coord. Pierre FURTER e Gérard RAULET], Paris, Éditions Galilée, 1979, pp. 259-260.
- (16) - José Simões DIAS, *A escola primária em Portugal*, Lisboa, Typ. a vapor da Empreza Litteraria e Typographica, 1897, p. 13.
- (17) - Expressão utilizada na *Folha para vulgarização - nº 1 | Analfabetismo em diferentes países*, editada pela Direcção-Geral de Estatística em 1915.
- (18) - Discurso de Afonso Costa pronunciado em 18-V-1916: transcrito in *Discursos Parlamentares / 1914-1926* [Compilação, prefácio e notas de A. H. de Oliveira Marques], Lisboa, Livraria Bertrand, 1977, p. 191.
- (19) - Cf. José Salvado SAMPAIO, "Escolas móveis (Contribuição monográfica)", *Boletim Bibliográfico e Informativo* (C.I.P./F.C. Gulbenkian), nº 9, 1969, pp. 9-28.
- (20) - Ver, a título de exemplo:
  - *Conclusões aprovadas e votos emitidos pelo 1º Congresso Pedagógico realizado no Porto nos dias 6, 7, 8 e 9 de Abril de 1914* (Sindicato dos Professores Primários de Portugal), Porto, Tip. A.F. Vasconcelos, 1914, p. 21.
  - Uma série de artigos publicados in *A Federação Escolar* nº 77, 17 de Agosto de 1913; nº 78, 24 de Agosto de 1913; nº 89, 9 de Novembro de 1913; nº 95, 21 de Dezembro de

- 1913; nº 141, 8 de Novembro de 1914; e nº 142, 15 de Novembro de 1914.
- Uma série de artigos publicados in *Educação Nacional*, nomeadamente: nº 47, 24 de Agosto de 1913; nº 23-24-25, Março de 1914; nº 19, 4 de Fevereiro de 1917; e nº 29, 20 de Maio de 1919.
  - (21) - João da Silva CORREIA, *O papel das Escolas Normais Superiores na reorganização da sociedade portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1920, p. 18.
  - (22) - Álvaro Viana LEMOS, "A finalidade prática das Escolas", *O Ensino do Povo*, nº 5, 1 de Maio de 1925.  
Ver também Ana CALIXTO, "Organização das Escolas Móveis", *Revista Escolar*, nº 12, Dezembro de 1922.
  - (23) - Expressões como *flagelo, terrível cancro, estigma deprimente, mancha vergonhosa*, e outras do mesmo estilo, encontram-se com alguma frequência nos escritos da época e nos discursos dos dirigentes republicanos.
  - (24) - *Folhas para vulgarização*, Lisboa, Direcção-Geral de Estatística, 1915.
  - (25) - Ver, por exemplo, as conclusões sobre a forma de combater o analfabetismo aprovadas no Congresso da União do Professorado Primário, realizado em 1922; transcritas in *O Professor Primário*, nº 152, 31 de Agosto de 1922.
  - (26) - Servimo-nos dos números apresentados no Decreto-Lei nº 38 968, de 27 de Outubro de 1952, que são, no essencial, coincidentes com os que se podem colher noutras fontes, como por exemplo os *Anuários Estatísticos de Portugal*.
  - (27) - *Folha para vulgarização - nº 5*, Lisboa, Direcção-Geral de Estatística, 1915.
  - (28) - Mário de OLIVEIRA, "Analfabetismo", in *Enciclopédia Pedagógica Progredior* [dir. de Adolfo Lima], Porto, Livraria Escolar Progredior, s.d. [1936], pp. 882-889.
  - (29) - Ver por exemplo a polémica travada por João d'Andrade Corvo e António da Silva Pereira Magalhães em torno de saber se a "a indústria cresce na razão directa da ilustração", ou se é justamente o contrário: António da Silva Pereira MAGALHAES, *A sciencia academica ou a falta d'instrucção pratica* Porto, Typographia Comercial, 1856.
  - (30) - Este artigo de Aquilino Ribeiro é transcrito por Maria Filomena MÓNICA: *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Editorial Presença/G.I.S., 1978, p. 113.
  - (31) - César ANJO, "Um absurdo do Sr. Aquilino Ribeiro", *A Federação Escolar*, nº 6, 19 de Janeiro de 1927.
  - (32) - A este propósito a consulta da obra citada de Maria Filomena MÓNICA, nomeadamente pp. 109-129, é fundamental.
  - (33) - João de BARROS, *Educação republicana*, Paris-Lisboa, Livrarias Aillaud e Bertrand, 1916, p. 22.
  - (34) - Retoma-se aqui uma expressão utilizada num cartaz intitulado "Mandai os Vossos Filhos à Escola!", editado em Outubro de 1930 pela Federação dos Amigos da Escola Primária, no âmbito da "4ª Semana contra o Analfabetismo".
  - (35) - João de BARROS, *A nacionalização do ensino*, Porto, Ferreira, Lda. - Editores, 1911, pp. 76-77.
  - (36) - Dados colhidos em *Ensino Primário Oficial - 1910 a 1915*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1919, p. 6.
  - (37) - Para maior homogeneidade dos números apresentados servimo-nos, sempre que possível, dos *Anuários Estatísticos de Portugal*. No sentido de completar uma ou outra informação, utilizámos algumas estatísticas da educação, nomeadamente: *Ensino Primário Oficial - 1910 - 1915* (Lisboa, Imprensa Nacional, 1919) e *Ensino Primário Oficial - Anos lectivos de 1915-1916 a 1918-1919* (Lisboa, Imprensa Nacional, 1923).

- Para um conhecimento mais detalhado das fontes estatísticas disponíveis consultar António NÓVOA, *Le Temps des Professeurs*, Lisboa, INIC, vol. II, 1987, pp. 562 e seguintes.
- (38) - Cf. António NÓVOA, *op. cit.*, vol. II, p. 572.
  - (39) - Sobre esta questão, ver Joaquim Ferreira GOMES, "A introdução e o prolongamento da obrigatoriedade escolar em Portugal", separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIX, 1985.  
Ver também o gráfico apresentado por Áurea ADÃO, *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984, p. 337.
  - (40) - Dados colhidos no *Anuário Estatístico de Portugal - Ano de 1926*, pp. 96-98.
  - (41) - Cf. António NÓVOA, *op. cit.*, vol. II, p. 575.
  - (42) - Notas manuscritas de Álvaro Viana Lemos (1927), documento pertencente ao Espólio de Álvaro Viana Lemos, guardado pelo Movimento da Escola Moderna.
  - (43) - Adolfo LIMA, "Escolas Primárias Superiores", *Educação Social*, nº 12, 15 de Dezembro de 1926, p. 393.
  - (44) - Consultar José Salvado SAMPAIO, "O Ensino Primário Superior (Contribuição monográfica)", *Boletim Bibliográfico e Informativo* (C.I.P./F.C. Gulbenkian), nº 12, 1970, pp. 31-64.
  - (45) - Adolfo LIMA, *art. cit.*, p. 393.
  - (46) - *Ibidem*
  - (47) - Cf. José Salvado SAMPAIO, *art. cit.*, p. 50.
  - (48) - Cf. António NÓVOA, *op. cit.*, vol. II, pp. 534-536.
  - (49) - Para além das "hesitações legislativas" (ver, por exemplo, os Decretos nº 7 313, de 15 de Fevereiro de 1921 e nº 10 317, de 1924) consultar inúmeras actas dos Conselhos Escolares das Escolas Normais de Lisboa e do Porto, guardadas nos respectivos Arquivos.
  - (50) - Editorial intitulado "Incompetência moral? Incompetência científica?", publicado no jornal *O Ensino do Povo* (Quinzenário consagrado aos interesses do ensino primário superior), nº 2, 15 de Março de 1925.
  - (51) - João de Deus RAMOS, *O Estado mestre-escola e a necessidade de Escolas Primárias Superiores*, Lisboa, Sociedade Editora Portugal-Brasil, 1924, pp. 25-26.
  - (52) - Discurso pronunciado por Adolfo Lima na 1ª sessão do Conselho de Instrução da Escola Normal Primária de Lisboa (6.1. 1919): *Livro de Actas do Conselho de Instrução / Escola Normal Primária de Lisboa*, guardado nos Arquivos da Escola do Magistério Primário de Lisboa.
  - (53) - Tomás da Fonseca em entrevista ao jornal *O Século* de 29 de Dezembro de 1913.
  - (54) - Cf. os quadros apresentados in António NÓVOA, *op. cit.*, vol. II, pp. 659 e 674.
  - (55) - Ver, por exemplo:  
- "Provimento dos professores", *Revista Escolar*, nº 10, Outubro de 1921, pp. 307-309.  
- Álvaro V. LEMOS, "Os professores sem colocação", *Revista Escolar*, nº 1, Janeiro de 1923, pp. 15-21.
  - (56) - Cf. António NÓVOA, *op. cit.*, vol. II, pp. 670-683.
  - (57) - Estes Programas foram aprovados pelo Decreto nº 6 203, de 7 de Novembro de 1919: *Ensino Normal Primário - Programas do curso normal*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1920.
  - (58) - Adolfo LIMA, "Escolas Normais Primárias Francesas", *Revista de Educação Geral e Técnica*, nº 3, série VIII, 1923, pp. 25-34.
  - (59) - Ver na obra citada na nota (57) os programas de *Pedagogia Geral e História da*

- Educação* (pp.104-133) e de *Metodologia* (pp. 133-145).
- (60) - Ver o art. 73º da *Reforma da Instrução Primária - Decretada em 24 de Dezembro de 1901* (Porto, Livraria Portuense de Lopes & Cª, 1902). As influências políticas e as pressões de vários sectores conduziram a que esta norma só muito parcialmente tenha sido aplicada.
- (61) - A *Reforma de 1911* ainda reservava no seu artigo 131º a terça parte dos lugares nas escolas normais primárias para os professores de instrução primária, mas esta regalia foi retirada pela *Reforma de 1919* (Capítulo VI - artº 268º a 282º).
- (62) - Ver, por exemplo, J. E. Moreirinhas PINHEIRO, "Os mestres efectivos da Sorbonne de Benfica (1920-1923)", *Escola Democrática*, nº 3, Janeiro de 1988, pp. 56-64.
- (63) - José Vitorino da SILVA, *A independência do professor*, Tese apresentada ao 1º Congresso do Sindicato dos Professores Primários de Portugal, realizado no Porto, em Abril de 1914 (Porto, Tip. A.F. Vasconcelos, 1914).
- (64) - Álvaro Viana LEMOS, "O que deve ser o educador", *Escola Nova*, nº 2-3, 30 de Setembro de 1924 (Tese apresentada ao 1º Congresso da Associação de Professores de Portugal).
- (65) - Cf. Álvaro Viana LEMOS, "A acção social do professor", *Escola Nova*, nº 1, 25 de Julho de 1924.
- (66) - Canhão JÚNIOR, "Dignificação do professor", *A Federação Escolar*, nº 318, 20 de Abril de 1918.
- (67) - Adolfo LIMA, "O recrutamento de professores", *Revista de Educação Geral e Técnica*, série III, nº 4, Abril de 1915, pp. 358-366.
- (68) - Cf. António NÓVOA, "Profissão Professor - Reflexões históricas e sociológicas", *Análise Psicológica* [no prelo].
- (69) - André VELASCO, "Deveres profissionais e cívicos dos professores", *Revista Escolar*, nº 3, Março de 1928, pp. 71-81 (trata-se de uma conferência pronunciada em 1926 na Escola Normal Primária de Lisboa).
- (70) - Veja-se, por exemplo:  
- o artº 50º da *Reforma de 1901*; o artº 5º da Lei nº 410, de 31 de Agosto de 1915; o Decreto-Lei nº 27 003, de 14 de Setembro de 1936.
- (71) - Representação do Grémio dos Professores Primários Oficiais publicada no *Boletim Pedagógico*, nº 17, 1 de Dezembro de 1916.
- (72) - Ver o relato do Congresso de Leiria da "União" (1923) in *A Federação Escolar*, nº 201, 23 de Agosto de 1923.
- (73) - Comunicado da Comissão Executiva da "União" transcrito in *A Federação Escolar*, nº 230, 13 de Março de 1924.
- (74) - Estatuto da União dos Professores Primários transcrito in *Anuário do Professorado Primário* (dir. de M. Santos Costa), Aveiro, Livraria Universal, 1925.
- (75) - Relato do Congresso de Lisboa da "União" (1920) in *A Federação Escolar*, nº 406, 10 de Janeiro de 1920.
- (76) - Texto intitulado "Os sindicatos", publicado in *A Federação Escolar*, nº 93, 22 de Outubro de 1910.
- (77) - "O Professorado Primário Oficial Português - Ao País": Comunicado da Comissão Executiva "União" publicado in *O Professor Primário*, nº 174, 31 de Janeiro de 1923.
- (78) - Gráfico publicado por Maria Filomena MÓNICA, *op. cit.*, p. 394. Cf. também Áurea ADÃO, *op. cit.*, pp. 195-229.
- (79) - Cf. José Salvado SAMPAIO, *O Ensino Primário 1911-1969 - Contribuição Monográfica*, Lisboa, C.I.P./Instituto Gulbenkian de Ciência, vol. I, 1975, pp. 210-213.
- (80) - Ver nomeadamente António CANDEIAS, "Cultura e escola nos meios sindicais

- portugueses (1900-30)", *A Ideia*, nº 38-39, Outubro de 1985, pp. 31-43.
- (81) - Ver nomeadamente:  
- José Salvado SAMPAIO, "Ensino Infantil em Portugal (Contribuição Monográfica)", *Boletim Bibliográfico e Informativo* (C.I.P./F.C. Gulbenkian), nº 8, 1968, pp. 76-104.  
- Joaquim Ferreira GOMES, *A Educação Infantil em Portugal*, Coimbra, Livraria Almedina, 1977.
- (82) - Ver, por exemplo, M. Ferreira de ALMEIDA, *Instrução militar preparatória*, Porto, 1913.
- (83) - Ver, por exemplo:  
- Eduardo A. Lima BASTO, *O ensino agrícola em Portugal*, Lisboa, 1914.  
- Nuno de GUSMAO, *Breves considerações sobre o ensino popular da agricultura*, Lisboa, 1923.
- (84) - Domingos da CRUZ "O Ensino Técnico e Profissional", *Revista de Educação Geral e Técnica*, Série X, nº 1-2, 1934-35, p. 82.
- (85) - Cf. Rómulo de CARVALHO, *op. cit.*, p. 696.
- (86) - Dados colhidos nos *Anuários Estatísticos de Portugal* (Anos de 1917, 1919, 1921, 1923, 1924, 1925 e 1926).
- (87) - José Maria Gonçalves, *O Ensino Profissional - Do trabalho manual ao trabalho científico*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1927.
- (88) - Ver por exemplo, Filipe ROCHA, *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português*, Porto, Paisagem Editora, 1984, pp. 217-238 e pp. 294-307.
- (89) - Decreto 4 650 de 14 de Julho de 1918, citado por Rómulo de CARVALHO, *op. cit.*, p. 684.
- (90) - Vasco Pulido VALENTE, *O Estado Liberal e o Ensino - Os liceus portugueses (1834-1930)*, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1973, p. 87.
- (91) - Todos os dados estatísticos foram colhidos nos *Anuários Estatísticos de Portugal* (Anos de 1917, 1919, 1921, 1923, 1924, 1925 e 1926).
- (92) - *Idem*
- (93) - Ver Manuel FERREIRA-DEUSDADO, "Psychologia applicada à educação" (Lição de abertura exposta no Curso Superior de Letras de Lisboa no ano de 1891-92), *Revista de Educação e Ensino*, VII Ano, 1892, pp. 49-70.
- (94) - Ver M. Borges GRAINHA, *A Instrução Secundária de ambos os sexos - No Estrangeiro e em Portugal*, Lisboa, Typographia Universal, 1905.
- (95) - *Representação* (Santarém, Dezembro de 1906) - cujo primeiro signatário é João Fagundo da Silva (sem qualquer outra indicação).
- (96) - Ver o longo artigo de Eusébio TAMAGNINI, "A extinção das Escolas Normais Superiores", *Arquivo Pedagógico*, Vol. IV, nº 1-4, Março-Dezembro de 1930, pp. 101-204.  
- Ver também Joaquim Ferreira GOMES, "Apontamentos para a história da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário", in *Dez Estudos Pedagógicos*, Coimbra, Livraria Almedina, 1977, pp. 251-286.
- (97) - Dados colhidos nos *Anuários Estatísticos de Portugal* (Anos de 1917, 1919, 1921, 1923, 1924, 1925 e 1926).
- (98) - João Evangelista LOUREIRO, "Evolução das políticas de formação de professores do ensino secundário", *Revista da Universidade de Aveiro - Série Ciências da Educação*, Ano 2, nº 1-2, 1981, pp. 24-27.
- (99) - Dados colhidos nos *Anuários Estatísticos de Portugal* (Anos de 1917, 1919, 1921, 1923, 1924, 1925 e 1926).
- (100) - *Idem*.

- (101) - Ver, por exemplo, Rómulo de CARVALHO, *op. cit.*, pp. 687-693.
- (102) - Ver António NÓVOA, "O Projecto de Reforma Camoesas (1923): uma referência histórica no pensamento do Prof. João Evangelista Loureiro", *Revista da Universidade de Aveiro - Série Ciências da Educação*, vol. 7, nº 1-2, 1986, pp. 113-121.
- (103) - "Reforma da Educação - Proposta de lei" (Separata do "Diário do Governo" de 2 de Julho de 1923), Lisboa, Imprensa Nacional, 1923.
- (104) - Ver Joaquim Ferreira GOMES, "A. Faria de Vasconcelos (1880-1939)", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIV, 1980, pp. 231-252.
- (105) - Ver António NÓVOA, *op. cit.*, vol. II, pp. 729-764.
- (106) - A. Madeira BÁRBARA, *Subsídios para o estudo da educação em Portugal - Da Reforma Pombalina à Iª República*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1979, p. 152.
- (107) - Bronislaw BACZKO, *op. cit.*, p. 90.
- (108) - Cf. Pierre FURTIER, *Educação e Reflexão*, Petrópolis, Editora Vozes, 3ª edição, 1970.
- (109) - Cf. António NÓVOA, *op. cit.*, vol. II, pp. 550-553.
- (110) - Cf. Bronislaw BACZKO, *op. cit.*, p. 127.

### LA REPUBLIQUE ET L' ECOLE: DES INTENTIONS GENEREUSES AUX DESABUSEMENTS DES REALITES

**Résumé** - En ne comprenant pas la situation réelle du Pays et les résistances du peuple à leur pédagogie salutaire, les républicains ont empêché la création des conditions nécessaires à la mise en oeuvre de certains changements structuraux du système d' enseignement, en insistant sur une stratégie qui s' est révélée inefficace. Nonobstant les aspects positifs de la République, qui se sent construits en marge du système d' enseignement public, et toutes les incapacités et hésitations, la République constitue un moment important de notre histoire, produisant une idée d' école et une manière différente de penser l' éducation.

### THE REPUBLIC AND THE SCHOOL: FROM THE GENEROUS INTENTIONS TO THE UNDECEIVING OF REALITY

**Abstract** - By not understanding the real situation of the country and the resistance of the people to their salutary pedagogy, the republicans hindered the creation of the necessary conditions to the implantation of some structural changes in the educational system, thus believing in a strategy which turned out to be inefficient. Although the best deeds of the Republic were accomplished apart from the official educational system and all the incapacities or hesitations, the Republic was fundamental in our history of education. It produced an idea of school and a new way to view education.

## REFORMA EDUCATIVA OU REFORMA ESCOLAR? ANÁLISE A PARTIR DE UMA ABORDAGEM SISTÊMICA DA EDUCAÇÃO

Maria da Conceição Fidalgo Azevedo

CIFOP da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

**Resumo** - A actual Reforma do Sistema Educativo tem suscitado acelerados debates. É minha convicção que, pelo menos em grande parte, o facto deriva a confusão entre reforma educativa e reforma escolar que afecta o texto da lei. Proponho-me examinar a questão utilizando os mecanismos de uma análise sistémica da educação.

### 1. Noções Gerais

A palavra **sistema** tem sido usada a propósito das mais diversas realidades, desde a biologia à informática, passando pela linguística e a filosofia. Encontrar uma definição consensual entre áreas de investigação tão diversas parece praticamente impossível. Porém, observando melhor, verificamos que em cada uma se entende sistema como uma realidade que se distingue das outras pelo conjunto de relações que estabelece com o seu meio envolvente e, sobretudo, entre os seus elementos, desenvolvendo-se dinâmica-mente de acordo com uma finalidade e segundo um processo temporal.

A finalidade marcará então o ponto de partida e de chegada de qualquer sistema e determinará a sua **função**. Ponto de partida, enquanto é ela que cria a unidade de sistema - a integração dos elementos, a relação destes entre si e de cada um com o todo - e gera o seu processo de desenvolvimento. Ponto de chegada ao exigir, no termo do processo, a avaliação das transformações dele decorrentes.

Entretanto, o clássico problema da relação entre realidade e conhecimento conduz-nos a uma distinção já habitual referente ao vocábulo **estrutura**. Assim, entendemos por estrutura tanto a **forma** como a **teoria** do sistema.

No primeiro sentido, estrutura designará o modo como os elementos de um sistema se organizam no todo, isto é, o conjunto de relações funcionais que se dão entre cada um dos elementos e todos os outros e entre estes e o todo. Situa-se ao nível ontológico, é independente do conhecimento e tende a exprimir-se no tipo de



organização concreto.

Quanto à teoria do sistema, entendemo-la como a representação mental da mencionada forma. Esta representação da realidade, cuja perfeição do acto intelectual tende a exprimir-se no modelo do sistema. Os dois sentidos relacionam-se estreitamente. O seu desfasamento pode conduzir à desagregação ou anulação do sistema, quer quanto aos elementos, quer quanto aos elementos, quer quanto aos sub-sistemas, quer quanto ao sistema no seu conjunto.

## 2. Sistema Educativo

Particularmente na presente década vem-se fazendo a análise da educação em termos de abordagem sistémica (1).

Define-se *educativo* como "relativo à educação". E, se analisarmos os sentidos em que o vocábulo educação é usado desde a linguagem corrente até estudos eruditos, encontraremos os mais diversos: instrução; informação extra-escolar; saber e saber actuar sobre as pessoas, especialmente as crianças; formação e desenvolvimento da personalidade, seja como socialização, seja como libertação; etc.

Partiremos de uma definição o mais alargada possível:

"Educação é o conjunto de acções realizadas por um ou vários indivíduos ou instituições, agindo separadamente ou em concertação, para assegurar em um ou vários indivíduos o desenvolvimento livre ou dirigido das suas capacidades de ordem afectiva, intelectual, volitiva, social e física, conforme fins mais ou menos definidos" (2).

Se é certo que quase tudo fica por definir - que acções realizadas? por indivíduos ou instituições? com que finalidades?, para não falar da ambiguidade expressa em "desenvolvimento livre ou dirigido" -, nem por isso esta definição deixa de nos permitir considerar a educação como um sistema, já que

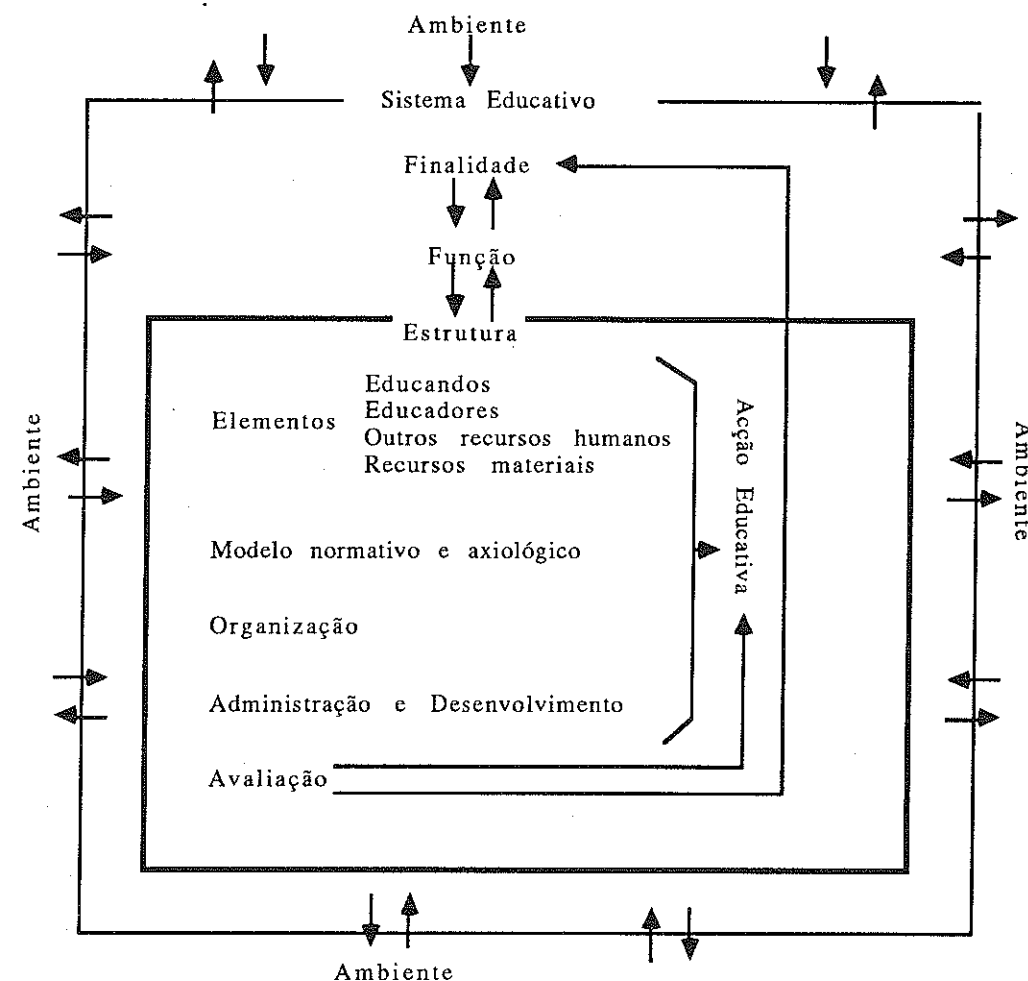
- a) é um fenómeno relacional, no qual podemos identificar educadores, educandos, finalidades, meio contextual, etc.
- b) a definição apresentada ganha significado ao concretizar-se a sua estrutura, isto é, qual a rede de relações estabelecida entre que indivíduos, com que finalidades;
- c) é uma realidade dinâmica e operativa pois pressupõe, na sequência da definição de finalidades, a realização de acções que actualizam em determinados indivíduos certo número de capacidades.

Acresce a transmissão de um modelo de sociedade e de cidadão, o qual engloba comportamentos, valores, tradições, costumes, língua, história, etc. Ora, ainda nesta perspectiva, a educação é uma realidade dinâmica, já que não é alheia a uma constante revisão do modelo

A avaliação de que fala a Teoria Geral dos Sistemas está aqui presente pela re-análise efectuada por cada geração sobre o modelo que lhe é transmitido. Neste sentido, não é possível, por um lado, o entender-se a educação como absolutamente reprodutora, quer do estatuto sócio-económico, quer dos comportamentos e valores dominantes; e, por outro, confundir sistema educativo e sistema escolar, confusão essa

que a sociedade actual tornou obsoleta pelo progressivo alargamento da educação para além do âmbito escolar e pela sua relação cada vez mais estreita com o sistema socio-cultural.

Assim, o ambiente do sistema educativo (desde o sistema ecológico ao sistema sócio-cultural) gera uma finalidade em constante revisão. A inter-acção entre ambos conduz a uma mais explícita definição da função do Sistema Educativo: o desenvolvimento do indivíduo e a manutenção da sociedade. Daqui decorre a estrutura, entendendo-se esta como o conjunto de relações estabelecidas entre os seus elementos, de acordo com um modelo normativo e axiológico (actualização dos valores que comandam o sistema socio-cultural) que, numa organização, concretizam a acção educativa. Envolve ainda a avaliação do sistema educativo, com vista a aproximar cada vez mais a acção educativa da finalidade inicialmente estabelecida.



### 3. Sistema Educativo Português

A reforma do Sistema Educativo em curso ganha sentido na redefinição para o momento que vivemos do esquema apresentado. A Lei de Bases de 14 de Outubro de 86, sendo a sua primeira fase, constitui simultaneamente o seu quadro de referência. É, pois, a partir dela que procuraremos analisar o Sistema Educativo Português.

3.1. A finalidade que a si mesmo estabelece o Sistema Educativo Português é o "desenvolvimento global da personalidade" (artº 1º, 2), entendido ao longo do articulado na tríplice dimensão de formação para o trabalho, para a cidadania (ou, mais globalmente, para o ser - com os - outros) e para os valores.

A partir daqui, somos levados a interpretar o ambiente do Sistema Educativo como algo que transcende um espaço administrativo (continente e regiões autónomas) e mesmo um espaço linguístico (alargamento do anterior às comunidades de emigrantes e aos locais onde haja interesse pela cultura portuguesa) - (cf. artº 1º, 4). Ambiente do Sistema Educativo é o mundo a transformar pelo trabalho e espaço de convívio cívico e cultural. A Europa é necessariamente um espaço privilegiado neste ambiente, já pela localização geográfica de Portugal, já pelas condicionantes que a integração na CEE veio estabelecer. Porém, não pode confundir-se, ao nível do Sistema Educativo, ambiente europeu e mercado único. O carvão e o aço terão um contributo a dar quanto aos recursos materiais do Sistema Educativo, mas do Atlântico aos Urais outros valores mais altos e mais fortes, de carácter social e cultural, alimentam a "crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo" (artº 3º, a).

É ainda a finalidade apresentada que exige, no equilíbrio necessário entre os seus vectores, a "garantia de uma permanente acção formativa" (artº 1º, 2), função do sistema educativo que a estrutura concretizará.

3.2. A Lei de Bases refere, para além dos princípios gerais e organizativos (que constituem globalmente o seu modelo normativo e axiológico), os seguintes elementos constitutivos da sua estrutura:

- educandos;
- recursos humanos e materiais da acção educativa;
- organização;
- administração e desenvolvimento;
- avaliação.

Podemos analisar a rede de relações entre estes elementos a partir do referido modelo normativo e axiológico.

Com efeito a Lei de Bases na sequência da Constituição da República, pretende traduzir as convicções e "maneira de estar" do povo português relativamente à função do sistema educativo e constitui a primeira definição da política educativa. Assim, o direito universal à educação e cultura, enunciado no artº 1º, pretende efectivar-se na igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares, na democratização do ensino e na liberdade de aprender e ensinar (cf. artº 2º, 2 e 3), o que, ao nível dos princípios organizativos, corresponderá à preocupação por uma aproximação da

realidade das populações, correcção das assimetrias regionais, igualdade de oportunidades independentemente do sexo e idade, desenvolvimento do espírito e prática democráticos pela participação na definição da política educativa e na administração e gestão do sistema escolar (cf. artº 3º, g a l).

Ao mesmo tempo, o equilíbrio entre o desenvolvimento da personalidade e o progresso social manifesta-se no sublinhar da defesa da identidade nacional e da realização do educando, salientando a formação cívica e moral dos jovens, o direito à diferença e a educação para o trabalho (cf. artº 3º, a a e).

Um confronto entre os projectos de lei dos vários partidos, bem como a consideração do processo que conduziu à votação da presente Lei de Bases, poderia levar-nos a perguntar pela causa do consenso gerado à volta desta formulação. Sendo o mundo dos valores de tão difíceis acordos, cremos que tal consenso é, em grande parte, fruto da utilização de expressões que, por tão gerais e não definidas, escondem os múltiplos significados que lhes são atribuídos. O debate à volta dos Documentos Preparatórios da Comissão de Reforma, nomeadamente no que se refere à *Reforma Curricular*, à *Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário* e à *Escola Cultural*, é disso testemunho. A progressiva concretização dos princípios enunciados conduz à definição dos vários significados possíveis para os vários sujeitos envolvidos, provocando inevitáveis desacordos.

Educandos e recursos humanos e materiais da acção educativa vão variando ao longo do processo educativo. Daremos, pois, preferência à análise da organização deste.

Apesar da ambiguidade axiológica que assinalámos, a organização do processo educativo procura corresponder aos valores enunciados nos artigos introdutórios da Lei. Nesse espírito, considera três sub-sistemas: educação pré-escolar, escolar e extra-escolar, os quais pretendem dirigir-se aos três momentos da vida do indivíduo na sua relação com a sociedade - acompanhando o desenvolvimento da personalidade, constituiriam a *preparação para* e a *participação* na vida comunitária.

De facto, poderá perguntar-se se tal organização não assenta antes na identificação educação-escola, sinal de uma concepção centralizada da educação, já que é a instituição escolar que serve de referência aos outros dois sub-sistemas, estabelecendo-se ainda uma hierarquia entre os vários níveis de ensino.

Eis alguns dados que o confirmam:

3.2.1. A educação extra-escolar não é perfeitamente definida, revelando-se passível de ser confundida com o ensino recorrente de adultos, o ensino a distância e algumas formas de formação profissional (cf. artº 23º, 3 e artº 19º, 20º e 21º).

3.2.2. Idêntica ambiguidade fere todas as modalidades especiais de educação escolar. Se é certo que privilegiam públicos específicos e se tornam assim "portadoras de uma forte entropia negativa que introduzem no sistema" (3), nem por isso deixam de ser apresentadas a partir do modelo escolar, valorizando o aspecto formal que podem revestir (cf. artº 17º a 22º).

3.2.3. Da mesma forma, as actividades extra-curriculares, nomeadamente a ocupação de tempos livres e o desporto escolar, são apresentadas sempre tomando a

escola como ponto de partida (cf. artº 48º), sem que, ao mesmo tempo, os currículos equilibrem formação teórica, prática e de educação física e as escolas sejam dotadas dos necessários recursos materiais.

3.2.4. É relativamente ao ensino básico que, no quadro da educação escolar, se situam as maiores expectativas de renovação pelo seu alargamento a nove anos de escolaridade. Cremos, por isso, que os seus objectivos gerais (cf. artº 7º) hão-de entender-se no horizonte dos objectivos específicos do 3º ciclo:

"Para o 3º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de *inserção na vida activa*, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana" (artº 8º, 3-c).

Sendo assim, como interpretar, de entre os objectivos gerais do ensino básico, a expressão seguinte: "proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional" (artº 7º, e)?

Poderá concluir-se que:

a) O ensino básico nem sempre assegura a possibilidade de inserção na vida activa, facto que é confirmado se verificarmos que a formação profissional, modalidade especial da educação escolar, se dirige em primeiro lugar aos que concluíram a escolaridade obrigatória (cf. artº 19º, 2-a).

b) Esta situação é agravada pela duplicidade não justificada da noção de obrigatoriedade do ensino básico (9 anos de escolaridade/15 anos de idade - cf. artº 6º, 1 e 4). A formação profissional dirige-se em segundo lugar aos que "não concluíram a escolaridade obrigatória até à idade limite desta", demonstrando, por um lado, que se aceita o insucesso escolar e educativo como um facto inevitável, contrariando disposições anteriormente assumidas relativamente à criação de condições adequadas às crianças com necessidades específicas (cf. artº 3º, j e o); por outro, que o diálogo entre formação teórica e prática é quase inexistente e esta última, enquanto possível formação profissional, é relegada para uma posição inferior à formação científica e humanística.

3.2.5. A formação profissional dirige-se ainda aos trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissional, confundindo-se com o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar (cf. artº 19º, 2-c e artº 20º, 5; 23º, 3).

3.2.6. A formação de professores/educadores e outros recursos humanos não contempla a educação de adultos e a educação extra-escolar, a não ser quanto à chamada "educação de base" (artº 33º, 2), o que é contrariado pelo artº 36º, 2, segundo o qual a prestação de serviços à comunidade é um dos itens da avaliação para progressão na carreira.

3.2.7. A formação de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do

ensino básico é de um grau académico inferior ao dos restantes professores, o que, apesar do estabelecido sobre formação contínua e flexível dos professores/educadores, conduz a uma desvalorização profissional e social desses níveis de educação (cf. artº 31º).

3.2.8. O capítulo III - *Apoios e complementos educativos* (artº 24º a 29º) refere exclusivamente a promoção do sucesso escolar e as actividades de apoio a este destinadas.

3.2.9. A referência à participação de todos os intervenientes na acção educativa quanto à administração das escolas, presente nos vários níveis de educação (cf. artº 45º) não tem reflexo quanto à *avaliação* do sistema educativo. Com efeito, esta assenta na investigação, nomeadamente recorrendo à estatística, e na inspecção escolar (cf. artº 50º, 51º e 53º). A participação de educadores, educandos, famílias e comunidade só modestamente é susceptível de ser conseguida mediante *estruturas de apoio* a criar pelo Governo e que realizarão a sua actividade em articulação com as escolas e instituições de investigação e formação de professores (cf. artº 52º).

3.2.10. O ensino particular e cooperativo, reconhecido como uma das formas que reveste a liberdade de aprender e ensinar (cf. artº 2º, 3-c e artº 54º, 1), é manifestamente menosprezado já que ocupa apenas cinco artigos - 54º a 58º -. Além disso, à afirmação do "direito da família orientar a educação dos seus filhos" (artº 54º, 1) não corresponde idêntica preocupação que o torne efectivo. De facto, as famílias que optem pelo ensino particular, ao mesmo tempo que dispensam o Estado do cumprimento das suas funções no campo educativo, não são por ele compensadas no acréscimo de despesa a que são sujeitas. Deste modo, o factor económico torna-se preponderante, substituindo-se a razões de natureza filosófica ou religiosa.

3.3. A análise que efectuámos da estrutura do sistema educativo revela uma ambiguidade nunca assumida. Por um lado, define-se a finalidade da educação como o desenvolvimento global da personalidade que inclui a formação para o trabalho, para a cidadania e para os valores, a qual deve realizar-se em três sub-sistemas: educação pré-escolar, escolar e extra-escolar. Por outro, a organização manifesta uma concepção que identifica educação e escola, privilegia nesta a escola pública e estabelece ainda uma hierarquia de valor entre os seus diversos níveis.

De acordo com o que no início deste trabalho referimos sobre a relação entre a forma e a teoria de um sistema, somos levados a ponderar a influência que a organização exerce sobre as suas finalidades quer quanto ao conjunto, quer quanto aos vários sub-sistemas, quer quanto aos elementos:

a) A sobrevalorização da escola em prejuízo dos outros sub-sistemas impede, quer a maturação destes, quer o próprio crescimento da escola enquanto preparação para a vida activa;

b) Dentro da escola, a fronteira quase intransponível entre formação teórica, prática e de ocupação de tempos livres dificulta a integração das várias dimensões da vida humana, não logrando em muitos casos nem sequer o sucesso es-

colar, quanto mais a formação de indivíduos realizados "através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico" (artº 3º, b).

Assim, a reforma do sistema educativo, ao pretender aproximar-se da realidade e das preocupações da população portuguesa, deverá promover o diálogo contínuo não só entre a forma e o espírito da Lei, mas entre estas e os protagonistas da acção educativa (educadores, educandos, Ministério da Educação, organizações empregadoras, autarquias, comunidade) com vista a uma permanente auto-regulação do sistema educativo e a um contínuo ajustamento deste com os sistemas ecológico e socio-cultural, já ao nível restrito da identidade nacional, já no contexto mais amplo da Europa.

Ora, tal transformação de mentalidades faz-se sobretudo pela voz e pelo agir dos educadores... pois também aqui "melhor que maldizer as trevas é acender um fósforo na escuridão".

## NOTAS

- (1) Castillejo, J. L., & Colom, A. J., (1987). *Pedagogia sistémica*. Barcellona: CEAC.
- (2) Louis Not (1984). *Une Science Spécifique pour l'Éducation?* Toulouse: Université de Toulouse - Le Mirail, 29.
- (3) Eurico Lemos Pires (1988). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Introdução e comentários. Porto: Ed. ASA, p. 65.

### REFORME EDUCATIVE OU REFORME SCOLAIRE? ANALYSE À PARTIR D'UN ABORDAGE SYSTÉMIQUE DE L'ÉDUCATION

**Résumé** - L'actuelle Réforme du Système Educatif a suscité des débats accélérés. Je suis convaincue, tout au moins, que le fait provient de la confusion entre réforme éducative et réforme scolaire qui affecte le texte de la loi. Je me propose d'examiner la question en utilisant les mécanismes d'une analyse systémique de l'éducation.

### EDUCATIONAL REFORM OR SCHOOL REFORM? AN ANALYSIS BASED UPON A SYSTEMIC APPROACH TO EDUCATION

**Abstract** - Several debates have been brought up by the present Educational System Reform. It is my belief that this fact derives from the confusion between educational reform and school reform, which affects the legal text. I propose to examine the issue by resorting to the mechanisms of a systemic analysis of education.

## A REORGANIZAÇÃO E A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NOS TRABALHOS DA REFORMA EDUCATIVA

Licínio C. Lima  
*Universidade do Minho, Portugal*

**Resumo** - O autor apresenta e comenta algumas linhas de orientação adoptadas para a realização do estudo de reorganização do subsistema de Educação de Adultos, no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Após uma referência a alguns dos problemas, e potencialidades, evidenciados no relatório produzido, com o objectivo de caracterizar a situação da EA em Portugal, inclui uma selecção daquelas que lhe parecem constituir as propostas mais relevantes contidas naquele documento, designadamente no domínio da administração, terminando com algumas interrogações acerca das mudanças a operar e dos seus sentidos.

O primeiro documento publicado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), intitulado *Projecto Global de Actividades* (1986), seleccionava como um dos seus objectivos a "Reorganização da educação de adultos, numa perspectiva de educação permanente" (p. 42), a que fazia corresponder, no capítulo das actividades a desenvolver, o "Estudo da reorganização do subsistema da educação de adultos" (p.43). Embora advertidos para a inexistência de uma "correspondência biunívoca" entre objectivos e actividades a realizar (p.41), a verdade é que no domínio da Educação de Adultos (EA) ela podia ser encontrada. Reconhecia-se, desta forma, a necessidade de empreender uma reorganização da EA e consagrava-se a integração do respectivo "subsistema" no quadro global da reforma educativa traçado pela Comissão. Nomeava-se a EA, o que só por si constituía um indicador de sinal positivo para um domínio quase sempre subalternizado no quadro das políticas educativas. Não obstante tal nomeação, pode afirmar-se que o *Projecto Global de Actividades* não deixava antever com clareza um projecto de Educação Permanente orientador da reforma, e que a *escola* e o *ensino* acabariam por concentrar em seu redor a quase totalidade das referências, das preocupações expressas e dos princípios orientadores enunciados.

Também na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), apesar de a EA ser referida a propósito da educação escolar, enquanto modalidade especial (Subsecção IV), e ainda na Secção III dedicada à educação extra-escolar, ela é objecto de referências e de generalizações dispersas, não chegando a assumir a plena expressão

do seu carácter abrangente e polifacetado (Lima, *et al.*, 1988).

Regista-se uma vez mais a tendência para um certo reducionismo conceptual (eventualmente legitimador de outros reducionismos e de outras formas de subalternização) da *educação* (sempre presente no capítulo dos princípios) face ao *ensino* (dominante em termos de referências e de regulamentação) (1). No tocante à EA, Lemos Pires foi mesmo mais longe ao escrever que "Tem sido pecha portuguesa, porventura derivada de uma certa miopia política e de uma prática de gestão conjuntural da coisa pública, dar - a que dá - uma atenção mais concentrada nas escolas das crianças, adolescentes e jovens do que à educação de adultos", a que chamou "um sector diminuído" (Pires, 1988).

Ao proceder ao estudo de reorganização do subsistema da educação de adultos, o Grupo de Trabalho formado no âmbito dos trabalhos da CRSE (2) procurou, entre outros aspectos, abordar e esclarecer algumas destas questões, tendo orientado os seus trabalhos a partir do pressuposto de que o desenvolvimento da EA constitui um instrumento indispensável de uma política de Educação Permanente.

#### O âmbito e o enquadramento conceptual do projecto

O projecto de reorganização da EA foi orientado no sentido de dar resposta a quatro objectivos centrais:

- a) estudar a situação actual;
- b) repensar objectivos à luz do novo enquadramento normativo da Lei de Bases e de novas dinâmicas emergentes na sociedade portuguesa, no quadro de uma perspectiva de Educação Permanente;
- c) propor a estruturação de componentes e de áreas da EA;
- d) apresentar propostas de reorganização, designadamente no que concerne às estruturas organizacionais, níveis e modelos de administração.

O âmbito do estudo foi delimitado pelas disposições da LBSE, pelos princípios orientadores da CRSE e ainda pelo ponto de vista da intervenção do Estado na educação. Com efeito, não obstante a multiplicidade de instituições, de agentes, de modalidades, de formas e de métodos, que se tornou apanágio do conceito de EA que os autores do projecto desde logo adoptaram, não era legítimo, nem desejável, produzir orientações normativas que extravasassem a esfera de acção do Ministério da Educação, no âmbito do qual a CRSE se situava e a reforma se haveria de realizar. Contudo, a questão não deixa de ser complexa e tem mesmo suscitado alguma discussão. A LBSE é peremptória ao consagrar que "A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito" (Artº 1º, 5). Daqui resultará que qualquer instituição ou acção que se pretenda ver reconhecida, apoiada, ou simplesmente integrada no âmbito do *sistema educativo*, deve sujeitar-se à coordenação do Ministério da Educação (que a LBSE não designa expressamente dado tratar-se de uma matéria que depende da orgânica adoptada pelo Governo e que, portanto, é da sua competência). Como Lemos Pires chama a atenção no seu comentário à LBSE, "As iniciativas e instituições que não se sujeitarem a esta coordenação, sejam quais forem as razões e as especificidades em causa, não fazem parte do sistema

educativo definitivo e regulado na Lei, com todas as implicações previsíveis", como por exemplo reconhecimento de diplomas, equivalências de carreiras profissionais, etc. (Pires, 1987, pp. 23-24). Note-se, porém, que a coordenação da política educativa não implica necessariamente (e num quadro de administração descentralizada muito menos) o controlo integral e a regulamentação exaustiva de formas organizativas, programas, métodos, etc., pelo que a disposição em discussão não legitimará o controlo do Estado sobre variadas formas de intervenção socioeducativa características da EA. Mesmo em relação a áreas de tão grande importância estratégica para a formação de recursos humanos, como é a *formação profissional*, haverá que clarificar qual o tipo de intervenção que a referida coordenação de política exigirá, e sobretudo até onde é que o jogo de forças entre departamentos de diferentes ministérios, e os avultados recursos financeiros de alguns deles, poderão contrariar ou reduzir os eventuais propósitos de coordenação, em boa parte desejáveis.

Respeitando, embora, o disposto na LBSE, os autores do projecto adoptaram uma estratégia que pode ser caracterizada sucintamente da seguinte forma: insistência na necessidade de coordenação geral de todos os sectores, componentes e áreas da EA, respeitando a sua desejável autonomia, sobretudo em todos os casos em que se caminha do escolar para o extra-escolar e, dentro desta modalidade, sobretudo em relação à *intervenção socioeducativa*; adopção de modelos de organização e de administração de carácter desconcentrado e, sempre que possível, descentralizado; defesa de uma intervenção mínima do Estado, mas potenciadora em termos de projectos considerados prioritários, em todas as áreas dependentes da acção de associações, autarquias, movimentos sociais, etc., através de critérios e de condições claras de apoio e de financiamento.

Neste sentido, o relatório produzido procurou contrabalançar o ponto de vista da intervenção do Estado, um dos pressupostos que o informava necessariamente, com a margem de autonomia indispensável à afirmação dos grupos, das organizações e de todas as outras instâncias que são condição indispensável ao desenvolvimento de uma EA no seu sentido mais amplo. Deste ponto de vista, o relatório assume, frequentemente, o carácter de inventário das áreas cujo desenvolvimento e intervenção cabe mais directamente ao Estado, podendo ser visto como uma espécie de "Carta de Deveres do Estado" em relação à EA. Mesmo neste caso, procurou-se evitar a tendência regulamentadora e formalista, que acaba por tudo ou quase tudo submeter a um quadro organizativo mais ou menos rígido e predeterminado. Também por este motivo o relatório não se fixou exclusivamente no capítulo das propostas, escapando mesmo à formulação jurídica que outros projectos assumiram(3).

Para além de propostas concretas, incluem-se esclarecimentos conceptuais, que num domínio tão propenso a confusões terminológicas nos pareceram importantes; apresenta-se uma caracterização geral da situação actual, para a qual se procedeu a uma recolha de dados documentais e a um levantamento de actividades de formação e educação de adultos; organizam-se e apresentam-se fontes bibliográficas, documentais e normativas. O trabalho produzido acabaria, deste modo, por apresentar uma configuração não muito comum: por um lado, assumia as características de um relatório, procedendo a um diagnóstico da situação, seleccionando princípios orientadores e apresentando propostas de reorganização; por

outro lado, optava-se por complementar aqueles aspectos com outros elementos informativos e aproveitava-se a oportunidade para estudar e para reflectir sobre uma matéria que pouca atenção tem merecido, também no domínio académico. Decidira-se, assim, apresentar um trabalho que pudesse ser relevante para a EA, não só pelas propostas avançadas para o seu desenvolvimento, mas também pelo facto de se configurar como trabalho de referência, como instrumento de trabalho, para aqueles que ao estudo da EA se dedicam. À dimensão da proposta, com o seu carácter programático e político-educativo, associava-se a dimensão académica, do estudo, da reflexão e da problematização.

Hoje, a uma certa distância temporal (e também de envolvimento pessoal), é possível que cada um dos autores se interrogue acerca das razões que terão contribuído para a associação das duas dimensões referidas - a composição do grupo de trabalho? a tentativa de explorar ao máximo as possibilidades de reflexão e de estudo abertas pelo convite da CRSE? um certo desejo de perenidade (as propostas sucedem-se e não há garantias de que venham a ser adoptadas, enquanto que os estudos ficam e sobrevivem-lhes?) ou a estratégia defensiva de quem inconfessadamente acredita cada vez menos nas grandes reformas, apesar de ser incapaz de deixar de se entusiasmar e de depositar novas esperanças de cada vez que surge uma oportunidade? De um ponto de vista meramente pessoal revemo-nos em algumas destas hipóteses explicativas, ficando com a convicção de que, juntamente com o PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, de 1979), se terá produzido um dos mais marcantes e sistemáticos trabalhos em EA dos últimos quinze anos, embora o carácter dos dois documentos assumam contornos relativamente distintos(4).

Quanto à estrutura do relatório, tanto no tocante à organização da caracterização da situação actual como no que concerne à organização das propostas, ela foi submetida a uma estrutura conceptual construída com base nas disposições normativas da LBSE, na terminologia relativa à Educação Permanente e à EA internacionalmente aceite, e ainda em certas posições adoptadas pelo Grupo de Trabalho. Daqui resultou uma primeira grande distinção entre a EA face ao indivíduo, e a este propósito se falou em "itinerários educativos", e a EA face aos grupos sociais. No tocante aos possíveis itinerários educativos que ao indivíduo se oferecem, foram consideradas as duas modalidades consagradas na Lei de Bases - a *educação escolar* e a *educação extra-escolar*. No quadro da primeira foram considerados o *ensino recorrente* e a *formação profissional*. A segunda comportou uma grande diversidade de iniciativas que foram objecto de agrupamento sob as designações de *extensão educativa*, *formação para o trabalho* e *formação cultural e cívica*. Quanto à EA e os grupos sociais considerou-se a educação extra-escolar e o variado domínio da acção social animada por diferentes organizações, associações e projectos de *intervenção socioeducativa*.

QUADRO I - Representação da principal estrutura conceptual adoptada na organização do relatório

DESTINATÁRIOS	MODALIDADES	
	ESCOLAR	EXTRA-ESCOLAR
INDIVÍDUO	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ensino Recorrente</li> <li>. Formação Profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Extensão Educativa</li> <li>. Formação Para o Trabalho</li> <li>. Promoção Cultural e Cívica</li> </ul>
GRUPOS SOCIAIS		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Intervenção Socioeducativa</li> </ul>

(Extraído de Lima *et al.*, 1988, p. 54)

Neste quadro, o *ensino recorrente* é tomado na perspectiva da LBSE (Artº 20º) enquanto modalidade especial de educação escolar, e em articulação com a expressão (de origem inglesa) "educação recorrente", que designa períodos de estudo organizado que são alternados com períodos de trabalho ou de outras actividades.

A *formação profissional* designou o conjunto de acções orientadas para a promoção do desenvolvimento sistemático de atitudes, de conhecimentos e de competências que são requisitos para o exercício de um emprego (UNESCO, 1979).

A *extensão educativa* foi utilizada para designar o conjunto de actividades, de âmbito extra-escolar, passíveis de realização por diversas instituições com o objectivo de "permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência" (LBSE, Artº 23º, 1).

A *formação para o trabalho*, em articulação com a formação profissional, foi caracterizada como componente da educação extra-escolar e como um domínio em que actuam diversos promotores privados de formação, frequentemente no quadro de projectos comunitários ou de tipo associativo, visando assegurar o aperfeiçoamento e a reconversão de adultos.

A *formação cultural e cívica* designou o conjunto de actividades tendentes ao desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade artística e do espírito científico, capazes de favorecerem a compreensão activa do meio social e natural, e ainda aquelas actividades que procuram promover o desenvolvimento do sentido de cidadania, reforçando no adulto as suas capacidades de compreensão e de

consideração crítica dos meios sociais em que está integrado e de participação criativa e empenhamento na sua transformação positiva.

Finalmente, a *intervenção socioeducativa* designou o conjunto articulado de iniciativas em que necessariamente se inclui uma valência educativa, com o objectivo de capacitar um determinado grupo populacional para uma participação activa na resolução de um problema socioeconómico que o afecta.

#### Da identificação de problemas e de potencialidades à apresentação de propostas

A *caracterização da situação actual em Portugal*, que constitui a primeira parte do relatório, embora sem intuítos (nem possibilidades) de tratamento detalhado e exaustivo, passava em revista as mais importantes áreas de intervenção da EA. Abrindo com uma perspectiva diacrónica da EA em Portugal, onde se fazia referência ao Plano de Educação Popular da década de 50, ao período compreendido entre 1968 e o 25 de Abril de 1974, e ao período que se seguiu, realçando a concepção e a execução do PNAEBA, destacava obstáculos e contradições, mas também acções inovadoras, e sublinhava algumas constantes que terão marcado o percurso recente da EA em Portugal, designadamente o modelo de administração centralizada do sistema educativo e a ausência de uma perspectiva da EA como domínio estratégico para o desenvolvimento do país, devidamente integrado num projecto global de Educação Permanente.

A tentativa de caracterização ensaiada (diagnóstico) permitiu identificar alguns dos problemas, mas também algumas das potencialidades, que no entendimento do Grupo de Trabalho deveriam ser considerados no momento da apresentação de propostas de reorganização.

Entre outros aspectos, destacava-se, no capítulo dos problemas:

- a falta de formação adequada dos agentes;
- a falta de recursos humanos e materiais para a execução de muitos dos programas previstos, designadamente o programa nacional de alfabetização;
- as dificuldades de adaptação estrutural, programática e metodológica dos cursos de ensino preparatório (em que algumas mudanças assinaláveis estavam em curso), e sobretudo do ensino secundário, face aos interesses e às necessidades dos adultos;
- a ausência de investigação sistemática;
- a descoordenação do sector;
- a inexistência de um ensino à distância;
- a reduzida participação social na planificação, execução e controlo da formação, designadamente da formação profissional;
- a inexistência de programas de promoção cultural e cívica;
- a inexistência de uma política de apoio generalizado e criterioso a projectos de intervenção socioeducativa.

De entre as potencialidades registadas destaca-se:

- a recente criação de mecanismos de prestação de apoios financeiros, de âmbito nacional e comunitário;
- a intervenção crescente de entidades públicas, privadas e cooperativas com finalidades de formação educativa dos adultos;
- a existência de uma rede escolar nacional ainda não integralmente aproveitada e potenciada;
- as possibilidades institucionais de formação de educadores de adultos, reforçadas pela criação de numerosas escolas e centros de formação de professores;
- o crescente número de projectos em curso, de âmbito regional e local, promovidos de forma tendencialmente articulada e integrada por diferentes instituições e organismos.

A apresentação de propostas de reorganização (segunda parte, pp. 155-232) obedeceu ao esquema organizativo-conceptual já anteriormente utilizado para a caracterização a que acabamos de fazer referência, abrindo com uma síntese organizada de alguns dos mais salientes princípios gerais que marcam as legislações de vários países europeus (Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Holanda, Noruega, Reino Unido, República Federal da Alemanha, Suécia e Suíça), e que um estudo comparativo permitiu realçar em termos daqueles que recolhiam maior consenso e adesão. Seguiu-se a consideração da problemática organizacional e administrativa, em que desde logo se enunciavam algumas orientações de fundo. Defendia-se: o desenvolvimento autónomo e simultaneamente integrado da Educação de Adultos, no âmbito do sistema global (escolar e extra-escolar); a descentralização, a democracia educativa e a participação; a necessidade de coordenação das actividades de EA, respeitando embora o seu carácter diversificado; e apresentavam-se algumas orientações gerais para a organização e administração do subsistema de EA com base nos pressupostos anteriores - individualização e coordenação, descentralização, participação e regionalização.

No âmbito das propostas relativas à administração central incluía-se: a criação, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, de uma comissão especializada permanente para a EA (segundo informação que obtivemos recentemente terá sido criada uma estrutura do género, no decurso de 1989); a formulação e implementação de um plano nacional estratégico de desenvolvimento de recursos humanos com a finalidade de estabelecer grandes objectivos e de coordenar recursos e acções; o desenvolvimento de instituições de educação à distância, designadamente da Universidade Aberta (projecto que na altura se encontrava em preparação e cuja criação foi recentemente concretizada); a criação de um organismo próprio, ou a transformação da então Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa que, em relação ao subsistema de EA, pudesse assegurar as funções que genericamente cabiam à anterior Direcção-Geral da Educação de Adultos; e a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos. Pela sua importância acrescentaremos alguns comentários a estas duas últimas propostas. A proposta de criação/restabelecimento

de uma Direcção-Geral ou de outro órgão da administração central que pudesse assegurar uma certa especificidade/identidade da EA e uma maior coordenação do sector, surgia na sequência da extinção da Direcção-Geral da Educação de Adultos consagrada pelo Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro (Orgânica do Ministério da Educação). Eram desta forma dispersadas várias competências relativas à EA, por diferentes organismos centrais, enquanto que à então recentemente criada Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa cabia a formação, coordenação e apoio do ensino particular e cooperativo, do ensino básico e secundário português no estrangeiro, da educação não formal e de actividades de índole cultural no âmbito da educação permanente, no país e no estrangeiro (junto das comunidades portuguesas). Entendia-se que tal solução, que pela primeira vez desde 1972 (criação da Direcção-Geral de Educação Permanente no quadro da chamada *Reforma Veiga Simão*) e ao contrário do preconizado pelo PNAEBA, dificultava a já problemática coordenação das acções de EA a nível central através de uma mudança organizacional, não dava garantias de assegurar um subsistema de EA individualizado e autónomo, embora devidamente integrado num sistema global. Pelo contrário, afirmava-se, "[...] antes parece configurar o perigo de remeter a Educação de Adultos para um 'apêndice' do sistema nacional de educação, subordinando-o ao paradigma escolar" (Lima, *et al.*, 1988, pp. 173-174).

A proposta talvez mais relevante, ao nível da administração central, seria no entanto a da criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos, organismo de que se vem falando nos últimos dez anos, pois já o PNAEBA lhe fazia referência. Ao contrário deste, porém, o Instituto proposto não substituiria a direcção-geral, antes se concebia como um centro autónomo especializado e não como um órgão clássico da administração central. Neste sentido seria dotado de grande flexibilidade organizacional, bem como de personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira, científica e pedagógica. Entre outras funções previa-se que o Instituto actuasse nos seguintes domínios:

- investigação;
- formação de formadores, gestores, inspectores e outros técnicos;
- estudos de avaliação;
- fomento e apoio à inovação;
- cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa, entre outros;
- estudo, formulação e outorga de equivalências e de créditos, tendo em vista o reconhecimento e a adequada valorização da experiência prévia dos adultos.

Relativamente à administração de nível regional que, de acordo com a LBSE, deverá ser considerado como "o nível normal de administração" (Formosinho, 1987), e face à inexistência de regiões administrativas e ainda à criação das direcções regionais de educação (desconcentradas) previstas no ordenamento orgânico do Ministério da Educação, optou-se por uma solução ideal e, simultaneamente, considerou-se de forma realista um cenário de mera desconcentração, que é aquele que efectivamente ainda hoje é aplicável. Por um lado considerava-se a criação de departamentos regionais de educação com competências próprias, exercendo poderes

de direcção e gozando de autonomia, no quadro dos quais se integrariam serviços especializados de EA. Tratava-se de uma posição que relevava de uma interpretação não restritiva da LBSE, também subscrita por A. Sousa Fernandes (1987), mas que estando por realizar, poderia vir a inviabilizar integralmente as propostas apresentadas. Neste sentido, sugeria-se cautelosamente uma alternativa passível de realização imediata - "A possibilidade de criação imediata, enquanto os departamentos regionais de educação não dependerem das futuras regiões administrativas a criar, de conselhos consultivos, ou mesmo deliberativos, que garantam a participação dos interesses regionais e a articulação a nível regional dos diversos domínios de intervenção social, económica e cultural" (Lima, *et al.*, 1988, p. 185).

Quanto ao nível local, depois de concluir que a LBSE remete quase tudo para regulamentação posterior através da publicação de uma lei especial que virá determinar quais as funções de administração e de apoio que hão-de caber aos municípios (Artº 63º, 2), apresenta-se um balanço positivo da intervenção das autarquias na EA, de resto claramente acentuada pela própria Direcção-Geral de Educação de Adultos (Relatório de Actividades, 1986) e propõe-se, entre outros aspectos:

- o alargamento e o desenvolvimento das formas de cooperação já ensaiadas com as autarquias;
- a defesa do incremento da participação autárquica na EA em termos não só de consulta, mas também de poder de decisão;
- a possibilidade de criação de conselhos municipais de EA no âmbito dos municípios;
- a necessidade de rever as políticas e as práticas de atribuição de subsídios a associações, organizações locais e projectos de intervenção socioeducativa.

Já ao penetrar no domínio da apresentação de propostas relativas às diversas modalidades, componentes e áreas da EA, o relatório contém um elevado número de orientações que se torna mais difícil de sintetizar, pelo que aqui se concentrarão apenas algumas daquelas que o autor considera mais marcantes e que, de alguma forma, podem consubstanciar a organização de uma espécie de *guia de leitura* do trabalho então realizado.

#### *Propostas comuns ao Ensino Recorrente e à Extensão Educativa*

- Organização de um *Serviço de Aconselhamento e Orientação* para adultos que acompanhará os itinerários educativos individuais e procederá ao apoio da auto-formação;
- constituição de uma *Comissão Específica de Avaliação* com o objectivo de atribuir certificados oficiais e de validar actividades realizadas, cursos dispersos, experiências sociais, etc.;
- criação de uma *pauta ou quadro* que, a nível nacional, deverá incluir as competências e os conhecimentos exigidos para outorga dos diferentes diplomas;



- adequação da rede escolar aos objectivos e às actividades de EA, prevendo-se que as escolas passem a propor, anualmente, um programa de actividades capaz de responder às necessidades de EA de âmbito local;
- articulação do ensino regular e das acções e projectos de EA ao nível de cada estabelecimento de ensino;
- abertura da possibilidade de promoção de iniciativas de EA a qualquer instituição que ofereça as garantias consideradas necessárias.

#### *Ensino Recorrente*

- Responsabilização das escolas, em termos de oferta pública, pela organização de projectos de ensino recorrente, sem prejuízo da intervenção de outras instituições, a qual deve ser estimulada e apoiada;
- financiamento das escolas e de outras instituições em função das actividades desenvolvidas neste âmbito;
- existência de uma avaliação diagnóstica de acesso a qualquer nível de ensino recorrente, que dispensará a certificação em níveis anteriores através da validação dos saberes e das experiências adquiridas;
- organização de planos de formação de natureza modular e por unidades capitalizáveis;
- negociação dos conteúdos curriculares por grupo de adultos em formação;
- abertura do campo de recrutamento de formadores não só a professores, mas também a outros profissionais com perfil e experiência reconhecidos;
- prestação de formação complementar a todos os formadores, bem como de acompanhamento e formação contínua;
- participação dos adultos na organização e gestão das actividades que lhe são destinadas.

#### *Formação Profissional*

- Promoção, nos adultos, da capacidade de iniciativa e de comunicação, da auto-confiança, da autonomia e da capacidade de construção da mudança, para além das competências de carácter específico;
- formação de carácter polivalente, por áreas suficientemente abrangentes, susceptível de adaptação a diferentes perfis profissionais;
- estruturação modular com unidades de crédito associadas, para cada área de formação, indicando os conteúdos da formação e as respectivas competências a desenvolver;
- adopção de formas de avaliação contínua (auto e hetero-avaliação) com recurso a instrumentos não tradicionais;
- integração de componentes de formação geral em todas as actividades de formação profissional;
- realização da formação profissional, sempre que tal seja possível, em regime de alternância;
- articulação da formação com o mundo do trabalho, designadamente através de visitas de contacto e de estágios de curta ou longa duração.

#### *Extensão Educativa*

"Qualquer actividade dentro desta modalidade extra-escolar poderá vir a ser reconhecida no ensino recorrente, devendo, por isso, existir um simples certificado de presença com a indicação da sua duração e dos respectivos conteúdos para ulterior validação" (p. 210).

#### *Formação Para o Trabalho*

- Atribuição à formação profissional extra-escolar, ou formação para o trabalho, do papel de mecanismo regulador dos desequilíbrios sociais resultantes do desenvolvimento económico;
- flexibilidade de organização, diversidade de objectivos, de conteúdos e de estratégias;
- consideração de perfis profissionais não integrados na formação profissional (escolar): formação para a empregabilidade, individual ou cooperativa, e para o exercício de actividades socialmente úteis;
- certificação da formação para o trabalho, por forma a que tal formação possa mais tarde vir a ser certificável e capitalizável para efeitos de ingresso ou de progresso no ensino recorrente ou na formação profissional escolar.

#### *Promoção Cultural e Cívica*

- Institucionalização de contratos - programa, pluri-anuais, com especificação precisa dos deveres e atribuições das partes, objectivos, metodologias e agentes, controlo e avaliação, por forma a substituir a prática da prestação de subsídios pontuais e arbitrários;
- prestação de apoios passíveis de serem obtidos, regularmente, a todos os organismos, escolas incluídas, preparados e vocacionados para a promoção cultural e cívica;
- implementação de *Redes Regionais e Locais de Educação de Adultos*, a partir de projectos lançados em Museus, Bibliotecas, Associações, oficinas, etc.;
- concessão de apoios à constituição de Núcleos de Protecção do Ambiente, Defesa do Consumidor, etc.;
- criação de *Centros Residenciais de Educação de Adultos* em áreas rurais consideradas de intervenção socioeducativa prioritária;

#### *Intervenção Socioeducativa*

- Criação de um *Fundo de Apoio* a projectos privados de intervenção socioeducativa;
- determinação de uma percentagem no orçamento de todos os estabelecimentos de ensino (2%, por exemplo), com vista, exclusivamente, a apoiar actividades de extensão e de ligação à comunidade;
- organização de um *Registo de Associações* consideradas idóneas para a prática de

actividades educativas e culturais que possam obter, anualmente e por direito próprio, verbas do Orçamento Geral do Estado para realização de actividades constantes nos seus planos de actividades;

- restabelecimento da prática de prestação de apoios a associações que promovem actividades culturais e educativas, por parte da administração responsável pela EA.

O capítulo de apresentação de propostas culminaria com a rubrica "Para uma Estratégia Integrada de Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal" (pp. 220-232), através da qual se procurava, em jeito de síntese, apontar as principais linhas de força a que deveria obedecer a reforma do subsistema de EA. Neste sentido se afirmava, designadamente que "[...] é preciso 'dar estatuto' à EA. Começar por - mais do que tolerá-la como 'apêndice' esquecido do sistema educativo - reconhecê-la na sua importância para o desenvolvimento do País e como factor de maior justiça e coesão social. Mas também na especificidade dos seus processos, métodos, formas e práticas" (p. 221), e, mais adiante, se advertia para o facto (ignorado até ao momento em termos de opções políticas) de que "O futuro do País também se joga na Educação de Adultos" (p. 222). Por este motivo, considerado o baixo nível educativo da população portuguesa expresso, entre outros aspectos, por: 20,3% de analfabetos de entre a população residente no continente com 15 e mais anos de idade (1981) e 25,3% no que à população do sexo feminino se referia; taxas de analfabetismo superiores a 40% em 16 concelhos do continente (e entre 30 a 40% em 92 concelhos); mais de 70% da população com 14 e mais anos com uma escolaridade inferior a seis anos [...], o Grupo de Trabalho decidia concluir a apresentação de propostas com a sugestão, apenas referida e brevemente justificada, de concepção e implementação de um *Plano de Emergência Para Elevação do Nível Educativo da População*, cujo objectivo principal era definido assim:

"[...] elevar o nível educativo da população portuguesa, proporcionando uma segunda oportunidade a jovens e adultos, tendo em vista atenuar as clivagens entre gerações, esbater as desigualdades inter-regionais e criar uma força de trabalho mais qualificada, como suporte de uma estratégia de desenvolvimento individual e colectivo" (pp. 225-226).

#### *A estratégia de mudança em EA: um projecto de Educação Permanente ou um projecto adiado?*

Ao defender a necessidade de alargamento e de diversificação do campo de intervenção da EA, bem como a sua integração nas estratégias de desenvolvimento do país, afirmava-se no relatório com clareza:

"A Educação de Adultos não poderá continuar a ser dominada pela necessidade de dar resposta educativa aos jovens em idade escolar que o sistema escolar 'rejeita'. Ou o próprio sistema escolar assume as suas responsabilidades,

designadamente ao nível da escolaridade obrigatória, sendo capaz de promover o sucesso educativo e escolar dos alunos, evitar reprovações em massa e abandonos, ou então a EA continuará a ver reduzido o seu campo de intervenção e esgotados os seus recursos financeiros, sem que as áreas que efectivamente lhe caberiam possam ser minimamente consideradas (intervenção socioeducativa, formação cultural e cívica, desenvolvimento de projectos, reciclagem e reconversão profissional, etc.)" (pp. 61-62).

Com efeito, não obstante o facto de esta perspectiva ampla do conceito de EA ser hoje aceite e reproduzida em termos de discurso (oficial e pedagógico), as políticas e as práticas tendem a fixar-se, em certos casos quase exclusivamente, no domínio da alfabetização e da educação de base, no ensino preparatório nocturno e, nalguns casos, também nos cursos sócio-educativos/profissionais. A sua importância, indiscutível, não se sobrepõe, contudo, à importância de muitas áreas de intervenção que, cabendo tradicionalmente à EA, têm sido subalternizadas ou simplesmente ignoradas. A prática da EA em Portugal tem assumido uma perspectiva reducionista de um conceito amplo e polifacetado, conceito que, de resto, é reconhecido e reproduzido (quase como lugar comum) pelos responsáveis. Pessoalmente entendemos que, ao fixar-se nesta perspectiva estreita, a EA dificilmente alargará o seu âmbito de acção, atenderá a outros problemas, a outros sectores da população adulta, a novos públicos. E assim, dificilmente poderá passar a responder a alguns dos mais importantes desafios que hoje se colocam, no mundo do trabalho e nos domínios económico, social e cultural, para além de dificilmente poder granjear o *status* social (e desde logo *educacional*) que de há já tantos anos tem vindo a reclamar (Lima, 1989).

Neste sentido, o *Plano de Emergência* proposto poderá ser entendido como reforço desta perspectiva que se critica e, com efeito, algumas vezes se fizeram ouvir para o afirmar, chamando a atenção para os inconvenientes de um certo tipo de voluntarismo e amadorismo (Pires, 1988). Não obstante a justeza do princípio, só uma tomada de decisão política totalmente desencarnada (e insularizada) do quadro de fundo que orienta a estratégia de mudança proposta, poderá justificar tais receios. Em tal circunstância, porém, não há razão para os circunscrever a este aspecto particular, dado que tudo, ou quase tudo do que se propõe, seria posto em causa, reduzindo um extenso documento de orientação política à simples dimensão de esforço académico, mas inconsequente, em termos de mudança.

Sendo ainda prematuro procurar avaliar o impacto definitivo do trabalho realizado no âmbito da reforma educativa, dado que a reforma continua em preparação, agora no quadro do poder político, e dado que a Comissão, que entretanto terminou o seu mandato e já foi extinta, não constituía uma Comissão da Reforma, mas uma Comissão de Reforma (5), é no entanto possível colocar algumas questões já passíveis de formulação.

Em primeiro lugar registre-se, a crédito da CRSE, o facto de ter recebido muito favoravelmente o documento produzido relativo à EA e de, perante a sua extensão e a sua oportunidade e qualidade (por mais de uma vez tornadas públicas), ter decidido proceder à sua publicação num volume exclusivamente dedicado à EA, o que acontecia pela primeira vez, e única, em termos de *Documentos Preparatórios* (6). Não obstante,

a hora da verdade cedo chegaria com a preparação do Relatório Final da CRSE (*Proposta Global de Reforma*, 1988). Com efeito, ao eleger, na esteira da LBSE, o ensino recorrente de adultos como prioridade, o tratamento que à EA é conferido no Relatório Final concentra-se sobretudo nesta problemática, reduzindo-se desta forma o âmbito alargado e diversificado que o relatório do Grupo de Trabalho (*Documentos Preparatórios - III*) considerava (7). A EA era remetida para o "correcto" quadro das suas dimensões e da sua importância, anteriormente inflacionado? Pese embora algumas tentativas esboçadas pela CRSE no sentido de evitar a concentração de atenções e de debate público exclusivamente em certas áreas da reforma e em certos documentos, através de contactos e de declarações à imprensa, da organização de seminários e da chamada de atenção para a importância de documentos menos mobilizadores em termos de discussão pública (8), pode afirmar-se que a CRSE só muito raramente foi sucedida, perante a discussão monopolizada (e frequentemente pessoalizada) em torno de dois ou três aspectos relevantes, mas ainda assim fragmentários em relação ao vasto âmbito de uma reforma. Ao procurar-se operar a mudança, escapar a erros conhecidos e contrariar tendências fortemente instaladas, acabava-se algumas vezes, de forma não intencional ou até, acreditamos, a *contragosto*, por ceder à força de um velho quadro de referência que a Comissão e todos (aparentemente) querem ver alterado, mas que simultaneamente é convocado para legitimar ou servir de argumento à defesa de certos interesses e pontos de vista. Trata-se, de resto, de um dos aspectos centrais de qualquer processo de reforma. A enorme dificuldade, reconheça-se, reside na necessidade de promover um processo de mudança, mobilizador, que acompanhe e informe a própria fase de concepção inicial. De outra forma é possível que a fase de recepção/discussão das propostas depare com interlocutores desfasados, pouco preparados/sensibilizados para o sentido das mudanças a operar. Em casos extremos restará a mudança por consagração normativa (a mudança por decreto), mas esta, seguramente, só nos garante a mudança da realidade normativa e não, necessariamente, a mudança dos comportamentos, das atitudes e das práticas.

Por outro lado, também o calendário *espaçado* adoptado pelo Ministério da Educação terá vindo a refrear algum entusiasmo, alguma mobilização crítica conseguida, acabando mesmo por poder fazer *desesperar* os mais atentos e interessados. Trata-se de um resultado perverso de um processo complexo e demorado por dificuldades e constrangimentos, ou representa uma opção estratégica?

No que à EA diz respeito, após um ano e meio sobre a publicação do relatório é difícil descortinar quais as orientações políticas que irão ser (ou já foram?) seleccionadas e, muito menos, quais as mudanças a operar. Tal silêncio é, concerteza, legítimo, mas será desaconselhável de um ponto de vista de um projecto de desenvolvimento da EA num quadro de Educação Permanente. E, no caso de não se pretender adiar mais uma vez o arranque de um projecto de Educação Permanente, objectivo ideal, é certo, mas estruturador de toda a configuração de um sistema educativo, parece urgente encarar a reorganização da EA - adoptando as orientações que propusemos ou outros, mas, enfim, adoptando e realizando uma política coerente.

Reiteramos, a este propósito, o ponto de vista expresso pelo Grupo de Trabalho:

"Quaisquer que venham a ser as soluções concretas adoptadas, elas dificilmente poderão ser consagradas de forma rígida, burocrática e centralista. Tanto as soluções a adoptar, como o estilo que vier a ser utilizado no processo da sua concepção e posterior execução, não deixarão de afectar as motivações dos actores envolvidos, a sua capacidade de participação activa e empenhada, a busca de soluções inovadoras e a mudança de comportamentos e atitudes em relação à Educação de Adultos" (p. 65).

Sendo importante afirmá-lo, é concerteza mais importante realizá-lo.

A afirmação contida no Plano de Actividades para 1976 da então Direcção-Geral da Educação Permanente (Cf. Melo, Benavente, 1978, p. 99) não só continua a ser actual como adquire, agora, um novo significado - "Numa altura em que reformas profundas se preparam (ou estão em curso) no nosso sistema de ensino [no nosso sistema educativo, diríamos agora], descurar o adulto seria cavar ainda mais fundo o fosso entre gerações".

## NOTAS

- (1) José Ribeiro Dias fala, a este propósito, de "oscilação na terminologia", registando-a quer na Lei de Bases, quer em documentos produzidos no âmbito da CRSE (Dias, 1988, p. 169). De modo semelhante, também a educação/formação dos adultos surge por vezes subalternizada, ou é mesmo ignorada, como acontece no artº 3º, alínea c) da LBSE, que consagra os princípios organizativos do sistema educativo: "Assegurar a formação cívica e moral dos juvenes" (sublinhado nosso), conforme o Grupo de Trabalho para a Reorganização do Subsistema da Educação de Adultos oportunamente chamou a atenção no seu relatório (Lima *et al.*, p. 39). Embora se trate de um lapsus, ele não deixa de ser significativo.
- (2) O estudo da reorganização do subsistema da EA foi entregue pela CRSE à Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho que, para o efeito, constituiu e propôs o seguinte grupo de trabalho: Licínio C. Lima (coordenador); Alberto Melo, membro da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Faro; Manuel Lucas Estêvão, Director do Instituto Nacional de Defesa do Consumidor; Lisete Matos e Maria Amélia Mendonça, chefes de divisão da então Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa; Amélia Vitória Sancho, da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, como colaboradora permanente. Os trabalhos foram iniciados em Janeiro de 1987 e culminaram em Janeiro de 1988 com a apresentação do relatório *A Educação de Adultos na Reforma Educativa*, publicado pela CRSE em Março de 1988 com o título de *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos* (Documentos Preparatórios - III), 373 pp. Neste artigo, embora tomando como primeira referência o relatório produzido pelo grupo de trabalho acima indicado, e reiterando as suas orientações e propostas, o autor procura o indispensável *distanciamento crítico* que lhe permita analisar e questionar

aquele trabalho, o contexto da sua produção e os eventuais resultados obtidos até ao momento. Por este facto, as suas interpretações não vinculam, naturalmente, os restantes membros que constituíram aquele grupo de trabalho.

- (3) É compreensível a tendência observada em muitos trabalhos da reforma educativa para adoptarem a forma de diploma legal, designadamente em termos de facilidade de apreciação e de eventual consideração ou aplicação posterior, parcial ou total, no momento da tomada de decisão política e da produção normativa propriamente dita. Em todo o caso, é também possível registar inconvenientes, designadamente a tendência para a regulamentação excessiva, a dificuldade em deixar em aberto certas soluções ou de apresentar cenários alternativos consideravelmente distintos, e ainda o tipo de impacto que tal formulação pode ter na opinião do público especializado e na opinião pública em geral - um impacto cujas consequências não serão sempre, necessariamente, positivas. Acresce que, muitas vezes, uma boa forma de liquidar, ou de amputar, uma boa ideia é a de responsabilizar o seu autor pela sua formulação ou execução, tarefa para a qual poderá não possuir as competências necessárias.
- (4) O PNAEBA foi institucionalizado pela Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro, através da qual a Assembleia da República incumbia o Governo de elaborar um Plano Nacional, no prazo de seis meses. Coube à então Direcção-Geral da Educação Permanente do Ministério da Educação a responsabilidade da elaboração do referido Plano (pelo Decreto-Lei nº 61/79, de 30 de Março), sob a orientação do então Director-Geral Manuel Lucas Estêvão. Após a preparação de diversos estudos de base o PNAEBA - *Relatório de Síntese* seria apresentado e publicado com data de Junho de 1979. Apresentando uma estrutura organizativa formada por seis capítulos principais - *caracterização da situação, perspectivas e condições actuais, objectivos, linhas pedagógicas, estruturas administrativas, programas e metas* -, este documento viria a constituir um instrumento de reconhecida qualidade para o desenvolvimento e o planeamento de uma política nacional de Educação de Adultos. Embora aprovado por unanimidade no CNAEBA (Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos), o PNAEBA, cujo horizonte temporal era de dez anos, apesar de ter sucessivamente marcado, de forma indelével, a actuação da Direcção-Geral de Educação de Adultos, nem sempre foi acompanhado das necessárias condições estruturais previstas para a sua execução, ficando por cumprir importantes programas e metas que nele se haviam traçado.
- (5) Esta distinção é relevante, pois a CRSE não só não constituía um órgão de decisão de política educativa, como não era responsável pela execução desta. Em certos momentos, no entanto, ter-se-à gerado uma certa confusão quanto às suas atribuições, para a qual a própria CRSE em nada nos parece ter contribuído, pois clarificou sempre o seu âmbito de actuação. Ela constituía uma Comissão de Reforma, tal como era designada na Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86 que a criou, embora o *Projecto Global de Actividades*, na capa, apresentasse a designação "Comissão da Reforma do Sistema Educativo", lapso que viria a ser corrigido nas publicações que se seguiram.
- (6) A este propósito escreveu Lemos Pires (1988): "Poder-se-ia entranhar, e já ouvi alguns comentários nesse sentido, que à educação de adultos, sector tido na prática como menor, tenha sido dada a importância que um volume inteiro traduz. Na verdade, o volume é todo ele dedicado a esta temática porque o grupo de trabalho encarregado de a

estudar produziu material suficiente para ele. Mas se calhar não é só isso. O material de trabalho produzido é substancial porque não só a temática tem substância que o justifique como ainda o trabalho produzido tem, ele também, significativa substância".

- (7) Não se trata de uma demarcação pessoal em relação à matéria relativa à EA constante no Relatório Final da CRSE (1988), para a produção do qual, de resto, fomos chamados a participar, mas tão-somente da consideração de uma orientação que, tendo de alguma forma aceitado, não deixou de representar um constrangimento a assinalar.
- (8) A este propósito recorde-se que António de Almeida Costa, coordenador da CRSE, em entrevista ao *Jornal de Notícias* de 16-2-1988, não hesitava em destacar a importância do documento produzido sobre a reorganização da EA, para ele solicitando a atenção das pessoas. Também em "Nota de Abertura" à publicação do relatório referente à EA a CRSE terminava afirmando: "Trata-se de propostas que configuram soluções estruturais e pedagógicas inovadoras, esperando-se, para elas, o interesse crítico que os documentos anteriores [ I e II ] têm merecido".

#### REFERÊNCIAS

- CRSE (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: MEC/GEP.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma - Relatório Final*. Lisboa: ME/GEP.
- Dias, J. Ribeiro (1988). A reforma do sistema educativo, a educação secundária e a disciplina de filosofia. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 167-175.
- Fernandes, A. Sousa (1987). A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: ME/GEP.
- Formosinho, J. (1987). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa (de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo). In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: ME/GEP.
- Lima, L. C. (1989). A educação de adultos face ao destinatário, ao cliente e ao cidadão. *Presença*, 3, 6-8.
- Lima, L. C. et al. (1988). *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos (Documentos Preparatórios - III)*. Lisboa: CRSE, ME/GEP.
- Melo, A., & Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal, 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Asa.
- Pires, E. L. (1988). Educação de adultos - um sector diminuído. *Correio Pedagógico*, 17.
- PNAEBA (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos. Relatório de Síntese*. Lisboa: ME/DGEP.
- UNESCO (1979). *Terminologie de l'éducation des adultes*. Paris: Unesco.

## LA RÉORGANISATION ET L' ADMINISTRATION DE L'EDUCATION DES ADULTES DANS LES TRAVAUX DE LA RÉFORME DU SYSTÈME EDUCATIF

**Résumé** - L'auteur présente et commente quelques lignes d'orientation adoptées pour la réalisation de l'étude de réorganisation du sous-système de l'Education des Adultes, en ce qui concerne les travaux de la Commission de Réforme du Système Educatif. Après une référence à certains problèmes et potentialités, mis en évidence dans le rapport produit, ayant pour but de caractériser la situation de l'Education des Adultes au Portugal, il inclue une sélection de ceux qui lui paraissent constituer les propositions les plus importantes contenues dans ce document, notamment dans le domaine de l'administration. L'auteur conclue son article posant quelques questions concernant les changements à effectuer ainsi que la signification de ceux-ci.

### THE REORGANIZATION AND THE ADMINISTRATION OF ADULT EDUCATION IN THE EDUCATIONAL REFORM WORKS

**Abstract** - The author presents and comments on some guide-lines adopted in the development of the study for the reorganization of the Adult Education subsystem, inserted in the works by the Committee for the Reform of the Educational System. After referring some of the problems and potentialities stressed in the final report, with the objective of characterizing where the Adult Education stands in Portugal, he includes a selection of the propositions he believes to be the most important included in that document, namely in what concerns the administration. The author ends his paper posing some questions about the changes to be implemented and its meanings.

## CAUTIONS ABOUT COMMON REFORMS IN TEACHER EDUCATION

Frank B. Murray  
University of Delaware, USA

**Abstract** - This article presents a critical look at some of the commonly suggested means for reforming teacher education programs. It is claimed that recommendations for change, as the use of higher recruiting standards, more time on basic academic subjects, more clinical experience and more rigorous and standardized evaluation are not, by themselves or together, likely to improve the programs, either by lack of relevance or by failure to meet realistic needs. It is further suggested that teacher education programs take as their mission the education of the "complete" teacher, and some clues are given as to the development and implications of this proposal.

Almost every task force, commission, and study group of recent years has found that colleges of education need to do several things to increase the quality of their teacher education programs. With a remarkable sameness the reports argue that better students need to be recruited, and to insure this, higher selection and screening standards need to be imposed. Only the best and the brightest should aspire to and be entitled to teach. In addition, the brighter would be better if there were a sharp increase in the number of content or subject matter courses that they, as prospective teachers, should master - and these courses should be taken, preferably, outside the colleges of education. At the same time, there should be an equally pronounced decrease in the number of traditional education courses that are taken in the program, the sole exception being an increase in the number and quality of practical or clinical experiences. In addition, standardized tests of teaching and subject matter competence should be the central component for the award of the college diploma and the license to teach. Finally, it should be understood that the initial teaching license is only the first step on a ladder of continued professional development, the course and transition of which should have many of the reform features of the "new" teacher education programs.

In sum, the reports call for better students, more time on basic academic subjects, more clinical experience, and more rigorous and standardized evaluation of students

at all points in the program. The claim, in other words, is that the wrong persons are studying the wrong things in the wrong places; that is, prospective teachers should be brighter and more accomplished persons, studying their teaching subject and not pedagogy, and that somehow they should spend less time in the halls of ivy and more time in the schools. A plausible case can be made, of course, for the wisdom of each of these recommendations for change, but each can bear a further scrutiny that reveals that, as usual, these matters are more complicated than they appear and that the likelihood of these ideas bringing about genuine reform is no higher than it was in the past when these same notions were brought forward and reworked.

### Better Students

The aptitude scores of students who plan to major in education are not only uniformly lower than the scores of other college students, but they have declined more sharply over the last decade than the scores of their college peers. Most prospective teachers are from the bottom groups of scorers on standardized aptitude tests and regrettably those relatively few who are top scorers tend to leave the profession earlier and in disproportionately higher numbers than their lower scoring colleagues.

There does need to be some arithmetical realism, if nothing else, about the notion that the nation's best and brightest are available for work in the schools and schools of education. The sheer magnitude of the universal schooling enterprise carries with it the requirement that the schools - at all levels - will be operated by large numbers of relatively untalented persons. There are simply not enough people in the country between the ages of twenty-one and seventy who score at the top end of any credible measure of intellectual competence to fill the nearly three million teaching positions in the country and to do the other complicated work of the nation. Of necessity the nation has designed educational systems, from K - 16, in which persons from the lower levels of the talent distribution can perform with tolerable levels of success. In 1980, a year of a general oversupply of teachers, if eighty percent, the usual hiring rate, of the top twenty percent of *all* college graduates had taken teaching positions, there would still have been a shortage of 30,000 teachers. Throughout the nation's history, and as an implicit tenet of public policy, we have held that only relatively small portions of the available population of highly talented persons should be allocated for work in the schools. On the whole, the best interests of the nation are thought to be served if large numbers of the best and the brightest work in other places.

Some of the best and brightest, of course, do work in the schools; in fact, about ten percent of the top twenty percent of high scorers on the major aptitude tests enroll in teacher education. On what basis could it be argued that the percentage, as a matter of public policy, should be larger - given that reasonable portions of the top students must be allocated to the other professions and occupations?

The issue is really not so much that teaching fails to attract its share of the best and the brightest, although bright women and minorities, the traditional high scoring teachers, have recently had greater access to, and have flocked to, more

prestigious and remunerative professions than teaching. The issue is that teaching attracts, and accepts, more than its share of academically untalented persons. Nearly forty percent of the lowest scorers (the bottom 20%) enroll in teacher education and about thirty percent of this bottom group become employed as teachers. Even in periods of substantial oversupply of teachers, when the nation's needs for new teachers could have been met without any of the low scorers, disproportionate numbers of low scorers on aptitude tests still found teaching positions. The question is - why would the nation's superintendents turn to the low scorers when the others were available? As we shall see, the answer is more complicated than it first appears because far from being a cause for concern, it may signify that the hiring decision was made on better predictors of teaching success than aptitude and grade scores.

### The Arts and Science Relationship

The reform of teacher education is, of course, not possible without the concomitant reform of the non-professional components of the usual teacher education course of study, namely the general education and liberal arts courses of study, the academic major and minor courses of study. On the one hand, all the reformers properly insist that the teacher not only know the subject matter thoroughly but have the mark of an educated, thoughtful, and well informed person as well. On the other hand, few have insisted that the professional courses of study in teacher education meet the standards of the core disciplines from which they derive, that is, that educational psychology be sound psychology and courses in the methods of teaching mathematics embody sound mathematics, and so on. Teacher education programs are obviously critically dependent upon the arts and science disciplines - to insure both that teachers are well-educated and that the professional education courses are consistent with the best thinking in the primary disciplines.

A careful examination of the major education reports makes it clear that the lessons in the *Nation At Risk* and other reports for the high schools hold for the university as well. Whatever evidence there was for a crisis in public education (K-12) can be brought forward with equal force for the upper levels of public education (12-16). There is a continuity in the indicators of educational quality that extend from the high schools into the university. Like SAT scores, the Graduate Record Examination scores have declined (in both the basic aptitude tests and in academic subject examinations); like public school teachers, university faculty award higher grades than students earn; faculty positions-like all teaching positions-are becoming less attractive; and in both the high school and the university there has been an unjustifiable proliferation of elective and major subject areas. In general, the pressures inherent in the laudable goals of universal schooling have forced higher education institutions to compromise their standards in much the same fashion as the high schools have had to compromise theirs. The remedies proposed for the public schools are just as likely to succeed in the colleges, because it makes as much sense to design the effective college as it does the effective school.

The recommendations in the national reports specifically about higher

education are also in remarkable agreement about how the college undergraduate curriculum could be reformed. Virtually all the reports find a lack of coherence in the curriculum, an avoidance of a core of enduring and fundamental ideas of the sort that the National Endowment for the Humanities cites in *To Reclaim a Legacy*. The mastery of this core is more important for teachers, especially elementary school teachers, than it is for any other professional group. The reform of undergraduate education along the lines of greater coherence and dedication to the historic tenets of liberal education should be an essential part of the reform of teacher education. Teachers must lead a life of the mind; they must be persons who are reflective and thoughtful, persons who seek to understand so they may clarify things for others, persons who, in other words, can go to the heart of the matter.

The same failure of the faculty to assume a corporate responsibility for the entire undergraduate program that the American Association of Colleges found in *Integrity in the College Curriculum* also works against genuine reform of the teacher education program. The discipline or departmental organization of the university, the source of so much strength in the modern university, is at the same time a symptom of the limited faculty attention and leadership to issues that extend beyond the narrow boundaries of the academic major - issues that are critical for a goal of a broadly and liberally educated teacher. The contemporary academic major is largely a preparation for graduate study in the field or for entry level employment. This limited focus does not provide an adequate grounding in the discipline for the teacher, who - at all levels - must find and present the most powerful and generative ideas in the discipline in a way that both preserves the integrity of the discipline and leads the pupil to a satisfying level of understanding of the subject at hand.

The traditional course of study in the academic major, in its premature rush to vocational preparation, often fails to elaborate the structure of the discipline, the origins and point of the discipline, and the criteria by which some issues in the discipline merit deep study, while others are thought to be merely interesting and still others are considered trivial. These areas, slighted in traditional programs, are of fundamental importance to the teacher and must have a central place in the teacher's education.

The National Institute of Education's *Involvement in Learning* argued that the test of sound academic policy was whether it increased the student's active involvement in genuine problem solving, especially during the critical first two years of the baccalaureate curriculum. This active involvement in learning is required for teachers to develop a mastery of the discipline at a level that guarantees their authoritative and confident response to the inevitable and legitimate requests they will have from their pupils to "do" or "perform" the discipline and not just talk about it.

In sum, it is entirely too easy for the critics of the current teacher education programs to say that prospective teachers need to take more courses outside the colleges of education. Of course they should, but they should take courses and programs of study that are very different from those that are generally found in the modern university.

### The Discipline of Education

The issue of the quality and status of teacher education comes down, in the end, to the maturity of Education as an academic discipline. Every other aspect of the reform of teacher education is a symptom of this issue. On the one hand, the issue is deceptively clear - professors of education have mastered the discipline, profess to know it, and in turn teach it to their students, who - it has always been assumed - profit by their lessons and are better teachers because of them.

Whether Education is interdisciplinary, as most academic disciplines have been at some point in their development, or whether it is a single coherent discipline built around a core of uncontested assertions about the phenomenon of schooling, it must provide a description and explanation of the phenomenon of schooling. It must provide, in the end, an account of schooling - its development, its purpose, and the micro and macro mechanisms that make schooling possible and sustain it. The study of Education, whether at the graduate or undergraduate level, must at least confer on us a way to understand schooling in the same way that the study of any other academic discipline illuminates our understanding of some set of phenomena. In this sense, Education is one of the arts and science disciplines because, like the others, it brings to bear tested modes of inquiry on a phenomenon of universal scope and significance.

Now, does the discipline of Education, as presently conducted and contained in the hundreds of separate university courses, amount to anything? Does mastery of it lead to anything or make any conceivable difference to anyone? Is it even the source of useful or good ideas about educational practice, ideas we would not have had otherwise?

What is remarkable here is that, until the last two decades, good scholarship about education and schooling has come from scholars and researchers who have had their academic training in other fields. The principal theories that continue to shape educational practice have come from persons whose formal training was not in Education (e.g., Piaget, Bruner, Skinner, Ausubel, Dewey, Montessori, J. Carrol, and so on). Almost no idea or theory of any lasting influence or significance has come from the 45,000 faculty members in Education. The principal theories that are indispensable to current teacher education programs are still from other disciplines, and so incidentally is an increasing amount of the credible empirical research about schooling and education. As a rule, and regrettably, the poorest work comes from those with doctoral training in Education. The reform of teacher education rests on a reform of scholarship in Education.

The unique educational matter, not in the domain of any of the affiliated disciplines (viz., the several behavioral sciences, history, and philosophy) is curriculum; yet this is one area about which we have very little compelling information and theory. Education as an academic discipline is the discipline of the disciplines; in other words, it is the study of curriculum. While the determination of the origins, purpose and mechanisms of schooling are vital to the unified and complete account of schooling, the heart of the matter is the structure of knowledge

and what knowledge is of most worth.

### More Clinical Experience

In virtually every evaluation of the traditional teacher education program, the evaluators find that the graduates attribute their success as teachers to their student teaching course or to their first years in the classroom as teachers. Indeed, the grade the student receives in the student teaching course is one of the few academic predictors of teaching success. For these reasons many reformers believe that an extension of the student teaching opportunities into other parts of the teacher education program is worthwhile.

However, there are reasons to be skeptical about these widely held claims for the benefits of the traditional clinical experience, precisely because it is so uniformly praised by its participants. Almost no person fails these courses and almost all earn top marks for their efforts; yet almost all student teachers quickly conform to the practices of their supervising teacher and rarely put into practice a novel technique or risk failure. The student teacher's success is so swift because he or she invariably conforms to the norms of the school and gives up the norms of the college of education.

By its very nature, student teaching is a stressful experience, constituting as it does a kind of final examination of all that might have been mastered in the teacher education program. It is a tested axiom of the behavioral sciences that organisms under stress regress to levels of behavior that are lower than their true competence. Thus, newly acquired behaviors are driven out under stress by older, more primitive and better established behaviors. Student teachers are no exception to this general principle and under the stress of teaching on their own for the first time, they invariably fall back on a set of naive or novice teaching behaviors that they possessed long before they entered teacher training. Like many teachers, parents and children, they teach exclusively by telling and showing the correct behavior or answer. The problem is that the student teacher succeeds too easily by relying on fairly primitive, although effective, teaching techniques and does not take the opportunity for experimentation that would provide the basis for reflection and analysis of teaching. The point is that the typical student teaching experience is not a genuine laboratory experience because the possibilities of failure and risk are minimal. The emphasis is upon imitation and subservience to the supervising teacher, not upon investigation and the solving of novel problems.

The classic defense against regression under stress is overlearning, or practice well-beyond what is needed for simple mastery of the skill. The reform of teacher education through increased clinical experience must make two provisions: a provision for overlearning and a provision for an experimental environment in which innovative and risky teaching styles can be tested and thought about.

### Less Pedagogy

Until the last two decades, scholarship in Education and the content of the several hundred university courses in the subject had to rely heavily upon the findings in other disciplines, particularly the behavioral sciences, with the result that the transfer of this information, collected in non-school settings, to issues of educational practice was generally unsatisfying to everyone. It was unsatisfying because it was unconvincing and rarely provided unambiguous guidance about educational policy. Within the last twenty years, however, the science of education, promised by Dewey, Thorndike and others at the turn of the century, has become more tangible because the powerful methodologies of the behavioral sciences have been turned on the schools themselves and not just on distant laboratory simulations of instructional situations. Life in classrooms, in other words, has been studied in such a way that fairly convincing and counter-intuitive conclusions about schooling and pupil achievement are now possible. The irony is now that the promise of a science of education is finally about to be fulfilled, the current reform recommendations, based upon the older literature, call for a decrease of the time allocated to the study of these emerging findings.

Basically, the new literature demonstrates that bright, well-meaning, and well-educated persons will make a number of predictable pedagogical mistakes, mistakes that will have disproportionately negative consequences for pupils who traditionally do not do well in school - or who are quite unlike their teachers in background and temperament. We can expect these well-meaning adults to teach as they have been taught by their own teachers and parents. They will be novice teachers and they will in fact teach the way young children teach each other - by direct telling and demonstration of the correct information. There will be a general failure to employ the more indirect, but very powerful, teaching strategies, like maieutic methods, roleplaying, and the social interaction and cooperation strategies. The use of these strategies requires a disciplined practice that typically exceeds that provided even in the ordinary teacher education program. It simply takes a trained level of practice for a teacher to wait more than a few seconds, for example, for pupils to answer a question before filling in the long silence with elaborative comments and thereby disrupting the pupil's thinking. It takes a trained level of practice, beyond that provided in the usual program, to increase the number of higher order questions the teacher asks, to decrease the portion of teacher talk, to provide advanced organizers, plans and clear directions, to increase academic learning time, to give teachers the cognitive resources to make the ten non-trivial pedagogical decisions each hour and to manage productively the 1,500 distinct interactions they will have with pupils each day.

The ordinary person, and even many licensed teachers, treat those pupils for whom they have low expectations in a damaging fashion - and they may even do this out of a well-meaning, but professionally misplaced sense of kindness. They will, for example, seat these pupils further away, treat them as a group and not as individuals, smile at them less, have less eye contact with them, call on them less, give them less time to answer when they do call on them, give them fewer hints, give



them less "answer follow-up", give them less praise overall, but more for marginal answers, ask them about more rote and routine matters, and interrupt them more often. Typically, low achieving pupils, minorities, boys in the lower grades, and girls thereafter receive this kind of treatment, treatment that upon reflection can only be seen as educationally limiting and may one day be seen as educational malpractice. Because adults and many practicing teachers are largely unaware that they consistently treat some of their pupils in these ways, teacher education programs will undoubtedly have to devote more time to instruction in pedagogy, not less. The untrained - or undertrained - person will make these and other costly mistakes without any awareness of the nature of and consequences of their actions. A deliberate disciplined effort is needed for ordinary persons to overcome their apparently natural tendency to make these teaching errors, and this effort will inevitably require more time for instruction and more time to practice the alternative ways of teaching.

### Standardized Testing

A reasonable case can be made that the principal achievement of psychology has been the invention of the psychometrically sound standardized intelligence tests, particularly those that are individually administered by those who have been trained in the nuances of the test-taker's responses to the test items. The best of the intelligence and aptitude tests are remarkably reliable and meet several significant empirical and theoretical tests of their validity. Even so, there are severe limitations upon what can be had from these tests, particularly when one asks for a prediction of who will do well in a teacher education program and, more problematically, who will succeed as a teacher. On the whole, what these tests predict best is a person's performance on another standardized test; the more similar the test the better the prediction (i.e., the higher the correlation coefficient). After that, the next thing the test predicts best is a person's grades in school, especially the grades that were earned nearest to the time the test was given. But even here, the person's performance on the very best tests accounts for only about 25% of the variance in their school performance, the remaining 75% being due to other factors. The percentage of the variability in teachers' performance that can be attributed to their performance on any standardized test of intellectual or academic accomplishment is so low (about 10% at best) as to make it nearly ridiculous to give performance on the tests a central place in the decision about who should teach or be retained as a teacher. It has proved impossible, with our existing measurement techniques, to establish any meaningful connection between standardized test scores - or even school grades and later performance in any of the professions, including teaching.

There are several good reasons for this lack of a strong connection and this of course is why no responsible investigator advocates giving these scores a central place in any decision about the worth or potential of a prospective teacher. These scores are only to be used as supplemental information that may confer a marginal increase in the accuracy of the prediction about eventual teaching proficiency; no

competent psychometrician believes he or she ought to supplant this other information. The rule, confirmed repeatedly, is that the best predictor of performance in a situation is the most recent past performance in that situation or a similar situation. Thus, high school grades, not SAT scores, are the best predictor of college grades; the best predictor of teaching performance is past teaching performance, and no other factor - or combination of other factors - has been found that will yield a better prediction. Often that is why performance in the student teaching course, as limited as it is, is a predictor, however weak, of later teaching success. The point is simply that the skills that are needed to do well on a standardized test are likely to be only remotely connected to the skills needed to teach well, if only because the two situations - the testing setting and the classroom - have so little in common. None of this is to say that the best tests of academic and intellectual performance have failed to isolate major components of our mental life and behavior, but only that the existing tests cannot bear the burden that current reforms place on them. Bright people, high scorers on these tests, do most things better than low scorers, but that is not the issue, because many bright people are poor teachers, and many persons of modest intellectual endowment are very good teachers. The very best available tests do not tell us who is which, and more to the point the very best tests are rarely used or even advocated by the typical teacher education reformer.

### The Complete Teacher

Almost every reform group has seen that the conditions in which teaching is practiced are an important component in the reform of teacher education. The sheer size of the profession, as has been noted, requires to a certain extent that salaries will be low, that persons of modest ability will be employed, and that as a result, they will require higher degrees of supervision and guidance than other professional groups require. Autonomy is curtailed as many matters of educational policy are decided by persons outside the classroom. Indeed, the very need for large numbers of professionals and specialists outside the classroom, often as many as eight for every ten teachers, is a symptom of the underlying cause of the low regard of the profession and a clue to a way for genuine reform of the profession.

There are categories of teachers who have high prestige and salaries, and so forth. Some are distinguished by their ability to teach very important matters, matters that are beyond the ability of the ordinary person to master. These are the worldclass coaches in the arts and athletics, who while they cannot actually perform what they expect of their pupils, are able to recognize and elicit superior performance from their pupils. Others, like psychoanalysts and other self-help teachers, offer their pupils or clients guidance in vital areas where there are no sure remedies. It is not the case that teaching is a uniformly low status profession; some groups of teachers have all the attributes we commonly associate with the other professions - prestige, autonomy, specialized knowledge and training, and high income levels.

Of course, the subject matters taught in the public schools, on the whole, are

not usually out of the ordinary adult's reach, nor is the level of pupil performance at the world-class levels cited above. To some extent most college graduates believe they could teach school, at any level, but they just are not willing to do it. While doing a job few other people are willing to do can insure a degree of job stability and financial security, the large economic rewards go to people who - either by natural endowment or by a difficult and costly course of study - can do important things that few other people can do. Can teaching in the ordinary school meet any of these conditions?

There are some reasons for guarded optimism about the establishment of a genuine teaching profession. To some extent it exists in the case of the private music teachers who provide the initial musical instruction for nearly all the nation's musicians. The subject matter, at the initial level, is within the reach of the ordinary person and is of moderate importance to the nation. These music teachers are distinguished by the fact that they operate autonomously and are, for all intents and purposes, the entire school - they can do it all, so to speak. The ordinary classroom teacher could become a more complete professional as well. With a level of training that would confer a degree of knowledge and skill beyond that of the ordinary citizen, the classroom teachers could in time become their own curriculum specialists, guidance counselors, school psychologists, administrators, and so on. The reduction in the number of outside professionals that would be needed, should the classroom teacher take on these responsibilities, would allow the smaller class sizes (about half the current size) that would be needed for the teacher to take on these specialized roles. The teacher's assumption of these specialized duties would promote autonomy and higher salaries. Currently school districts spend about \$100,000 per classroom, but most of it is spent outside the classroom. The complete teachers could command an increasingly larger share of that sum as their needs for external support and guidance diminish, owing to their newly acquired competence to make the decisions others are now making for them and their pupils.

Not to press the point too far, a different kind of educational voucher could be created - a teacher centered voucher - that would be predicated upon the existence of a class of teachers who could be entrusted fully with the education of the pupils assigned or attracted to them. We could simply give the teachers the \$100,000 and allow them to pay themselves and collectively hire out the services they cannot provide themselves. Thus, a school could be a kind of medical arts building of independent professionals who take on the tasks of the grade level curriculum in a manner that meets the common standards of good teaching practice. This is a kind of Blue Cross model in which the state or community sets the fees for certain school tasks, e.g., mastery of certain portions of the curriculum, and teachers - relying on their training and intelligence - work to those standards of acceptable practice. This somewhat fanciful scheme for the professionalization of the occupation of teaching is not entirely without merit because it does rest upon the education of a more competent and highly skilled classroom teacher than we currently find in the schools. But these skills, while not a part of the usual teacher education program, could be part of an expanded program. Clearly, they are not beyond the grasp of the classroom teacher, because their acquisition has not proved in the past to be too

demanding for classroom teachers who leave the classroom to further their careers.

In summary, the commonly suggested means for reforming teacher education programs are not, by themselves or together, likely to improve the programs. This is so either because they focus upon factors that are largely irrelevant to the education of teachers or because they do not realistically take into account demographic constraints and the need to change components of the programs that exist outside the colleges of education. Finally, and somewhat extravagantly, a modest proposal is put forward in which it is suggested that teacher education programs take as their mission the education of the "complete" teacher, a person who can be entrusted fully with the education of the pupils in the class, a person who can be fully responsive to the immediate demands of the classroom, a person who is allowed to make significant pedagogical and educational policy decisions because he or she is competent to do so.

#### PRECAUÇÕES ACERCA DE REFORMAS COMUNS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Resumo** - Neste artigo são analisadas algumas das medidas frequentemente sugeridas para a reforma dos programas de formação de professores. Considera-se pouco provável que recomendações orientadas para o uso de critérios de recrutamento mais elevados, um mais vasto estudo das disciplinas a leccionar, o aumento de experiências clínicas e uma avaliação mais rigorosa, possam, por si só ou no seu conjunto, melhorar a qualidade dos programas, quer pela sua irrelevância, quer ainda por falta de realismo. Sugere-se que os programas de formação de professores tenham por missão a formação do professor "completo". São apontadas algumas implicações e linhas de desenvolvimento desta proposta.

#### PREOCCUPATIONS CONCERNANT DES REFORMES COMMUNES AU NIVEAU DE LA FORMATION DE PROFESSEURS

**Résumé** - Dans cet article, on analyse quelques mesures fréquemment suggérées par la réforme des programmes de formation de professeurs. On considère qu'il est peu probable que des recommandations orientées vers l'utilisation de recrutement plus élevés, qu'une plus vaste étude des disciplines à enseigner, que l'augmentation d'expériences cliniques et qu'une évaluation plus rigoureuse puissent, singulièrement ou conjointement, améliorer la qualité des programmes à cause de leur manque de poids ou de réalisme. On suggère que les programmes de formation de professeurs aient pour mission la formation du professeur "complet". On y indique quelques implications et lignes de développement de cette proposition.

## PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO

**Adelino Carvalho Martins**

*Escola Superior de Educação do Porto, Portugal*

**Resumo** - Esta comunicação põe em relevo a necessidade urgente da organização de uma formação contínua de professores dos ensinos básico e secundário, adequada às exigências da reforma educativa, em curso no nosso país. Nesta perspectiva, contém uma série de considerações sobre a clarificação do conceito de formação contínua e dos princípios fundamentais que deveriam presidir à sua organização e funcionamento. Apela, finalmente, para que as Universidades e Escolas Superiores de Educação procedam a um sério exame de consciência sobre a responsabilidade que lhes incumbe nessa complexa tarefa.

A formação de professores constitui, nos nossos dias, um domínio de acção e de investigação de inegável relevância para o futuro das sociedades (1). Vivemos numa época de crise de valores e rápidas e profundas transformações sociais em que os sistemas educativos se confrontam com a ingente tarefa de contribuir de forma positiva para o melhoramento da qualidade de vida, bem-estar e felicidade dos indivíduos e dos povos, isto é, para o advento de uma era de maior prosperidade, equilíbrio e harmonia, tanto no plano nacional como internacional. Como subsistema do sistema sócio-escolar em que se insere, a formação de professores deve desempenhar um papel importante no processo da sua adaptação às mudanças, no melhoramento da qualidade de educação e do nível cultural das populações.

O impacto que estas ideias têm tido, nos países ocidentais, justifica amplamente que se tenha gerado, nas últimas décadas, um movimento favorável ao desenvolvimento do nível de formação científico-técnico dos professores. Esse movimento fortemente apoiado por associações sindicais tem-se traduzido em duas reivindicações essenciais:

- organização de uma formação inicial de nível superior para todas as categorias de educadores e professores;
- organização de uma formação contínua para todos os educadores e professores de nível adequado às exigências de evolução dos sistemas escolares e sociais.

Por virtude das tendências que acabamos de assinalar, a formação de professores tem sofrido em Portugal, nos últimos tempos, transformações significativas, tanto pelo que diz respeito à formação inicial como em serviço.

Pelo que diz respeito à formação inicial, o Ministério da Educação criou, nas décadas de 70 e 80, a par dos estágios clássicos existentes, novos modelos de formação inicial dos professores do ensino preparatório e secundário, como o Ramo Educacional das Faculdades, de Letras e de Ciências e os modelos integrados das Universidades Novas. Com a entrada em funcionamento das Escolas Superiores de Educação, os educadores e professores dos ensinos infantil e básico passarão a usufruir de uma formação de carácter científico-pedagógico mais elevada que no passado.

Pelo que diz respeito à formação em serviço, o Ministério da Educação criou, em 1980, em substituição dos estágios clássicos, um sistema de profissionalização em exercício dos professores dos ensinos preparatório e secundário. A criação desse sistema inovador obedeceu à ideia de responder de forma pronta e eficaz à súbita expansão quantitativa do sistema escolar, que obrigou o Estado a recrutar milhares de professores, sem habilitação profissional adequada. A formação em serviço desses professores passou, a partir de 1985, a ser confiada à responsabilidade dominante das ESEs e CIFOPs (Centros Integrados de Formação de Professores anexos às Universidades Novas) e foi ultimamente objecto de remodelações importantes.

Quanto à formação contínua, a lei nº 5/73, de 25 de Julho (reforma de Veiga Simão), previa expressamente a sua criação. A eclosão da revolução do 25 de Abril impediu que a referida reforma fosse posta em prática e, a partir dessa data, a organização de uma formação contínua de professores tem sido sucessivamente adiada por motivo das múltiplas dificuldades que se têm levantado à reforma do sistema educativo português. Nestas condições, a formação contínua de professores tem-se confinado apenas à realização de acções isoladas promovidas pelos serviços centrais do M.E. (Direcções Gerais), pelos Sindicatos de Professores e outras instituições de formação, sem qualquer carácter de coordenação e sistematização. Por isso, os peritos nacionais que expuseram recentemente a situação educativa do nosso país aos examinadores da O.C.D.E. não tiveram dúvidas em declarar que "a formação contínua entendida como um processo organizado e devidamente estruturado em termos de objectivos, execução e controlo não tem existido, em Portugal" (GEP-M.E., 1984). Esta grave lacuna do nosso sistema educativo deverá, a curto prazo, ser colmatada, pois a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) reconhece a todos os professores e profissionais de educação o direito à formação contínua, consagrando algumas disposições acerca da sua organização.

O quadro necessariamente esquemático que traçámos sobre as transformações operadas, em Portugal, nas últimas décadas, em matéria de formação de professores, se evidencia um inegável espírito de inovação, não pretende ser gerador de uma visão simplista e deformadora da realidade, nem esconder as carências e os problemas com que o nosso país se defronta, nesse sector. Conhecemos por experiência muitos desses problemas e carências e, por isso, no momento em que nos encontramos perante o desafio de uma reforma global do sistema educativo, perante o desafio da criação de um novo estilo de educação, de uma nova maneira de ser e estar no mundo, pensamos que se torna indispensável assumir uma atitude prospectiva de estudo meticoloso e

reflexão crítica sobre a problemática da formação de professores, em especial sobre a formação contínua.

De facto, temos consciência de que, nunca como nos dias de hoje, a formação de professores se apresentou como uma tarefa de extrema complexidade. A formação de um professor constitui, actualmente, uma tarefa árdua e delicada que desafia o horizonte temporal da sua vida profissional. Vivemos num mundo em contínua transformação em que, perante as exigências crescentes da formação do "homem completo" e da "cidade educativa", a profissão docente se tem complexificado gradualmente, exigindo do professorado o desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma gama variada de competências de ordem científico-pedagógica, pessoal e social.

Para o exercício das suas funções não dispõe o professorado de um corpo teórico de conhecimentos suficientemente estruturado, como sucede noutras profissões como a medicina e a engenharia. Não obstante os progressos realizados, nas últimas décadas, pelas ciências da educação, a verdade é que, como afirma Albano Estrela (1984)", não existe ainda uma ciência pedagógica e o "corpus" formado pelas ciências da educação não constitui uma resposta válida para que a pedagogia adquira um estatuto científico".

Nas condições actuais em que se encontra o saber sobre a educação, o discurso de formação de professores, tendo como objecto um saber-fazer complexo como o é o do processo ensino/aprendizagem, em que muitos segredos estão ainda por desvendar, deve evitar por isso mesmo dogmatismos falaciosos, quer se apresentem munidos de credenciais oriundas da prática escolar quotidiana ou do próprio mundo da cientificidade. Deve ser sobretudo um tipo de discurso questionador conduzido com espírito exploratório e crítico, buscando responder aos problemas e necessidades dos professores que se confrontam quotidianamente com a delicada tarefa da promoção do sucesso escolar. Deve ser, em última análise, um tipo de discurso capaz de promover um efectivo diálogo entre a teoria e a prática educacional, entre os saberes das ciências da educação e os da prática escolar, na perspectiva da busca de soluções adequadas para os problemas pedagógicos concretamente vividos.

O que temos vindo a dizer significa fundamentalmente que os professores devem ser convidados a assumir cada vez mais um papel activo na construção do discurso da sua formação, o que levanta o problema da necessidade urgente do desenvolvimento da investigação, em matéria de formação de professores.

Este conjunto de considerações afigura-se-nos oportuno, no momento em que o país aposta numa reforma global do seu sistema educativo. De facto, a reforma em curso, cujas linhas de força dimanam da Lei de Bases (1986) e tem vindo a ser objecto de vários estudos submetidos à opinião pública, constitui uma enorme viragem na trajectória histórica da sociedade portuguesa, pois representa a consagração de um novo estilo de educação em que se projectam os valores de carácter sócio-político e cultural decorrentes da revolução de 25 de Abril e bem assim os grandes princípios de solidariedade e cooperação reconhecidos como regras ideais de conduta pela comunidade internacional.

Parece-nos útil referir as grandes linhas de força da "Reforma Educativa" nacional. A Lei de Bases de 1986 aonta para a criação de um novo sistema de educação baseado nos valores do humanismo democrático de tipo ocidental, tendo como

finalidades essenciais favorecer simultaneamente o desenvolvimento global da personalidade dos indivíduos e a progressiva democratização da sociedade portuguesa. Dessas finalidades decorrem uma série de princípios pedagógicos fundamentais que devem nortear a organização do sistema educativo e dentre os quais destacamos os seguintes:

- formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos empenhados no progresso da sociedade nacional;
- reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização do património cultural português no quadro da tradição universalista europeia e da solidariedade entre os povos do mundo;
- criação de condições para a promoção do sucesso escolar e educativo de todos os alunos e para o desenvolvimento da educação recorrente;
- desenvolvimento do espírito e da prática da democracia participativa na definição de política educativa, gestão do sistema escolar e experiência pedagógica quotidiana.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estipula o cumprimento de uma escolaridade obrigatória de 9 anos (dos 6 aos 15 anos), dispondo para tal efeito a organização de um ensino básico com três ciclos sequenciais (o 1º dos 6 aos 10, o 2º dos 10 aos 12 e o 3º dos 12 aos 15), após o qual terá lugar o ensino secundário com a duração de três anos. Merecem especial atenção as disposições concernentes à organização e funcionamento da Nova Escola Básica e Secundária, pelo que diz respeito à definição de objectivos educacionais, gestão pedagógica, desenvolvimento curricular e avaliação do sistema educativo. A leitura atenta dessas disposições evidencia que se procura implementar, no nosso país, um modelo de escola apostada na educação integral dos jovens, física, intelectual, afectiva, social e moral, baseada em princípios de democraticidade e participação dos parceiros implicados no processo educativo, professores, alunos, família, entidades representativas da colectividade e dotada de um significativo grau de autonomia para a elaboração e gestão de projectos educativos adequados.

Este modelo de escola, a que chamaríamos de bom grado "escola de projecto", tem vindo a ser objecto de propostas de concretização através de estudos publicados pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo, sendo de aguardar que a fase experimental de implementação do modelo venha a fornecer indicações importantes para uma tomada de decisões adequadas. Sejam quais forem essas decisões, a verdade é que as linhas de rumo da Reforma Educativa definidas são de per si suficientemente elucidativas para oferecer uma perspectiva da vastidão e complexidade dos problemas e tarefas com que o nosso país terá de confrontar-se, nos próximos anos. Nesse sentido, pensamos constituir tarefa prioritária a organização de uma formação contínua dos professores do ensino básico e secundário adequada às exigências de evolução do nosso sistema educativo, a que se deverá seguir uma reformulação dos modelos de formação inicial e em serviço, em consonância com as características da nova Escola portuguesa. Torna-se por isso necessário promover, sem perda de tempo, a organização de uma formação contínua dos professores do ensino básico e secundário, pois os estudos sobre inovação educacional evidenciam amplamente que a adesão

consciente e participação activa do professorado nos processos de reforma escolar constitui uma das condições fundamentais para assegurar o seu êxito.

Segundo R. Havelock e M. Huberman (1980), um processo de inovação educacional consiste na criação de um sistema, tarefa complexa que se processa através de várias fases, elaboração de um projecto, concretização e regulamentação através de legislação de natureza pedagógica e finalmente a sua execução, traduzida na passagem do plano de ideias e dos princípios para uma realização social adequada. No caso português, compete aos professores insuflar vida e alma ao corpo inerte dos princípios pedagógicos teorizados, no âmbito da Reforma Educativa, afeioar o rosto, a fisionomia humana, social e moral de uma nova sociedade portuguesa. Tarefa de tal responsabilidade implica que, desde cedo, lhes sejam proporcionadas condições de trabalho e formação que lhes permitam levar a cabo essa missão com um nível de competência adequado.

A Lei de Bases contém naturalmente indicações bastante sumárias acerca da organização e funcionamento da formação contínua de professores do ensino básico e secundário e, bem assim, acerca da avaliação da sua actividade e progressão na carreira docente. Pensamos, no entanto, que é possível, a partir dos princípios de carácter democrático que a norteiam do apelo, contido nalgumas disposições, ao desenvolvimento da investigação e do rigor científico, nomeadamente em matéria de avaliação do sistema educativo, lançar os fundamentos para a elaboração de uma teoria geral da formação contínua adequada à situação portuguesa.

Para tal efeito, supomos não dever prescindir-se de uma concepção sistémica do processo de inovação educacional, tal como Havelock e Huberman (1980) formularam na sua obra, sob pena de empobrecer inexoravelmente o verdadeiro significado e alcance da organização de uma formação contínua de professores, no contexto actual do sistema sócio-escolar português. Tentaremos a seguir expor de forma resumida as concepções teóricas dos referidos autores, acerca do processo de inovação.

Segundo Havelock e Huberman, uma inovação educacional deve ser considerada como um processo orgânico análogo ao desenvolvimento do indivíduo humano, sendo por conseguinte susceptível de atravessar fases de crescimento rápido, estagnação, transição e períodos críticos. Semelhantemente a um sistema biológico, um sistema de educação inovador recebe do meio social próximo ou longínquo os elementos necessários para realizar as finalidades que se propõe. O processo de inovação é assim um processo extremamente aberto, o que o torna vulnerável às mudanças ocorridas no meio social e bem assim à perda ou introdução súbita de novos elementos. A fragilidade de um processo de inovação como sistema torna indispensável o conhecimento profundo da sua estrutura e funcionamento, em determinado contexto. Um processo de inovação é algo de extremamente complexo, pois é formado por um sistema com numerosos elementos integrados (órgãos e funções), que é caracterizado por sub-processos de entrada, interacção e saída. O êxito de uma inovação depende da orquestração desses elementos, da forma como são geridos os sub-processos de entrada, interacção e saída, isto é, da organização de um esquema funcional eficiente dos mecanismos internos de solução dos problemas.

Em síntese, um sistema inovador deve possuir mecanismos internos que permitam implementar um processo contínuo e eficaz de resolução dos seus problemas.

Convém observar que esta recomendação tem sido esquecida, entre nós, na implementação de inovações escolares.

De tudo o que tenho vindo a dizer importa concluir que, constituindo o processo de inovação uma longa caminhada erçada de obstáculos e problemas que exigem o recurso à investigação, a formação contínua de professores deve desempenhar um papel importante no diagnóstico de problemas que afectam o funcionamento dos sistemas escolares e bem assim na descoberta de soluções adequadas para os resolver. É neste quadro de ideias que defendemos o ponto de vista de que a organização de um dispositivo de formação contínua de professores deve visar a solução eficaz dos problemas de carácter profissional com que se confrontam habitualmente e constituir dessa forma uma infra-estrutura indispensável para promover a regulação pedagógica dos sistemas escolares.

À luz desta ideia-chave, que constitui um postulado fundamental para analisar de forma ampla e correcta a problemática da formação contínua de professores, vamos seguidamente tecer algumas considerações sobre os princípios básicos que nos parecem essenciais para lançar as bases da organização de uma formação eficiente de professores do ensino básico e secundário.

Assim, e pelo que diz respeito à clarificação do conceito de formação contínua, pensamos que esta deve constituir um processo amplo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que favoreça a sua mobilidade e progressão na carreira docente. Na fase actual de evolução do nosso sistema educativo, esse processo de desenvolvimento pessoal e profissional deve centrar-se na problemática da concepção e implementação da Reforma Educativa e condições do seu êxito e consequentemente abranger um vasto leque de actividades que sintetizaríamos assim:

- desenvolvimento da cultura geral e da cultura especializada, científica, técnica ou artística relativa às matérias de ensino;
- aprofundamento da formação científico-educacional e pedagógico-didáctica de base;
- desenvolvimento de uma formação pessoal e social adequada ao exercício da função.

Passamos a seguir a enumerar três princípios que deveriam presidir à organização da formação contínua dos professores do ensino básico e secundário:

#### 1º Princípio:

- Os professores devem ser considerados não como objecto da acção de formação, mas como sujeitos activos de formação, isto é, como sujeitos do discurso de formação (G. Ferry, 1983) e consequentemente com direito a participar na sua elaboração. Isto significa ainda que os professores devem possuir uma certa margem de liberdade e autonomia, isto é, um clima de liberdade, autonomia e responsabilidade para realizarem a sua formação e a sua missão (A. de Peretti, 1982).

#### 2º Princípio:

- O 2º princípio decorre logicamente do primeiro e pode formular-se assim: - a organização da formação contínua, pelo que diz respeito à definição de perfil de competências, estratégias de formação e concretização do sistema de avaliação, etc., deve tomar em devida consideração as necessidades e problemas expressos de forma colectiva e individual pelos professores e processar-se através da negociação de "contratos de formação" entre as instituições formadoras e os formandos, contratos esses que não deverão assumir necessariamente um carácter rígido.

#### 3º Princípio:

- A formação contínua deve, na medida do possível, constituir uma resposta eficaz para a solução dos problemas de carácter profissional formulados pelos docentes e ligados com a sua prática pedagógica e de modo muito especial para os problemas relativos à implementação da Reforma Educativa nacional. Isto significa que a formação contínua deve andar ligada à investigação em vários domínios, como matérias de ensino, ciências da educação, conceptualização das práticas pedagógicas, etc., etc.

Neste sentido pensamos que deveriam ser concedidas aos professores em formação condições para uma iniciação meticulosa na problemática da investigação pedagógica, em especial na modalidade de investigação-acção, com vista a promover a sua colaboração em tarefas desse género. Em abono deste ponto de vista, convém referir que algumas experiências de formação pela investigação realizadas, no âmbito da formação em serviço, acusando embora deficiências, apresentam também aspectos bastante positivos (A. Martins e A. Gomes, 1988).

Queríamos ainda fazer uma referência à organização do funcionamento institucional da formação contínua de professores do ensino básico e secundário. Sobre este ponto o nº 3 do artigo nº 35 da Lei de Bases afirma o seguinte: "A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial em estreita colaboração com os estabelecimentos em que os educadores e os professores trabalham". Não obstante a ligeireza da fórmula utilizada, cremos que agasalha no seu seio as bases fundamentais para a construção de um modelo funcional de formação contínua de professores do ensino básico e secundário adequado à situação portuguesa. A construção desse modelo constitui uma tarefa urgente que desafia, porém, um estudo sério e metuloso das exigências da Reforma Educativa, em matéria de investigação e formação e bem assim dos recursos humanos, técnicos e financeiros necessários que importa mobilizar, para responder de forma condigna a essas exigências.

As considerações que temos vindo a fazer ao longo desta comunicação convidam-nos a concluir que se torna urgente que as Universidades e Escolas Superiores de Educação façam um sério exame de consciência sobre a responsabilidade que lhes incumbe para responder ao desafio que lhes é lançado de organizar atempadamente e com eficácia a formação de professores do ensino básico e secundário, nesta conjuntura

delicada de lançamento da Reforma Educativa Nacional.

As nossas palavras têm uma razão de ser! É que, como acentuou recentemente Manuel Patrício (1986) "Tem havido uma atitude negativa bastante generalizada nos sectores científicos tradicionais da Universidade para com as ciências da educação" que, durante muito tempo vegetaram "numa menoridade cívico-epistemológica". Efectivamente, iniciou-se há pouco mais de uma dezena de anos a conquista do direito de cidade das ciências da educação, no âmbito das nossas instituições de ensino superior.

Poderá ser rapidamente ultrapassada uma inegável situação de debilidade, em matéria de investigação educacional? Da forma como for equacionada e resolvida a problemática "Reforma Educativa - Investigação Educacional - Formação Contínua de professores" dependerá, em grande medida, o êxito da empresa de construir um novo sistema de educação capaz de responder às necessidades e solicitações da hora presente.

Outrora, os portugueses souberam responder ao desafio europeu, lançando-se na descoberta de mares e terras desconhecidas...

Confiamos em que, hoje, saberão responder aos imperativos de renovação da educação nacional e simultaneamente colaborar com os professores dos países de expressão portuguesa e dos outros países do mundo para o advento de uma era de maior "Bem-Estar-Social".

#### NOTAS

- (1) Comunicação apresentada no 1º Encontro de Educação da ESE do Porto (Ensino Básico/Fundamental e Projecto Educativo), em 21 de Setembro de 1988.

#### REFERÊNCIAS

- Berbaum, J. (1982). *Étude Systémique des Actions de Formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1987). Documentos Preparatórios, vol. I e II. M.E., Lisboa: G.E.P.
- De Peretti, A., et d'autres (1982). *Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale de la Commission sur la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale*. Paris. La Documentation Française.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática da observação de classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation (Les enseignants entre la théorie et la pratique)*.

Paris: Dunod.

- G.E.P. - M.E. (1984). *Relatório Nacional de Portugal*, Lisboa, pág. 173.
- Havelock, R. & Huberman, M. (1980). *Innovation et Problèmes de l'Éducation (Théorie et Réalité dans les pays en développement)*, Paris: Unesco.
- Lallez, R. (1982). *La formation des formateurs d'enseignants. Études et Documents d'Éducation*, nº 43, Unesco, Paris, pág. 47.
- Lei nº 48/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Martins, Adelino C. (1987). *Profissionalização em Exercício: Ensaio Metodológico Sobre Avaliação Dos Objectivos De Reforma*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Análise e Organização do Ensino. Braga: Universidade do Minho, Unidade Científico-Pedagógica de Educação.
- Martins, Adelino C. & Gomes, A. (1988). *Formation des enseignants en service, au Portugal, et recherche pédagogique*. Communication présentée à la 13ème Conférence de l'A.T.E.E., à Barcelone.
- Patrício, M. F. (1987). *Problemas e perspectivas da formação de professores, em Portugal*, in "As Ciências da Educação e A Formação de Professores". Comunicação do Colóquio de 2-4 de Dezembro de 1986. Lisboa: G.E.P. - M.E., pág. 245 e segs.
- Patrício, M. F. (1987). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.

#### PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION CONTINUE DE PROFESSEURS DANS LE CONTEXTE DE LA RÉFORME DU SYSTÈME EDUCATIF

**Résumé** - Cette communication met en relief le besoin urgent de l'organisation d'une formation continue de professeurs jusqu'au terminus de l'enseignement secondaire, adéquate aux exigences de la réforme éducative, en cours dans notre Pays. Dans cette perspective, elle contient une série de considérations sur la classification du concept de formation continue et des principes fondamentaux qui devraient présider à leur organisation et à leur fonctionnement. On y attire l'attention sur le fait que les Universités et les Ecoles Supérieure d'Éducation doivent procéder à un examen de conscience sérieux sur la responsabilité qui leur appartient dans cette tâche complexe.

#### THE PROBLEM OF IN-SERVICE TEACHER TRAINING WITHIN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL SYSTEM REFORM

**Abstract** - This article stresses the urgent need to design in-service teacher training programs which meet the demands of the educational reform taking place in our country. It therefore tries to clarify the concept of in-service training as well as the principles which should underlie its organization and functioning. Finally, an appeal is made to the Universities and the Schools of Higher Education to go through a serious analysis of the responsibility they should take in that complex task.

## FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DOS PROFESSORES REALIDADES E PERSPECTIVAS

José Tavares  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

**Resumo** - Neste artigo, o autor apresenta-nos a realidade da formação inicial (sequencial, integrada e mista) e contínua de professores e educadores, hoje, em Portugal, analisando e valorizando, numa segunda fase, as diferentes perspectivas de futuro que, sobre o assunto, e de acordo com os dados mais recentes, parecem delinear-se. Concluindo o artigo é afirmada a premente necessidade de, doravante, se não esquecer como base de qualquer inovação em educação a atitude investigativa que, assim, deveria marcar uma presença fundamental nos programas de formação inicial e contínua de professores e educadores.

Hoje, abordar as realidades e as perspectivas da formação inicial e contínua dos professores não é tarefa fácil. Primeiro, pela imensa literatura que tem sido produzida sobre o assunto. Segundo, porque embora a formação inicial e contínua não devam ser desligadas uma da outra, o certo é que assim não tem acontecido. Todavia, além da formação contínua se encontrar ainda numa fase bastante incipiente, existe já uma enorme confusão relativamente aos modos de a conceber. Terceiro, ao nível da formação inicial, não obstante o esforço notável desenvolvido, sobretudo nos anos 70 e 80, as desorientações e até certas contradições nos diferentes modelos são muitas.

Talvez, neste quadro, a nossa reflexão se justifique como mais um contributo, modesto embora, que não tem outra finalidade a não ser a de ajudar a esclarecer um tema que, em certa medida, deve preocupar todos os professores e educadores, seja qual for o nível da sua intervenção no processo educativo, que têm como missão essencial a educação e a formação dos cidadãos, a propriedade das prioridades nas sociedades modernas.

Por razões de sistematização desenvolverei, primeiramente, as realidades da formação inicial e contínua e a seguir as suas perspectivas. Terminarei estas reflexões com algumas sugestões que, em minha opinião, se revestem de maior interesse para repensar e rever, se for caso disso, os processos de ensino/aprendizagem para uma formação e educação mais adequada e eficiente dos cidadãos no âmbito das novas exigências da comunidade nacional e internacional.



## Formação inicial e contínua dos professores: Realidades

### Formação Inicial

Sem a pretensão de fazer aqui a sua história, não há dúvida de que nas últimas duas décadas se desenvolveu um grande esforço na formação inicial dos professores, tanto por parte do Ministério da Educação como por parte de instituições criadas ou implementadas para esse efeito. Essa formação processou-se fundamentalmente de duas maneiras: lançamento de raiz de novos cursos de formação de professores em modelos sequenciais (Faculdades de Ciências) e em modelos integrados (Universidades Novas com ou sem CIFOPS e Escolas Superiores de Educação); cursos de complemento de formação ou estágios para todos aqueles que estando já no sistema ou possuindo habilitações próprias ou suficientes desejassem profissionalizar-se como professores.

Como é óbvio, não vou descrever os diferentes modelos de formação e muito menos defender mais este ou aquele. Todos têm grandes vantagens e desvantagens embora as desvantagens em todos eles, e é preciso que isto seja dito, se devam sobretudo à sua deficiente implementação e execução. Convém também não esquecer que, não obstante os modelos de formação (integrada, sequencial ou mista) serem distintos, as concepções e as formas de formação que lhe estão subjacentes são bastante semelhantes.

Efectivamente, se partirmos das cinco prioridades essenciais de formação identificadas e caracterizadas por Adamczewski (1988: 5-17), a saber: a aprendizagem de *um saber*, ou seja, a aprendizagem como ter, armazenagem de conhecimentos, de informação; a aprendizagem como *um fazer* orientado para a acção, a produtividade e a eficiência; a aprendizagem concebida como *ser mais*, em que o desenvolvimento das capacidades pessoais assume primordial importância; a aprendizagem como *comunicar*, através do confronto, da troca de ideias, da partilha de atitudes, de maneiras de pensar e de estar na vida; a aprendizagem como *mudar*, transformar o mundo das pessoas e das coisas, poderíamos constatar que em relação à formação inicial a situação se apresenta do modo seguinte:

1) Relativamente a considerar o processo de ensino/aprendizagem como aquisição de informação, de conhecimento, de saberes a níveis mais concretos ou abstractos e com um grau maior ou menor de assimilação, tanto os modelos de matriz integrada como os modelos de matriz sequencial ou mista acabam por ser altamente reducionistas. Por outras palavras, em qualquer deles, na realidade, tem-se atendido sobretudo à dimensão intelectual do desenvolvimento. Ao professor compete saber e ministrar correctamente os conhecimentos disponíveis; ao aluno compete aprender, repetir o mais fielmente possível esses conhecimentos.

Nesta ordem de ideias, a acumulação do saber, isto é, *receber, conservar e transmitir* os conhecimentos constitui o valor central e por isso mesmo o grande trabalho a realizar no processo de ensino/aprendizagem pelos alunos, pelos professores e pelos outros agentes educativos. A formação educacional é, pois,

praticamente reduzida à aquisição e transmissão de conhecimentos em que o discurso nas suas formas afirmativa, demonstrativa e interrogativa através da lição, da conferência, do curso, acaba por ser o grande veículo que permite a circulação dos saberes e da informação.

2) Quanto a considerar o processo de ensino/aprendizagem de um modo menos teórico, mais pragmático, mais técnico ou tecnicista, colocando o acento no *fazer*, no *agir*, no *reagir*, no *produzir*, é uma perspectiva que começa a adquirir cada vez mais força na escola dos nossos dias. Tudo se encaminha, na realidade, para uma aprendizagem mais activa e produtiva em que as palavras de ordem são, *fazer*, *fazer-fazer*, *agir*, *produzir*. Os conhecimentos, os saberes já não são vistos como um fim em si mesmos mas como meios inteiramente orientados para a acção. É o saber aplicado, prático que é mais valorizado nos processos de formação e de educação e, por conseguinte, todos os agentes que nele intervêm devem funcionar o mais adequadamente possível no sentido de não emperrar a máquina dentro dessa dinâmica mesmo que seja necessário pagar mais, garantir mais regalias. O que interessa é que todos se amoldem inteiramente a esses objectivos e o sistema funcione nas melhores condições, sem solavancos e seja competitivo. Ou seja, possibilite um produto de boa qualidade, mais barato, concorrencial.

São os efeitos de uma era essencialmente tecnológica e pragmática em que as novas tecnologias e designadamente as tecnologias da informação desempenham um papel de grande relevo.

Neste quadro, o aluno, o aprendente, constitui o alvo, o objecto, o ponto de impacto e o lugar da realização da formação sobre o qual incide a acção e os efeitos da situação educativa. Os principais meios de animação, de activação da estimulação, são o treino, o exercício, o jogo e a simulação, remetendo assim os saberes mais teóricos para segundo plano, como um contributo pontual, uma envolvente necessária, um ponto de referência, um complemento, um modo de concluir uma actividade prática, ou, como diz Ferry (1983) "um momento mediador de transferência de uma prática a outra". E Adamczewski sintetiza assim esta forma de formação: a "Priorité est accordée au savoir utile, à la connaissance par et pour l'action. Le tour de main, le truc, la recette sont, dans cette perspective utilitaire, des points d'appui très recherchés" (1988: 9).

Por outro lado, a pedagogia que melhor se adapta a este tipo de formação é a tecnicista em que as técnicas e as ferramentas pedagógicas são variadas em ordem a activar e otimizar as energias individuais para uma aprendizagem eficaz e produtiva.

O educador, o formador, terá que ser antes de mais um animador, um técnico, um programador de actividades, em que o seu engenho didáctico (*fazer-saber*), a sua arte e a sua magia (*fazer-ser*), o seu sentido de tacto e o seu gosto de contacto (*fazer-comunicar*) constituem os processos pedagógicos fundamentais.

A esta luz, o formador é, sobretudo, um dinamizador, um catalizador, um analista da acção cujo objectivo essencial é *fazer-fazer* com a agravante de, por vezes, ser ultrapassado pela mesma acção cujas razões ele próprio ignora.

Por último, o aluno, o aprendente, levado a executar um programa de formação

com esta dinâmica, é também decentrado em relação à acção que exerce, sem saber o *porquê* e o *como* dessa mesma acção. É reduzido a um simples executor - quadro ou especialista - que tem por missão adaptar-se ao seu lugar de trabalho e ser eficiente no exercício da sua função.

Não há dúvida que a formação e, por conseguinte, os processos de ensino/aprendizagem tendem a ajustar-se cada vez mais a uma visão tecnicista, tecnológica e pragmática que vai invadindo todos os domínios da actividade humana mesmo aqueles que tradicionalmente estavam ligados a concepções mais humanistas. Na base, está uma lógica interactiva que assenta numa concepção do ser humano enquanto ser social susceptível de se realizar através do trabalho, da acção ou da prática. Assim, a manifestação dos objectos técnicos (tecnologia) ou conceptuais (prática de análise) ocupam o lugar dos valores primordiais. A mesma lógica seguem a manipulação, a mobilização e o aproveitamento ou rentabilização das pessoas e dos grupos, cujo objectivo é a optimização da produtividade e a maximização dos lucros (Ardoino, 1971).

Aceites estes pressupostos, o tipo de comunicação entre os diferentes actores ou intervenientes no processo de formação terá que obedecer a uma representação instrumental, mecanicista ou materialista das interacções humanas, digamos que prevalecem as relações causa/efeito, sistema/máquina às de sistema/utensílio ou de agente social a agente social em que a acção é predominante e os agentes humanos individuais ou em grupo, bem como as próprias ideologias, funcionam apenas como engrenagens de uma máquina gigantesca cuja estratégia é a de agir, fazer-fazer, produzir no sentido da maior produtividade possível.

3) Em relação à forma de formação que coloca o acento no desenvolvimento da personalidade em termos de ser, de tornar-se mais pessoa na perspectiva humanista, também não podemos dizer que ela esteja ausente dos nossos modelos de ensino/aprendizagem. Neste caso, a prioridade em vez de incidir sobre a acumulação de conhecimentos ou sobre as técnicas a adquirir para a sua aplicação, recai sobre os processos de desenvolvimento e formação da personalidade dos aprendentes. A pessoa humana em formação é tomada como um ser inacabado e, por conseguinte, como um dever ser permanente que não só a torna capaz de auto-aprendizagem, de auto-construção do seu eu na sua interacção com os outros, mas que a faz correr sem cessar no sentido de satisfazer essa fome existencial. É precisamente esta fome, este desejo de conhecer, de ter e de ser que possibilita todo o fenómeno da aprendizagem nos seus mais variados aspectos e níveis.

É, pois, *o educar-se*, sair do seu próprio fundo, no sentido de ir construindo a sua identidade através da actividade do saber e do fazer, do agir, que serve de alicerce a esta forma de formação. E embora as pedagogias de matriz pessoalista ou humanista tenham chamado insistentemente a atenção para esta dimensão do processo educativo, nem por isso esse esforço se tem traduzido em grande sucesso, salvo raras excepções. Tem-se até assistido à situação curiosa de uma certa contradição entre os valores veiculados pelo currículo explícito e implícito que tem atraído a atenção de alguns investigadores. Enquanto no currículo explícito esses valores são claramente assumidos quer pelos programas, quer pelos manuais, quer pelos normativos legais em

consonância com as teses filosóficas, psicológicas, sociais e políticas dos grandes especialistas na matéria, o currículo implícito parece ir mais no sentido de não lhe dar grande importância por parte dos professores e de outros agentes do processo educativo.

De qualquer maneira, também não há dúvida que, à medida que se pretende tornar o aluno mais activo, mais autónomo, fazendo-o autor, actor e destinatário da própria aprendizagem, a dimensão personalista do desenvolvimento humano como um todo em que se vêm integrar todos os demais aspectos, começa a estar no centro de qualquer projecto de formação inicial em que a educação do cidadão como pessoa responsável e livre emerge como a grande finalidade a atingir.

4) No que toca à formação considerada como comunicação, em que *cooperar*, *partilhar*, *confrontar ideias*, *atitudes*, constituem as suas principais características, cabe dizer que também esta modalidade se encontra presente nos modelos que vimos referindo. Aqui como nas formas anteriores a diferença reduz-se apenas a uma questão de acentos que nos permitem destacar mais este ou aquele tipo.

Segundo Adamczewski trata-se, contudo, de uma concepção relativamente recente em que os seus modos de expressão mais comuns são a troca de experiências pessoais e profissionais, o confronto de ideias e de práticas, a elaboração de projectos colectivos e a actividade de investigação em equipa (Adamczewski, 1988: 13).

A ênfase é, conseqüentemente, posta no grupo, na comunidade, na equipa, no colectivo como o espaço e a possibilidade das trocas e das aprendizagens. O conhecimento, a acção, a dimensão pessoal, estão certamente presentes mas passam a segundo plano enquanto que a situação se torna extraordinariamente activa, formadora, "campo de informação" (Honoré, 1980), "formação-investigação" (Peretti, 1981), co-formadora. "Le trait commun à cette forme de la formation est la collaboration entre personnes pouvant se positionner à l'intérieur d'un projet collectif d'action, de réflexion, de recherche, de action-recherche ou de recherche-action" (Adamczewski, 1988: 13).

Adamczewski, na verdade, assenta esta forma de formação em dois pressupostos: 1) o espaço grupal percebido, concretizado e concebido como um lugar gerador, um espaço de reflexão, de criação e de acção colectiva e 2) o grupo como possibilidade de associar, de pôr em diálogo e em contraste dois modos de estar na vida, duas formas de acesso ao conhecimento de uma prática, de uma experiência. Por outras palavras, trata-se de um olhar interno vindo do fundo da subjectividade experienciada de um modo directo pela pessoa ou pelo grupo e um olhar externo oriundo da tendência objectivante daquele ou daqueles que o escutam. E citando uma reflexão de Bataille relativa à realidade da interacção grupal insiste: "La situation de groupe peut être une situation privilégiée pour effectuer cette confrontation de sites d'observation, des manières de voir, de faire et d'exister, selon une dialectique permanente entre l'intériorité et l'extériorité, entre l'implication et l'explication (Bataille, 1981)" (Adamczewski, 1988: 13).

5) Finalmente, quanto à formação concebida como transformação, mudança, caberia ainda dizer que é esse precisamente o alvo para o qual deveria apontar todo o tipo de formação seja qual for o modelo utilizado. No caso português, a formação para a

mudança tem sido uma grande preocupação. Se tem resultado ou não é outro problema que não vou sequer equacionar.

Esta concepção apresenta a formação como um processo descontínuo, uma sucessão de rupturas (epistemológicas, ideológicas, afectivas, sociais) e de criação, digamos, um espaço de crise e de ultrapassagem constante em que a abertura, os saltos qualitativos, as transformações e as metamorfoses constituem os referenciais de toda e qualquer intervenção. Numa tal perspectiva, o essencial não é o arranjar um lugar, um quadro propício, um clima, um espaço humano acolhedor e facilitador das aprendizagens como na forma de formação precedente, mas sim criar uma situação que permita uma autêntica vivência de comunicação e possibilite aos principais agentes do processo de ensino/aprendizagem a saída de determinados esquemas mentais pré-estabelecidos individuais ou colectivos que o podem condicionar ou mesmo neutralizar por completo.

Trata-se, por conseguinte, de uma formação perspectivada para a mudança que pressupõe uma outra visão do mundo e da vida que valoriza os conceitos de desalienação, de libertação, de descristalização de comportamentos e atitudes em que deveria assentar a nova ordem da comunidade mundial. Assim, o espaço de formação transforma-se num lugar que, na realidade não existe mas que é preciso inventar com as suas alegrias e sofrimentos, com as suas feridas e as suas cicatrizações. Tudo é posto em questão qualquer que seja o sinal que apresente ou a realidade a que se refira: o bom e o mau, o positivo e o negativo, o conveniente e o inconveniente, o profano e o sagrado, o individual e o colectivo, a subjectividade e a objectividade, a ciência, a técnica, as ideologias, as crenças e os mitos. E a razão mais funda para tentar compreender todo este estado de coisas talvez seja aquela apontada por Kaes (1929) e citada por Adamczewski: "l'élaboration des ruptures est l'expérience princeps, inaugural de l'humain" (1988: 15). E a concluir as suas reflexões sobre esta forma de formação, Adamczewski escreve ainda: "Il n'est pas aisé de résumer ce défi à la clôture qu'est cette force de formation qui se fait forme et qui défait ses formes tout au long de l'existence. Car - si on peut encore parler ici de logique - il s'agit d'une logique *métapolaire*, c'est-à-dire d'une puissance au second degré, d'une capacité vitale de décristalisation et de réorganisation des formes de formation elles-mêmes" (1988: 16).

Passando em revista os diferentes modelos de formação inicial dos professores que têm vigorado no sistema educativo português à luz das cinco formas ou dimensões de formação identificadas e caracterizadas por Adamczewski que acabámos de apresentar, parece que, afinal, eles não são muito diferentes uns dos outros. Todos veiculam estas cinco dimensões de formação e quanto às acentuações postas mais nesta ou naquela as diferenças também não são grandes. Querirá isto dizer que os problemas da formação inicial pouco ou nada têm a ver com a existência de modelos distintos (sequenciais, integrados ou mistos)? Então a que se devem a confusão e as contradições que têm atormentado a formação dos professores, sobretudo, nas últimas duas décadas? Irei tentar responder a estas duas interrogações que estão, aliás, intimamente ligadas entre si.

Relativamente aos modelos de formação de professores penso que aqueles que têm vigorado, melhor ou pior implementados, são igualmente válidos. Parece tratar-

se, pois, de uma questão ultrapassada. Quanto às causas de tamanha confusão e algumas contradições que têm afligido todo o processo, poder-se-iam talvez agrupar em duas grandes ordens de razões, uma de natureza exógena e outra de natureza endógena.

a) *razões de natureza exógena*: Falta de recursos humanos e materiais adequados e suficientes, uma grande descoordenação dos diferentes projectos, desentendimentos e até diferenças de concepção muito divergentes ou diametralmente opostos em relação ao mesmo projecto, uma grande mobilidade dos que detêm as grandes decisões políticas.

b) *razões de natureza endógena*: Falta de coerência e até contradições no interior dos próprios projectos de formação em que, por vezes, as diferentes concepções e a sua realização pouco ou nada tem a ver com os objectivos definidos quer ao nível dos planos de estudos quer sobretudo ao nível dos conteúdos programáticos, dos processos e estratégias de ensino/aprendizagem e de avaliação.

Uma tal situação tem conduzido a enormes desperdícios de recursos humanos e materiais e a uma notória ineficácia dos seus resultados contrariando o grande objectivo da escola que se deseja numa sociedade moderna e desenvolvida: uma escola de sucesso.

Para fazer face a esta situação também não se afigura como boa solução mudar pura e simplesmente de modelo ou de projecto sem que essas mudanças sejam precedidas de processos de avaliação com um mínimo de seriedade para não acontecer criar outros modelos ou projectos tão maus ou piores que os rejeitados como supostamente ineficazes.

Talvez não seja, de facto, a melhor estratégia estar constantemente a mudar os projectos de formação de professores à procura de um projecto ou modelo ideal que por ser ideal também não serve porque nunca existe no momento presente.

Entre nós, têm surgido programas de formação de professores bastante bem concebidos, com excelentes virtualidades quer nos modelos de formação integrada quer nos de formação sequencial ou mista que poderiam ter sido trabalhados, corrigidos neste ou naquele ponto, em ordem a transformá-los em bons programas de formação de professores. Tão bons ou melhores do que aqueles que encontramos noutros países considerados mais desenvolvidos. Na realidade, é muito desagradável ir a congressos, colóquios ou encontros nacionais e estrangeiros apresentar determinados projectos ou modelos de formação chamando a atenção para o seu carácter inovador e para as suas grandes virtualidades e no ano ou anos seguintes ter que desdizer-se informando que já foram alterados e/ou simplesmente postos de lado. O mudar por mudar recorrendo às mesmas equipas ou comissões que acabam por recair em erros semelhantes ou ainda piores além de não ser nada encorajante é extremamente gravoso para o país e desprestigiante para os seus principais mentores.

Nesta reflexão, porém, não queria ficar apenas num rosário de lamentações ou críticas negativas até porque reconheço que em todo este trabalho tem havido muita gente que de um modo abnegado e longe das demagogias baratas e das lutas pelo poder deram o seu melhor esforço que, sem dúvida, também se reflecte em múltiplos aspectos

altamente meritórios e positivos dos projectos apresentados. Lamento, sim, que apesar de tudo, com todos esses esforços e com recursos excepcionais, que os houve, não se tenha podido ir mais longe e se tenham guardado mesmos sugestões na gaveta, que, porventura, poderiam ter concorrido para a melhoria dos programas em curso em vez da sua substituição pura e simples. A título de exemplo, basta certamente lembrar as vicissitudes porque têm passado os modelos e os programas de formação no âmbito da profissionalização em exercício e da formação em serviço.

Antes de terminar este ponto, não posso deixar de referir que, em minha opinião, o insucesso dos diferentes projectos se tem devido fundamentalmente à incapacidade que os agentes educativos e sobretudo os professores têm demonstrado em confrontar com os seus colegas os conteúdos do seu ensino em ordem a evitar tantos desperdícios e perdas de tempo em aprendizagens que, no fundo, não servem para nada com a agravante de que, em muitas situações, podem ser altamente deformadoras e até desmotivar por completo os alunos para outras tarefas consideradas mais importantes. Repetições dos mesmos assuntos, sobreposições, desenvolvimento de conteúdos de maneira demasiado superficial ou elevada pretensão de profundidade e cientificidade que nada ou pouco tem a ver com os objectivos que se pretendem atingir, acabam sempre por ser causa de insucesso no processo de ensino/aprendizagem.

Tudo isto tem acontecido no meio de uma grande passividade dos docentes e dos discentes, demonstrando desse modo uma enorme incapacidade de reflectir seriamente sobre os diferentes conteúdos quer das componentes da especialidade quer da componente das ciências da educação. A outra dificuldade que está igualmente presente, ainda que, por vezes, de um modo um tanto ou quanto velado, é a mania da auto-suficiência científica e pedagógica dos professores universitários que acham que não têm que dar conta a ninguém daquilo que ensinam e de como ensinam e avaliam. Mas este é outro ponto que pela sua importância e complexidade não pode ser desenvolvido no contexto do presente artigo.

### *A formação contínua*

Tem-se falado muito, ultimamente, em formação contínua, sobretudo nos diferentes normativos relativos às diversas metamorfoses por que têm passado os modelos apresentados para a formação em serviço. A formação contínua aparece sempre no horizonte como o grande referencial e até se chegou a ameaçar instituições do ensino superior e universitário que se não colaborassem nos programas de formação e profissionalização dos professores da formação em serviço também não seriam chamados para os programas de formação contínua.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) refere-se à formação contínua em vários dos seus artigos mas fá-lo de um modo mais explícito no artigo 35º, nos seguintes termos:

"1 - A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.

2 - A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimento e de competências

profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

3 - A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

4 - Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos".

Todos os grupos de trabalhos constituídos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRES), aos quais foi cometido o encargo de elaborar estudos e apresentar projectos relativos ao "Projecto Global de Actividades" do Ministério da Educação (Maio de 1986) não deixam de se referir, de igual modo, à formação contínua, como seria de esperar, no quadro da LBSE.

Por outro lado, o Ministério da Educação avançou com uma proposta de formação contínua que neste momento está a recolher pareceres das diferentes instituições e a que informação oral e escrita tem dado algum relevo.

Não vou aqui fazer a análise detalhada desse documento até porque ele ainda não chegou à sua fase final. Mas a filosofia em que assenta, embora sejam de realçar muitos aspectos positivos, mais uma vez deixa em aberto toda uma série de indefinições e ambiguidades de tal ordem que podem vir a perverter por inteiro todo o projecto. De novo, apesar de isso não ser dito explicitamente, se pretende criar uma estrutura extremamente complexa com toda uma rede de institutos e centros e as respectivas comissões de coordenação a nível local, regional e nacional e em que a Universidade Aberta emerge com elevado relevo. Diria mesmo, pelo menos num certo sentido, maior do que o das outras instituições do ensino superior e universitário. Vistas bem as coisas, a proposta que ora é apresentada mais parece uma estrutura de formação paralela e concorrencial em relação às instituições existentes vocacionadas para esse efeito que uma rede de formação contínua "assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e os professores trabalham" (LBSE, 35º, 3).

A formação contínua, efectivamente, não pode ser reduzida a meras acções pedagógicas desenvolvidas de um modo desgarrado, como tem acontecido, com frequência, num passado recente, nem a um sistema paralelo e autónomo onde se irão, com certeza, repetir todas as confusões, contradições e desperdícios que têm afligido os programas já implementados no âmbito da formação inicial e em serviço.

Não gostaria de fazer futurologia e muito menos de desempenhar o papel de adivinho, mas, a ir em diante um programa com os ingredientes da proposta apresentada, não tenho a menor dúvida de que o seu resultado, a curto ou médio prazo, traduzir-se-á num insucesso mais ou menos rotundo.

Embora até ao presente a formação contínua não tenha grande expressão na prática, a verdade é que começam a surgir algumas ideias mestras em que deve assentar um verdadeiro programa de formação contínua, em que a sua íntima ligação com a formação inicial e a investigação não devem ser palavras vãs. Mas precisamente porque estamos diante de uma realidade que é mais futura do que presente, desenvolveremos este assunto ao abordarmos as perspectivas da mesma.

## Formação inicial e contínua: Perspectivas

### Formação Inicial

Hoje, sem dúvida, tentar perspectivar de um modo, se possível, objectivo e correcto e sem cair em utopismos fáceis ou demagogias baratas, é certamente contribuir para ajudar a melhorar o sistema educativo português. É apenas, neste sentido, que nos vimos juntar a outros muitos, por certo animados das mesmas intenções.

Há vários anos a esta parte que os docentes e, com certeza, também os alunos, sentem a necessidade de rever a formação inicial dos professores. Pode perguntar-se porquê quando em muitos casos se trata de planos de estudos bastante recentes. A pergunta é pertinente mas a resposta, em minha opinião ajustada, também não se faz esperar, a saber: muitos planos de estudo nascem, na realidade, demasiado envelhecidos, visto serem, com frequência, o resultado de uma situação de compromissos com base numa simples partilha do poder entre os professores em relação às possíveis disciplinas a introduzir. E o pior é que depois na elaboração dos programas das respectivas disciplinas (selecção e estruturação dos conteúdos, estratégias de ensino/aprendizagem, metodologias, processos de avaliação) mesmo que haja alguns referenciais relativamente às características e objectivos de cada curso, de facto, tudo funciona deficientemente ou não funciona mesmo. Cada um procede segundo a sua real gana.

Da situação descrita resulta, normalmente, uma sobrecarga horária semanal enorme para os alunos de matérias que, em muitos casos, são pelo menos inúteis. Como resolver estes problemas? É a questão que nos vem constantemente ao espírito. A resposta aponta, antes de mais, para uma atitude que poderia exprimir-se nos seguintes pontos: 1) reconhecer e aceitar que, efectivamente há problemas; 2) dispôr-se, pelo menos, para colaborar na busca da melhor solução possível; 3) tentar resolvê-los.

Quanto à existência de problemas a sua evidência é tão grande que entra pelos olhos dentro de toda a gente. É fácil infelizmente reconhecer a sua realidade. Resta, apenas, dispôr-se a envidar todos os esforços para encontrar a melhor solução possível. Aí o problema começa a ser mais delicado. Sem dúvida que algumas resistências que se levantam, por parte dos professores, são, sobretudo, por um lado, as de uma certa rotina e comodidade a que se foram habituando e, por outro, o receio de virem a perder alguns privilégios adquiridos. Excluímos a possibilidade da má vontade que, caso exista, não se lhe pode atribuir um significado excessivo. Poderá deparar-se com aqueles que reagem por desinteresse ou até com uma certa dose de desprezo e sarcasmo: "sobre isso não sei nada nem quero saber".

Diante deste panorama, apetece-nos perguntar: porque é que tantos professores são tão avessos à mudança quando hoje tanto se fala nisso e toda a gente pretende dar uma imagem de grande actualização e competência naquilo que faz? Na verdade, dizer a uma pessoa que está desfazada nas suas ideias, nos seus processos, nos seus comportamentos, é uma das maiores ofensas que se lhe pode dirigir. E a prova disso é que, por vezes, aqueles que estão mais "adaptados" nos seus esquemas mentais e nas suas ideias fixas são os que mais falam de inovação. Toda a gente se julga na crista da

inovação. Os outros é que são os atrasados, ou então não funcionam bem se dão a impressão de irem depressa demais.

Isto quer simplesmente dizer que mexer com os esquemas mentais e com os hábitos das pessoas é algo sempre extremamente complicado. Essa complicação aumenta normalmente na razão directa com o nível do estatuto ou categoria profissional em que essas pessoas se encontram. No caso da elaboração, reestruturação ou reforma de um plano de estudos de formação inicial qualquer, salvo raras excepções, tudo corre bem enquanto não se puser em questão a disciplina deste ou daquele professor. Mas desde que a mudança aponte sequer para qualquer alteração que implique ou seja entendida como redução da importância da sua disciplina cai o Carmo e a Trindade.

Está, pois, medularmente introduzida no sistema a ideia de pequenos feudos intocáveis sem o beneplácito dos respectivos donos ou patrões, os professores. Este constitui, com certeza, um dos grandes obstáculos que se levantam contra a mudança dos planos de estudos e dos próprios programas das disciplinas mesmo que ela se apresente de um modo sério e objectivo dentro dos processos mais correctos de adequação e inovação.

Porém, frente às razões de resistência que se ligam a um certo immobilismo devido a situações de uma certa instalação no sistema e à defesa de certos privilégios, outras há que embora apresentando-se com toda uma aparato de mudança e inovação acabam por produzir os efeitos contrários. Poderíamos alinhar nesta ordem de razões tudo aquilo que se faz demasiado à pressa para dar a impressão que se está a mudar mas com tanta improvisação e incompetência que provoca a paralização daqueles que, porventura, estariam chamados a ser verdadeiros mentores e agentes de uma autêntica mudança inovadora. Assim, não. É melhor deixar tudo como está, é o desabafo que se ouve com frequência, do que mudar tudo de qualquer maneira ou por meras razões administrativas.

Por outro lado, o que vem a dar ao mesmo, parece que, não obstante as diferentes mudanças verificadas, as coisas estão sempre na mesma. A este propósito poderíamos levantar duas questões ainda que sem qualquer pretensão de lhe dar resposta, a saber: será possível introduzir mais racionalidade na mudança? No caso de ser possível, será racional introduzir essa mesma racionalidade?

Embora haja muitas outras razões que poderiam ser apontadas, penso que as referidas são suficientes não só para condicionar o sistema mas até para paralizá-lo e reduzi-lo à ineficácia, por completo, apesar da "carolice" de uns quantos que teimam em continuar a empurrar para que ele avance.

Há efectivamente mudanças e alterações acerca das quais ficamos sem saber para que é que servem dado que as razões que as motivaram ficam sempre por discutir. Não vou aqui exorcizar essas situações porque me levaria muito tempo e sai completamente das intenções do presente artigo, mas aproveito para dizer que também aqui, não obstante as confusões e contradições a que temos assistido, é possível encontrar exemplos positivos ainda que devido talvez mais ao esforço e abnegação de alguns dos seus intervenientes que propriamente ao acerto nas concepções e na implementação dos diferentes modelos.

Não será possível começar a pensar mais a sério numa certa uniformização dos

modelos para evitar:

- a) uma excessiva diversificação que tem introduzido mais confusão que diferenciação de concepções?
- b) atender mais a determinadas actividades que devem figurar na primeira linha das preocupações de uma verdadeira política educativa que passe por uma verdadeira activação dos processos de ensino/aprendizagem?
- c) envolver de um modo mais activo e por inteiro os agentes ou intervenientes no processo educativo com base numa atitude investigativa, formativa, digamos, educacional, em que os saberes, o saber fazer, o ser, o comunicar e o mudar ou inovar, se processem de um modo dinâmico, harmonioso e progressivo numa perspectiva de sucesso da Escola como autêntica comunidade educativa?

Penso que a resposta a estas interrogações é simplesmente *sim e a sua realização não pode ser adiada por mais tempo.*

#### *Formação contínua*

Não se tem, na realidade, feito muito no âmbito da formação contínua se exceptuarmos uma série de actividades ou acções desgarradas e com objectivos um tanto ou quanto dispersos que, pessoalmente, não consideramos formação contínua (Alarcão & Tavares, 1987: 131 e ss.) com base na experiência, no estudo e na reflexão que os autores vêm fazendo há mais de dez anos a esta parte e dada a intervenção que têm exercido nos programas de formação de professores inicial e em serviço da Universidade de Aveiro quer como docentes quer na qualidade de responsáveis de alguns deles.

No âmbito da formação em serviço, por exemplo, foram avançadas algumas propostas no sentido de a partir dessas experiências se ir preparando um verdadeiro programa de formação contínua que era também o grande objectivo que ia sendo apontado pelos diferentes normativos emanados do Ministério da Educação.

A este propósito gostaria de recordar uma passagem que, em certa medida, continua a traduzir as traves mestras que deveria ter em conta um programa de formação contínua:

"Há vários anos a esta parte se tem falado em renovação da escola, dos modelos de formação, dos perfis dos professores a formar, dos currícula, dos conteúdos programáticos, das mentalidades, mas infelizmente não se tem ido muito além do papel. Em nossa opinião, começa a sentir-se a necessidade de uma autêntica revolução, uma revolução construtiva e levada a cabo com discernimento, sem políticas contraditórias, sem clientelismos nem jogos mesquinhos e oportunistas à mistura. Impõe-se na verdade uma reforma radical e profunda. Uma tal reforma passa essencialmente pela formação dos professores e a formação dos professores deveria assentar numa boa articulação de duas vertentes imprescindíveis: as da formação inicial e contínua. A formação inicial deve desembocar naturalmente na formação contínua e esta deveria servir de *feedback* permanente à formação inicial para não a deixar anquilosar em esquemas mais ou menos rígidos e perder o contacto com a realidade da escola e as necessidades dos alunos. É a dinâmica em espiral do

processo que, mais uma vez, vem ao de cima na articulação da formação inicial e contínua e que deveria prolongar-se por toda a vida de um professor" (Alarcão & Tavares, 1987: 147).

Embora continue a pensar que um programa de formação contínua não deveria afastar-se muito destas linhas, seria preciso, no entanto, dar-lhe corpo e implementar toda uma estrutura logística e organizativa. Mas é justamente aqui onde os meus receios começam a ser maiores com base nas diferentes propostas que vão surgindo do Ministério e dos comentários que se vão escrevendo nos órgãos de comunicação social. Parece-me que, mais uma vez, está em gestação uma estrutura magalômica em que se pretendem conciliar as coisas mais complicadas e até contraditórias a nível local, regional e nacional para servir os interesses de determinadas políticas e as apetências de certas instituições e pessoas entrepostas. Trata-se, com certeza, de mais uma grande estrutura votada ao fracasso com a agravante de, até lá, se transformar em mais um enorme sorvedouro dos dinheiros públicos destinados à formação contínua dos professores que provavelmente terá que ficar adiada por mais algum tempo. Só com muito boa vontade após a enumeração dos intervenientes de tão complexa estrutura. - Instituições do Superior em que a Universidade Aberta emerge com um especial relevo, as Instituições dos Ensinos Secundário e Básico, os numerosos Centros e Institutos a criar, as comissões instaladoras e coordenadoras a implementar, etc. - é que se poderá acreditar minimamente em semelhante programa. Tem efectivamente todos os ingredientes para não funcionar e para ser posto fora de uso a breve trecho pelas suas próprias contradições internas sem necessidade de recorrer a outras razões mais de índole externo que, com certeza, também não se farão esperar.

Penso que a experiência do lançamento das diferentes instituições de formação inicial e dos diversos programas da profissionalização em exercício e da formação em serviço deveria ser tida mais em conta para tentar evitar aquilo que se me afigura como mais um grande descalabro em formação de professores. Ou será que iremos mais uma vez assistir à fita já gasta de ver os mesmos figurantes aparecerem em todo o lado sem estarem nem poderem estar, de facto, em lado nenhum? Seria bom que a formação de professores na sua vertente inicial e contínua fosse considerada com mais seriedade e rigor. Ou será que ela já não constitui um dos principais agentes da formação e educação dos cidadãos, a prioridade das prioridades das sociedades modernas na passagem do 2º para o 3º milénio?

#### **Conclusão**

Não gostaria de terminar estas minhas reflexões sem referir um artigo de M. Huberman (1987) subordinado ao título "La recherche sur la formation: quelques hypothèses provocatrices" e outro de G. Ferry (1987) sobre "Au détour de la formation: le contrepoint de la recherche" em que a investigação é colocada na base de qualquer programa de formação inicial ou contínua. Partindo da hipótese em que se constata uma "relativa inoperância" das formações inicial e contínua, Huberman apresenta como conclusão a necessidade de acompanhar ou mesmo assentar os programas de formação inicial e contínua em projectos de investigação científica

adequados e consistentes.

Neste quadro e após ter passado em revista os diferentes modelos de formação de professores, sobretudo na Suíça de língua francesa, e os resultados obtidos, Huberman enuncia quatro hipóteses que passo a citar:

1. La recherche empirique actuelle tend à confirmer l'idée que la formation initiale et continue, dans sa forme usuelle, est relativement inopérante.
2. Ces recherches sont devenues relativement redondantes, c'est-à-dire qu'elles produisent des données semblables dans des contextes divers, à ces moments différents et à travers des méthodes d'enquête très variées.
3. Il existe également des recherches indiquant des dispositifs plus adéquats, que ce soit dans la formation initiale ou continue. Ces dispositifs restent, toutefois, sur la périphérie des institutions principales (dans la forme de projets pilotes non étendus, de travaux conceptuels peu connus des responsables), vraisemblablement parce qu'ils appellent à des restructurations majeures que dépassent les énergies et les volontés des institutions en place.
4. Par conséquent, nous aurions moins besoin de nouvelles recherches 'confirmatoires' que de recherches rigoureuses qui développent et accompagnent de nouvelles pratiques" (1987: 13-14).

E como grande síntese de um longo trabalho de investigação sobre o assunto, Huberman escreve: "Ma conclusion est contenue dans la quatrième hypothèse, présentée en début de texte: en ordre de priorité, il nous faudrait des recherches rigoureuses accompagnant des nouvelles pratiques plutôt que de nouvelles recherches qui confirment ce que nous savons déjà sur les pratiques actuelles ou même des recherches qui décrivent des dispositifs prometteurs".

A seguir explicita ainda mais o seu pensamento:

"Bien entendu, c'est une hypothèse. Elle est d'autant plus hypothétique qu'elle ne s'adresse pas directement au contexte français, dans lequel de telles confirmations sont peut-être encore nécessaires. En outre, cette hypothèse - tout comme certaines "démonstrations" contenues dans ce texte - constitue une forme de provocation. Par exemple, elle pose un défi aux institutions de formation en place, les appelant à une auto-évaluation sans complaisance pour voir si, comme on dit en Amérique, elles font partie du problème ou de la solution. Mon hypothèse pose également un défi aux chercheurs, leur demandant si leurs intérêts conceptuels du moment recoupent les priorités effectives dans le champ de la formation initiale et continue" (1987: 17).

Trata-se, como é óbvio, de uma provocação e sobretudo de um desafio a todos aqueles que detêm o poder de decisão relativamente às políticas de educação e formação de um país mas que também não excluem aqueles que intervêm mais diretamente no processo de ensino/aprendizagem: os professores.

Gilles Ferry segue na mesma linha ao defender "le discours et la pratique de la recherche comme un contrepoint à instaurer dans la dynamique de la formation" e propõe que "l'activité de recherche soit liée à une pédagogie de la recherche dans une "dynamique du détour", ou à une pédagogie de l'analyse" (1987: 27).

A sua tese é a de que não é possível uma educação verdadeiramente inovadora sem a assentar numa autêntica atitude investigativa. "Les arguments ne manquent pas pour montrer l'intérêt, voire la nécessité d'inclure la recherche dans les cursus de formation des enseignants, des éducateurs et des formateurs. L'idée que la démarche de recherche est formatrice non seulement par les procédures intellectuelles qu'elle met en oeuvre, mais aussi parce qu'elle requiert un investissement personnel, un travail autonome. L'idée qu'une recherche, fut-elle une mini-recherche, oblige à se confronter à des réalités, à la complexité des situations et des comportements. L'idée aussi que la formation par la recherche conférerait à la formation une sorte de label "scientifique". De plus, l'élaboration et la réalisation d'un projet de recherche suppose un minimum d'initiation à la recherche, ce qui rejoint une autre idée: l'idée que pour assumer les changements qui l'assaillent de toutes parts un praticien de l'enseignement, de l'éducation ou de la formation doit se faire innovateur, praticien-chercheur. Dans ce champ, la formation à la recherche apparaîtrait ainsi comme une dimension majeure de la formation professionnelle" (1987: 27-28).

Penso que nestas citações, ainda que um pouco extensas, fica bem vincado, entre outras coisas, o papel fundamental que deve merecer a implementação de uma atitude verdadeiramente investigativa nos programas de formação inicial e contínua, tese que partilhamos inteiramente.

## REFERÊNCIAS

- Adamczewski, G. (1988). Les Conceptions et les Formes de la Formation: vers une Nouvelle Typologie. *Recherche et Formation*, nº 3, 5-18.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1988). Radiografia de uma proposta de projecto de Decreto-Lei. Profissionalização em serviço - Vamos dar um jeito. *Correio Pedagógico*, Setembro, 1 e 2.
- Alarcão, I. (1988). Reforma Educativa e Formação Contínua de Professores. *Noesis*, nº 6, 37.
- Ardoino, J. (1971). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris: Gauthiers-Villars.
- Bataille, J. (1981). Le concept de "chercheur collectif" dans la recherche-action. *Les Sciences de l'Éducation*, nº 2, 27-38.
- Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.
- Ferry, G. (1987). Au détour de la Formation: Le Contrepoint de la Recherche. *Recherche et Formation*, 1, nº 1, pp. 27-36.
- Howey, K. (1980). *School-facessed In-service Education: Clarification of a new Concept and strategy*. Paris: CERI, OCDE.
- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, nº 75, 5-15.
- Huberman, M. (1987). La Recherche sur la Formation: quelques Hypothèses Provocatrices. *Recherche et Formation*, nº 1, 11-25.
- Kaes, R. (1979). Introduction à l'analyse transitionnelle. *Crise, Rupture et Dépassement*. Paris:

Dunod, 1-81.

Labourne, J. (1987). *Éducation et Société*. Les Défis de l'An 2000. Paris: Éditions la Découverte.

Peretti, A. (1981). *Du Changement à l'Inertie*. Paris: Dunod.

Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo - Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.

Vonk, J. (1988). L'Évolution Professionnelle des Enseignants Débutants et ses Répercussions sur la Formation Initiale et Continue. *Recherche et Formation*, n° 3, 47-60.

Wood, D. (1988). *How Children Think and Learn*. Oxford: B. Blackwell.

### FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES PROFESSEURS - REALITÉS ET PERSPECTIVES

**Résumé** - Dans cet article, l'auteur nous présente la réalité de la formation initiale (séquentielle, intégrée et mixte) et continue de professeurs et éducateurs, aujourd'hui, au Portugal, en analysant et en valorisant, dans un second moment, les différentes perspectives de futur qui, à ce sujet, et en accord avec les données les plus récentes, semblent s'ébaucher. En termes de conclusion, on affirme l'urgente nécessité dorénavant de ne pas oublier comme base de n'importe quelle innovation en éducation l'attitude de recherche qui devrait ainsi signaler une présence fondamentale dans les programmes de formation initiale et continue des professeurs et des éducateurs.

### PRE-SERVICE AND IN-SERVICE TEACHER TRAINING - REALITIES AND PERSPECTIVES

**Abstract** - In this article, the author starts by presenting the situation of pre-service (sequential, integrated and mixed) and in-service teacher/educator training in Portugal. He then goes on to analyse the different perspectives for the future, which seem to be developing at present. Finally, he stresses the need for a research attitude to be on the basis of any innovation in education. This attitude should therefore play an essential role in pre-service and in-service teacher/educator training programs.

## A REESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LUANDA EM SÁ DA BANDEIRA (LUBANGO) 1974 - 75

José Ribeiro Dias

*Universidade do Minho, Portugal*

**Resumo** - O autor apresenta e publica o documento relativo à reestruturação da Faculdade de Letras da Universidade de Luanda, elaborado em 1974-75, numa conjuntura propícia à inovação, e deixa ao leitor a apreciação do seu significado para a história da formação de professores e da reforma das instituições universitárias.

Após o 25 de Abril de 1974, na fase de transição para a independência de Angola (11 de Novembro de 1975), a Faculdade de Letras da Universidade de Luanda, a funcionar em Sá da Bandeira (Lubango), por um processo endógeno do seu corpo docente e discente, com o beneplácito dos responsáveis da Universidade e procurando responder às necessidades do Território de acordo com a interpretação dos seus dirigentes, elaborou e pôs em prática uma reforma geral da sua estrutura e funcionamento que constitui o último capítulo da história da instituição sob a Administração Portuguesa e o primeiro da sua existência numa Angola independente.

Com efeito, o ano lectivo 1974/75 funcionou de acordo com o novo modelo e proporcionou, a muitos alunos que depois regressaram à então Metrópole, mais um ano de curso universitário ou mesmo o diploma final do curso.

No ano lectivo 1975/76, após a independência, na sequência desta reforma e durante vários anos, a Faculdade transformou-se no Centro de Formação de Professores do novo País.

Volvidos 15 anos e como contributo para a história recente da formação de professores e da reestruturação das instituições de Ensino Superior, em Portugal e em Angola, que obviamente está ainda por fazer, propomo-nos publicar o texto da reforma na sua parte geral (a outra parte consiste no conjunto de anexos contendo os novos planos de estudo dos diversos cursos), precedida desta breve apresentação.

Para a melhor compreensão do texto e passando sobre as quatro partes em que ele se encontra dividido, propomo-nos detectar e seguir as linhas de força da concepção que lhe está na base e lhe fornece sentido.



As frequentes citações referem-se ao articulado do texto que se publica.

## I. Apresentação do documento

### 1. Responsabilidade, objectivos e limitações da Reforma

O esforço de reestruturação que se afirma estar de acordo com "as bases e os princípios adoptados pela Universidade de Luanda", ser "promovido pela Comissão Directiva e coordenado pela Comissão Pedagógica", "deve-se ao trabalho de grupos de docentes e alunos" (a).

"A consciência das limitações de carácter interno e externo", no tempo e no espaço, levam os autores a apresentar o documento como "primeira fase de um esforço a prosseguir em espírito de reforma permanente" (1.1.) e a distinguir entre o "plano geral" e as "fases desse plano que imediatamente vamos reestruturar" (1.9.).

### 2. Pressuposto: a missão da Universidade ao serviço da Comunidade

Sem prejuízo do equilíbrio a ter em conta entre o seu carácter universal e a inserção local, a Universidade é concebida como instituição ao serviço da comunidade, no caso vertente, da nova Angola a caminho da independência (1.2.).

Neste sentido e para além do esforço em estudar a situação da universidade nos países africanos (b) mantem-se um diálogo permanente com os Responsáveis pelo Ministério da Educação (1.6.; 2.2.; 2.3.) em ordem a detectar as necessidades e prioridades a ter em conta na conjuntura (c).

Reconhe-se e respeita-se a hierarquia das "funções da universidade, a investigação, o ensino e a estimulação da comunidade em que se encontra inserida" (1.3.) mas considera-se constantemente a "prospecção das exigências do mercado de trabalho" (2).

### 3. Os objectivos do ensino na Faculdade

Dentro do espírito de ligação da Universidade à Comunidade, o documento detém-se sobre a função concreta do ensino universitário para marcar-lhe os objectivos: tornar o aluno consciente "de si próprio e do mundo em que vive" capaz de investigar, bom profissional, apto para "exercer a função específica de ensinar nos diversos níveis de ensino" (1.5.).

O documento atribui uma importância a tocar as raízes do exagero a este último objectivo, sinal evidente das preocupações dos autores, que se explicitam ao longo do documento e que retratam as exigências e prioridades atribuídas, na conjuntura, à formação de professores.

De qualquer modo, é a esta luz que se consideram as diferenças entre faculdades, por exemplo de Medicina e Engenharia por um lado, e de Ciências e Letras por outro, e ainda as diferenças acentuadas entre as duas últimas (1.5.4.).

Faz-se depois uma análise curiosa do passado da Faculdade de Letras que, por um "erro de perspectiva" teria formado apenas professores(!) e deveria atender agora também à formação de investigadores e de técnicos das chamadas "novas profissões", mas que, na presente reforma e por imposição da escassez de recursos, deverá atender "apenas à efectivação do curso destinado a agentes de ensino" (1.5.4.).

### 4. O ideal da formação universitária dos professores de todos os graus de ensino

Uma das referências mais estimulantes do texto é a que se faz à "criação de cursos universitários destinados a formar professores de todos os níveis de ensino, incluindo o primário e o pré-primário".

Mostrando-se de acordo com este ideal, mas forçada pela "penúria dos recursos existentes" e pelas "prioridades do tradicional mercado de trabalho", a Faculdade encara apenas a formação de agentes do ensino secundário (1.6.) e apenas ao nível de habilitação do bacharelato (1.7.).

### 5. O modelo da formação integrada de professores

Posição inovadora, firmemente mantida através de todo o documento e que está na base dos pontos da reforma que a seguir mencionaremos, é a que se refere à preparação científica e pedagógica dos alunos.

"O futuro bacharel professor do Ensino Secundário deverá sentir-se igualmente preparado no ramo científico que transmite ao aluno e nas técnicas dessa transmissão, ter consciência do que ensina e da maneira como ensina, dos conteúdos e dos métodos, da ciência e da respectiva pedagogia.

A presente reestruturação visa fornecer ao aluno uma aprofundada preparação científica e pedagógica" (1.8.).

Assinalada pelos corpos docente e discente da Faculdade, provavelmente a partir da longa e dolorosa experiência dos corpos docente e discente do Ensino Preparatório e Secundário, esta posição enforma todo o projecto da reforma e introduz a aplicação do que mais tarde vai ser conhecido como o modelo de formação integrada dos professores.

### 6. A prospecção das exigências do mercado de trabalho e a definição dos cursos a lançar

"Na linha de rumo adoptada" e deixando claro que se ampliará futuramente ao mercado de trabalho de outros profissionais de letras, faz-se uma cuidadosa prospecção das exigências do mercado de trabalho para os futuros professores tal como aparece nos documentos oficiais sobre os níveis do ensino, particularmente do Ensino Secundário e Propedêutico (2.1.).

Mencionam-se os três níveis de ensino - primário, secundário e universitário - com os respectivos ciclos (2.2.) e núcleos de disciplinas (2.3.) que, ao nível do Secundário, se constata serem cinco: Línguas (portuguesa e estrangeiras), Ciências

Sociais, Matemática e Ciências da Natureza, Educação Estética e Educação Física.

No Ano Propedêutico à Universidade, para além das duas disciplinas nucleares para o curso a seguir, detectam-se duas disciplinas de carácter filosófico - Filosofia Geral e Epistemologia daquelas ciências nucleares - que passam a constituir um sexto núcleo disciplinar (2.4.).

Já a nível universitário e atendendo à necessidade da preparação pedagógica dos futuros professores, encontra-se "o sétimo e último núcleo: o das ciências pedagógicas" (2.5.).

Estabelecida finalmente a relação matizada entre estes núcleos disciplinares e as diversas Faculdades da Universidade, evidenciam-se aqueles de que a Faculdade de Letras é responsável (2.6.) e cujos cursos lhe compete assegurar (3.1.).

### 7. Secções e Departamentos da Faculdade de Letras. O significado da sua não coincidência

Depois de mencionar que "três problemas se põem neste momento à Faculdade de Letras:

1. lançamento dos ciclos da Licenciatura;
2. estudo das secções ou cursos que devem funcionar nela, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho;
3. organização departamental",

e de relegar a resolução do primeiro para uma fase posterior a depender da resolução do problema do pessoal docente, o documento analisa e justifica, à luz das necessidades do mercado de trabalho, quais os cursos e os departamentos que deverão funcionar na Faculdade de Letras.

Esta distinção entre cursos e departamentos revela-se fulcral em todo o documento e constitui uma das dimensões do cerne da presente reforma.

Verifica-se no entanto e compreensivelmente, atendendo à natural dificuldade dos autores em assimilarem totalmente a novidade da sua descoberta, uma oscilação no vocabulário que importa clarificar.

Na primeira parte (orientações gerais), no quarto parágrafo, sob o título **Departamentos e Escolas**, num contexto cujo horizonte é a universidade no seu conjunto, avançava-se com a distinção e definiam-se os termos:

"Neste sentido cremos que os departamentos, entendidos como equipas de homens solidariamente empenhados na investigação, na docência e na estimulação cultural dentro de um determinado ramo científico, deverão constituir as verdadeiras células do corpo universitário

Por outro lado as exigências de formação profissional são hoje cada vez mais plurifacetadas, exigem uma convergência de esforços de carácter interdisciplinar e mantêm a estrutura tradicional da Escola, Curso, Faculdade, Instituto, etc., como instituição destinada ao processamento do curriculum de estudos considerado necessário para a formação profissional de cada aluno"(1.4.).

Mais adiante, ao estabelecer a relação entre "núcleos de disciplinas e escolas universitárias" (2.6.) sublinha que:

"a razão deste agrupamento das disciplinas por núcleos é de natureza empírica e reside no facto de que pretendemos agrupar as disciplinas em função das Escolas ou Faculdades que poderão formar os respectivos agentes de ensino.

Com efeito, e tendo em conta que a História e a Geografia são tradicionalmente ministradas na Faculdade de Letras, vemos que os núcleos correspondem respectivamente a:

1. Faculdade de Letras
2. Faculdade de Ciências Humanas
3. Faculdade de Ciências
4. Instituto de Expressão Artística (Escola de Belas Artes)
5. Instituto de Educação Física
6. Faculdade de Letras
7. Instituto de Ciências da Educação.

Agora (3.1.), no contexto da problemática interna da Faculdade de Letras, o documento menciona a equivalência **secções ou cursos em oposição a departamentos** e propõe-se

"analisar concretamente que secções existiam na Faculdade de Letras, quantas devem existir no futuro, quais os departamentos a criar e que relação existe entre secções e departamentos".

#### A. Sobre as secções

- a) Recorda as que anteriormente funcionavam nos Cursos de Letras: Filologia Românica, História, Geografia e Ciências Pedagógicas advertindo, sobre esta última, que "funcionou sempre de facto como uma secção";
- b) enumera as "secções actuais dos Cursos de Letras":
  - menciona três antigas: Filologia Românica, História e Geografia;
  - acrescenta duas novas: "Filologia Germânica (criada em 16-10-74, funcionará apenas para já, na sub-secção anglo-americana)" e "Filosofia (criada em 28.12-74)";
  - omite a antiga de Ciências Pedagógicas (3.3.).

#### B. Sobre os departamentos

Menciona os correspondentes às cinco secções actuais mais o das Ciências da Educação (atente-se na mudança de designação) (3.4.).

#### C. Sobre a relação existente entre secções e departamentos declara expressamente:

"Não há coincidência entre secções e departamentos. As ciências da educação correspondem a um departamento, mas não a uma secção, porquanto serão leccionadas em todas as secções" (3.5.).

#### 8. O projecto de decreto e a formalização da reforma

O projecto de decreto que aparece no número 4. do documento consagra, nos seus dois primeiros artigos, a diferença entre **Cursos e Departamentos**

"Os cursos de Letras da Universidade de Luanda conferem os graus de bacharel em Filologia Românica, em Filologia Germânica, em História, em Geografia e em Filosofia" (Artº 1º, 1).

"São instituídos nos Cursos de Letras os departamentos de Filologia Românica, de Filologia Germânica, de História, de Geografia, de Filosofia e de Ciências Psicopedagógicas" (Artº 2º, 1).

O projecto de decreto consagra ainda a especificidade dos cursos de letras prevendo que eles englobam as componentes da "necessária preparação científica" (Artº 5º, 1) e da "preparação pedagógica comum aos vários cursos" incluindo modalidades de estágio final (Artº 6º).

Na sequência da adopção deste modelo, o projecto de decreto define as competências da Comissão Directiva dos Cursos, da Comissão Pedagógica e dos Departamentos (Artºs 3º, 17º e 18º), bem como a organização do ano lectivo por semestres (Artº 4º) e as regras de ministração das disciplinas (Artºs 8º e 9º).

São definidas em pormenor as condições de inserção (Artº 7º) e o estatuto dos alunos (Artº 10º, 1.), tendo em conta a fase de transição dos cursos e o facto de a Faculdade de Letras servir alunos de todo o território de Angola e beneficiar da vantagem de a Universidade de Luanda se repartir por três cidades, Luanda, Nova Lisboa (Huambo) e Sá da Bandeira (Lubango), favorecendo a criação de Centros de Apoio aos alunos da Faculdade (Artº 10,2.).

O processo de avaliação apresenta-se aberto mas nada permissivo, mencionando o regime das provas de avaliação por semestre (Artº 11º), das condições de realização dos exames finais com prova escrita e oral (Artº 12º-14º), da classificação de provas e exames na tabela de 0 a 20 (Artºs 12º-13º), do lançamento nos livros de termos (Artº 15º) e da atribuição de diplomas (Artº 16º).

Finalmente merece relevo o disposto no Artº 16º:

"Os diplomas de bacharel em... pela Faculdade de Letras da Universidade de Luanda constituem habilitação legal suficiente para leccionar no Ensino Secundário as disciplinas a que os diplomas se referem".

#### 9. O desencadear do processo na formação de professores e na estruturação das instituições de ensino superior

Após a aceitação pela Universidade de Luanda e a aprovação pelo Ministério da proposta de reforma e de acordo com o previsto no nº 2 do Artº 4º do Decreto, o ano lectivo decorreu nos termos da reestruturação entre 6 de Janeiro e 31 de Agosto de 1975 e em normalidade académica.

Aproximadamente durante o mesmo período de tempo, funcionou o governo de transição, resultante dos Acordos de Alvor, nas condições que são conhecidas.

Muitos alunos, ao retornarem a Portugal, no termo do ano lectivo, contavam com mais um ano de curso universitário e alguns deles, através de mecanismos de transição e de equivalência de disciplinas pedagógicas feitas anteriormente, com o diploma de bacharel nos novos moldes.

Após a independência, a Faculdade continuou a funcionar e transformou-se rapidamente e por alguns anos em Instituto de Formação de Professores do novo País.

Deixo ao leitor a apreciação do significado que esta experiência, com as limitações e imperfeições decorrentes da conjuntura em que se realizou, possa ter representado também

- a) na história da formação de professores em Portugal, designadamente no que respeita
  - à adopção do modelo de formação integrada pelas componentes disciplinares das ciências da especialidade, das ciências da educação e da prática pedagógica, distribuídas ao longo de todo o curso;
  - o reconhecimento aos alunos finalistas da habilitação própria para o exercício profissional, a correspondente concepção do estágio pedagógico e a consequente evolução dos diversos modelos que foi adoptando a formação em serviço;
  - a progressiva aceitação da exigência de a formação de professores e educadores de todos os sectores e níveis se processar a nível superior;
  - a introdução de experiências que visam a instauração desse projecto de formação integrada através da criação, nas universidades, dos chamados Centros Integrados de Formação de Professores;
- b) na concepção de universidade como instituição a funcionar por projectos (de cursos) e unidades de recursos e a exigir a adopção de modelos de organização e de gestão adequados.

## NOTAS

- (a) A publicação do documento deve entender-se também como justa homenagem prestada pelo Autor, que na altura desempenhava as funções de Presidente do Conselho Pedagógico, ao trabalho esforçado de todos estes grupos de docentes e alunos da Faculdade.
- (b) Esse estudo, feito por docentes da Faculdade, incidiu, para além das três Faculdades de Letras da Metrópole (ver 3.1.), sobre universidades da África do Sul, do Congo ex-belga, da Nigéria, etc.
- (c) Estas necessidades e prioridades vinham sendo amplamente debatidas, dentro e fora da Universidade de Luanda, merecendo destaque o movimento gerado por um círculo ligado às Faculdades a funcionar em Nova Lisboa (Huambo) coordenado pelo Dr. Eurico Lemos Pires.

## II. Texto do Documento

Universidade de Luanda

## REESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS

Sá da Bandeira - Janeiro 1975

## 1. ORIENTAÇÕES GERAIS

## 1.1. Reforma actual e permanente

O presente esforço de reestruturação dos Cursos de Letras, feito de acordo com as bases e os princípios adoptados pela Universidade de Luanda na actual conjuntura, promovido pela Comissão Directiva e coordenado pela comissão Pedagógica dos mesmos Cursos, deve-se ao trabalho de grupos de docentes e alunos.

Temos consciência das limitações de carácter interno e externo que o afectam. Apresentamo-lo como primeira fase de um esforço a prosseguir em espírito de reforma permanente.

## 1.2. Valores locais e universais

Propomo-nos como objectivo essencial que a Universidade corresponda à sua inserção numa Angola independente. Cremos no entanto que, neste esforço de planeamento, nunca se deve perder de vista o equilíbrio a obter entre a dimensão local dos temas e dos valores e a sua dimensão de carácter reconhecidamente universal.

## 1.3. Funções da Universidade e suas exigências

Constituindo funções da Universidade a investigação, o ensino e a estimulação cultural da comunidade em que se encontra inserida, é de desejar que se mantenha a hierarquia dessas funções. Importa sobretudo que o esforço de resposta às necessidades mais prementes da Comunidade não envolva a perda do nível e rigor científicos, contributo específico que a Universidade pode e deve prestar ao País.

## 1.4. Departamentos e Escolas

Neste sentido cremos que os departamentos, entendidos como equipas de homens solidariamente empenhados na investigação, na docência e na estimulação cultural dentro de um determinado ramo científico, deverão constituir as verdadeiras células do corpo universitário. Por outro lado as exigências de formação profissional são hoje cada vez mais plurifacetadas, exigem uma convergência de esforços de carácter

interdisciplinar e mantêm a estrutura tradicional da Escola, Curso, Faculdade, Instituto, etc., como instituição destinada ao processamento do curriculum de estudos considerado necessário para a formação profissional de cada aluno.

### 15. Objectivos do ensino na Faculdade

Esta preparação dos alunos parece dever girar ao redor de quatro núcleos, aliás relacionados:

1.5.1. *profissional ou técnico*: trata-se de preparar homens para realizar determinadas funções dentro da sociedade em determinada fase de desenvolvimento;

1.5.2. *educacional*: trata-se de preparar homens capazes de exercer a função específica de ensinar nos diversos níveis de ensino;

1.5.3. *de investigação*: importa introduzir os alunos nas técnicas e métodos de pesquisa;

1.5.4. *de consciencialização*: procura-se que através de todos aqueles processos cada homem, como cidadão, tome consciência de si próprio e do Mundo em que vive. Parece que nenhum dos Cursos ou Faculdades da Universidade pode eximir-se a qualquer dos núcleos mencionados.

É evidente enquanto à formação de homens e de investigadores. Todas as Faculdades devem formar também docentes, ao menos tendo em conta o preenchimento dos quadros dos seus departamentos, e técnicos que respondam às exigências do seu mercado de trabalho.

Verifica-se no entanto, uma diferença de grau entre diversas Faculdades. Enquanto, por exemplo, Medicina ou Engenharia prepara sobretudo técnicos, e quase apenas na medida das suas necessidades internas prepara docentes, outras Faculdades, entre as quais a de Letras, têm preparado também ou sobretudo docentes dos respectivos ramos científicos para o ensino secundário. Constata-se ainda que, enquanto (por exemplo) a Faculdade de Ciências atendeu por igual à preparação de técnicos (para laboratórios, indústrias, empresas, etc.) e de docentes para o Ensino Secundário, a Faculdade de Letras preparou sobretudo docentes do ensino Secundário por ter cristalizado num erro de perspectiva: pensar que a sua acção se reduzia a sectores limitados e tradicionalmente definidos (Filosofia, História, Geografia, Filologias), revelando-se incapaz de tomar conta de campos imensos que entretanto se abriram, referentes às chamadas "novas profissões", e cuja preparação, por isso mesmo, se tem processado fora da Universidade.

É urgente portanto que a Faculdade de Letras, seguindo o exemplo da Faculdade de Ciências, tome consciência do seu real mercado de trabalho que engloba igualmente a) os técnicos das chamadas novas profissões e b) os agentes do ensino, e adapte a esta realidade os seus Cursos universitários.

Nos novos planos de estudos vai ter-se em conta esta perspectiva, embora a escassez de pessoal nos obrigue, por vezes, a encarar apenas a efectivação do curso destinado a agentes do ensino.

### 1.6. Cursos para Docentes dos diversos níveis de Ensino

Orientações concretas da Secretaria de Estado da Educação e Cultura que se revelam de acordo com as exigências da Pedagogia actual preconizam a criação de cursos universitários destinados a formar professores de todos os níveis de ensino, incluindo o primário e pré-primário. Os Cursos de Letras têm presentes estas orientações, mas dependendo da penúria de recursos existentes em pessoal docente e meios técnicos, e de acordo com as prioridades do tradicional

mercado de trabalho, encaram, na presente reestruturação, apenas os cursos de preparação de agentes do ensino secundário.

### 1.7. Graus académicos

Na tradição mais recente da Universidade de Luanda, o curriculum académico processa-se a três níveis: bacharelato, licenciatura, doutoramento. Dadas as urgentes necessidades do ensino secundário em Angola, definiu-se que seja admitida para já, como preparação suficiente para o exercer, a habilitação de bacharel. Deste modo a reestruturação dos Cursos de Letras, prevendo sempre o curriculum completo da licenciatura e as aberturas de pós-graduação, vão incidir imediatamente sobre a organização do Bacharelato.

### 1.8. Preparação científica e pedagógica

O futuro bacharel professor do ensino secundário deverá sentir-se igualmente preparado no ramo científico que transmite ao aluno e nas técnicas dessa transmissão, ter consciência do que ensina e da maneira como ensina, dos conteúdos e dos métodos, da ciência e da respectiva pedagogia.

A presente reestruturação visa fornecer ao aluno uma aprofundada preparação científica e pedagógica.

### 1.9. Plano geral e fases de realização

Ficam assim definidos: o plano geral de reestruturação em que nos encontramos empenhados, e as fases desse plano que imediatamente vamos executar.

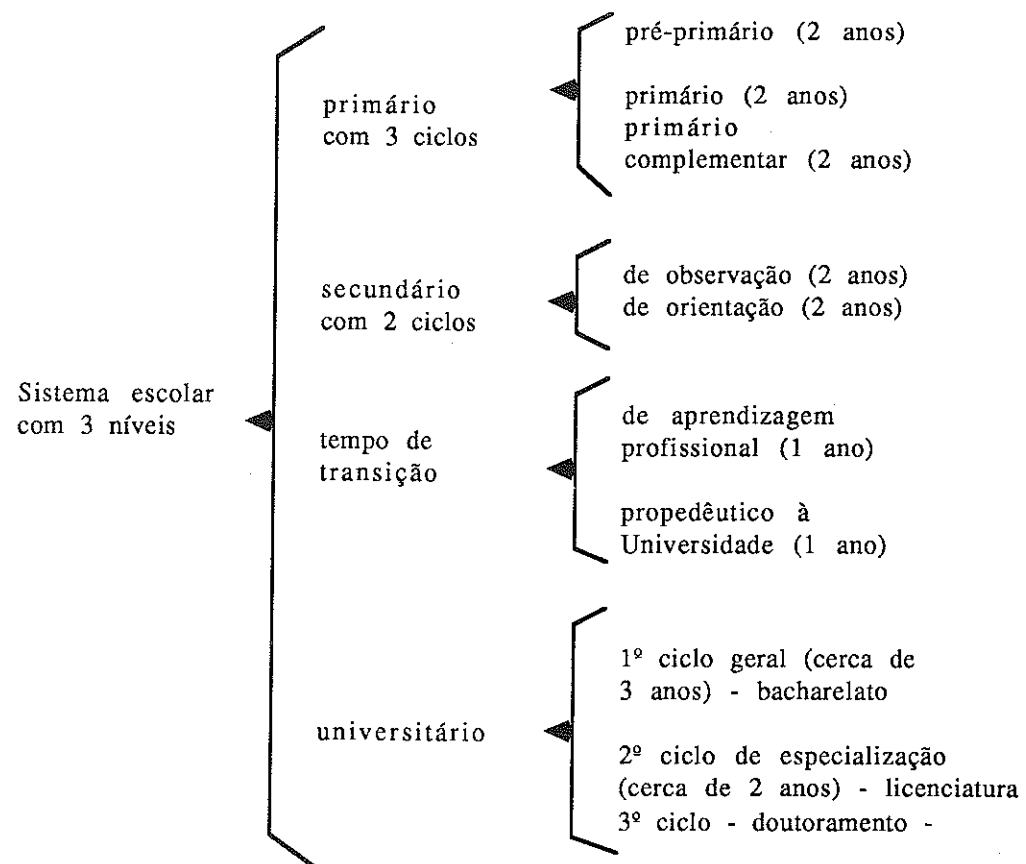
## 2. PROSPECÇÃO DAS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO (ensino secundário)

### 2.1. Limite da prospecção

Na linha de rumo adoptada, circunscrevemos esta prospecção aos níveis do ensino, particularmente do ensino secundário e propedêutico. Este parágrafo será oportunamente ampliado ao mercado de trabalho dos técnicos de Letras (âmbito das novas profissões, etc.).

### 2.2. Características gerais dos diversos níveis de ensino

Pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura estão projectados três níveis de ensino, cada um deles com diversos ciclos, e intercedendo um período de transição entre o nível secundário e universitário, segundo o esquema:



### 2.3. Núcleos de disciplinas ministradas nos diversos níveis de ensino

Tendo em conta os resultados de reuniões de trabalho da nossa Comissão Pedagógica com grupos de trabalho da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, analisemos agora os planos de estudos previstos nos diversos níveis de ensino, procurando reduzir desde já as diversas disciplinas aos núcleos em que naturalmente se estruturam e se continuam.

#### 2.3.1. *Ensino Primário.* É só no ciclo primário complementar que aparece um verdadeiro elenco de disciplinas cujo esquema é o seguinte:

- 1 - Língua nacional (portuguesa)
- 2 - História
  - Ciências Geográfico-Naturais
- 3 - Moral e Religião
  - Educação Moral e Cívica
- 4 - Aritmética e Geometria (Matemática)
- 5 - Desenho
  - Educação Musical
  - Trabalhos Manuais ou educação feminina

#### 6 - Educação física

#### 2.3.2. *Ensino Secundário.* É este o elenco de disciplinas previsto para os dois ciclos:

##### 1º Ciclo (de observação)

- 1 - Português
  - Língua estrang.de opção (francês ou inglês)
- 2 - Ciências Sociais:
  - História
  - Geografia
  - Educ. Cívica (política)
  - Economia
  - Antropologia
- 3 - Matemática
  - Ciências da Natureza
  - Biologia
  - Química
  - Geologia
- 4 - Educação estética (opções entre artes)
- 5 - Educação física

##### 2º Ciclo (de orientação)

- 1 - Português
  - Língua est. de opção (francês ou inglês; igual ou diferente da do 1º ciclo)
- 2 - Geografia
  - História
  - Antropologia
- 3 - Matemática
  - Biologia
  - Química
  - Física
- 4 - Educação estética (opções entre artes)
- 5 - Educação física

### 24. Ano Propedêutico à Universidade

Dada a reduzida extensão do ensino secundário projectado, pareceu que se devia institucionalizar o ano propedêutico com as características seguintes:

1. obrigatório;
2. oficial;
3. diurno e nocturno;
4. com programa e regime de avaliação definidos em conjunto pelo ensino secundário e universitário;
5. ministrado por docentes licenciados;
6. a sua frequência substituirá o exame de admissão à universidade;
7. o seu plano de estudos visará preparar directamente o aluno para o trabalho na Universidade e incluirá 4 cadeiras:
  - as duas cadeiras nucleares para o curso a seguir na Universidade;
  - a Epistemologia teórico-prática do ramo científico em que vai ingressar;
  - uma cadeira de Filosofia estruturada em ordem a fornecer ao aluno uma visão geral do Mundo e do Homem.

Aos cinco núcleos do parágrafo anterior, cumpre acrescentar portanto o das ciências filosóficas, destinado a cobrir as duas últimas cadeiras mencionadas.

## 2.5. Problemas Pedagógicos

Para além das exigências e problemas correntes no plano pedagógico e embora não esteja bem definida a idade dos alunos nos diversos níveis, podem no entanto prever-se alguns dados no que respeita à fase etária e psicológica dos alunos.

O ciclo pré-primário e o ciclo primário poderão situar-se entre os 4-8 anos, fase em que a criança completa a formação da função simbólica ou semiótica.

O ciclo primário complementar do ensino primário e o ciclo de observação do ensino secundário, a prever entre os 8 e os 12 anos, situam-se na fase de operatividade concreta e exigirão métodos diferenciados.

Finalmente o ciclo de orientação, situando-se a partir dos 11-12 anos, cai já na fase da operatividade total.

So o ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, verificamos assim um desfasamento entre os ciclos do ensino e os ciclos da capacidade do aluno que importa sublinhar, porquanto exige do professor uma adequada preparação pedagógica.

Por outro lado, há que ter em conta o carácter atribuído a cada um dos dois ciclos do ensino secundário: o primeiro considerado de observação e o segundo de orientação. A observação e orientação constituem tarefas específicas do corpo docente que deverá encontrar-se devidamente equipado em conhecimentos e técnicas pedagógicas para o efeito.

Sendo ainda bem conduzidas por toda a equipe docente, estas duas actividades pedagógicas da observação e orientação de cada aluno, poderiam substituir com vantagem o exame de orientação profissional, cada vez mais exigido em nações avançadas, mas tantas vezes realizado em condições precárias, à base de breves entrevistas e uma reduzida bateria de testes.

De qualquer modo, torna-se claro que aos 6 núcleos de disciplinas mencionadas, importa acrescentar, no que diz respeito à preparação dos docentes, o sétimo e último: o das ciências pedagógicas.

## 2.6. Núcleos de disciplinas e escolas universitárias

Detectamos deste modo sete núcleos de disciplinas:

1. Língua
2. Ciências Sociais
3. Matemática e Ciências Físicas
4. Disciplinas de educação estética
5. Disciplinas de educação física
6. Filosofia
7. Ciências da educação.

A razão deste agrupamento das disciplinas por núcleos é de natureza empírica e reside no facto de que pretendemos agrupar as disciplinas em função das Escolas ou Faculdades que poderão formar os respectivos agentes de ensino.

Com efeito, e tendo em conta que a História e a Geografia são tradicionalmente ministrados na Faculdade de Letras, vemos que os núcleos correspondem respectivamente a:

1. Faculdade de Letras
2. Faculdade de Ciências Humanas

3. Faculdade de Ciências
4. Instituto de Expressão Artística (Escola de Belas Artes)
5. Instituto de Educação Física
6. Faculdade de Letras
7. Instituto de Ciências da Educação.

## 3. CURSOS DE LETRAS, AMPLIAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DOS DEPARTAMENTOS

### 3.1. Problemática da Faculdade de Letras

Três problemas que se põem neste momento à Faculdade de Letras:

1. lançamento dos ciclos da Licenciatura;
2. estudo das secções ou cursos que devem funcionar nela, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho;
3. organização departamental.

Quanto aos ciclos de Licenciatura, de acordo com a ordem de prioridades adoptada, é problema que importa resolver, mas numa fase posterior, depois de se equacionar e resolver o problema do pessoal docente.

O número concreto de secções que deve funcionar depende, exactamente, dos núcleos de disciplinas que se julgue dever atribuir à Faculdade de Letras, de acordo com o planeamento geral da Universidade.

Está fora de dúvida que o núcleo 1 (Línguas), parte do 2 (História e Geografia) e o 6 (Filosofia) pertencem, à Faculdade de Letras.

O que resta do núcleo 2 (Economia, Sociologia, Política, Psicologia, Antropologia) e que, em parte, cabe dentro da actual Faculdade de Economia, também poderia pertencer à Faculdade de Letras, no sentido ampliado e hoje também muito em voga de Faculdade de Ciências Humanas (ver relatório sobre a *Reforma das Faculdades de Letras* publicada recentemente pelo Professor Orlando Ribeiro e outros, Lisboa, Outubro, 1974).

O núcleo 7 pertence a um verdadeiro Instituto de Ciências da Educação. Enquanto não for criado e até porque o Curso de Pedagógicas para o Estado de Angola tem funcionado nestes Cursos de Letras, é claro que devemos mantê-lo.

Dentro destes parâmetros, vamos analisar concretamente que secções existiam na Faculdade de Letras, quantas devem existir no futuro, quais os Departamentos a criar e que relação existe entre secções e Departamentos.

### 3.2. Secções anteriores nos Cursos de Letras

De facto, funcionavam as seguintes:

1. Filologia Românica
2. História
3. Geografia
4. Ciências Pedagógicas (funcionou sempre de facto como uma secção).

### 3.3. Secções actuais dos Cursos de Letras

Tendo em conta as novas necessidades, prevêm-se as seguintes:

1. Filologia Românica
2. Filologia Germânica (criada em 26-10-74, funcionará apenas, para já, na

sub-secção anglo-americana).

3. História
4. Geografia
5. Filosofia (criada em 28-12-74)

### 3.4. Departamentos

Começarão a funcionar todos e só aqueles que correspondem aos ramos de disciplinas que vão ser professados na Faculdade:

1. Filologia Românica
2. Filologia Anglo-Americana (a ampliar para Filologia Germânica).
3. História
4. Geografia (ampliado pelos grupos das disciplinas de apoio)
5. Filosofia
6. Ciências da Educação

3.5. Não há coincidência entre Secções e Departamentos. As Ciências da Educação correspondem a um Departamento, mas não a uma Secção, porquanto serão leccionadas em todas as Secções.

## 4. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS CURSOS DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LUANDA

### Projecto de Decreto

Considerando a conveniência da reestruturação geral dos Cursos de Letras da Universidade de Luanda, de acordo com a evolução da conjuntura sócio-económica, política e cultural da Nação Angolana.

Considerando que as exigências de tal reforma, para além dos planos de estudos, da organização dos tempos escolares, dos processos pedagógicos e dos regimes de frequência e de avaliação, incidem sobre a própria orgânica dos Cursos até agora professados.

Considerando a necessidade de introduzir nos mesmos Cursos o regime departamental.

Considerando que as circunstâncias impõem neste trabalho uma atitude realista em ordem a salvaguardar equivalências de estudos com outras Universidades a que nos encontramos mais ligados e a não prejudicar fases posteriores, mais bem elaboradas, desta mesma reforma.

Nestes termos:

Usando da faculdade conferida pelo....., o Governo decreta e eu promulgo o seguinte:

#### Artigo 1º

1. Os Cursos de Letras da Universidade de Luanda conferem os graus de bacharel em Filologia Românica, em Filologia Germânica, em História, em Geografia e em Filosofia.
2. Logo que as necessidades o exijam e as possibilidades o permitam, poderão ser criados novos Cursos.
3. Logo que as possibilidades destes Cursos o permitam, serão organizados os curricula escolares em ordem a conferir também as respectivas

licenciaturas e doutoramentos.

#### Artigo 2º

1. São instituídos nos Cursos de Letras os Departamentos de Filologia Românica, de Filologia Germânica, de História, de Geografia, de Filosofia e de Ciências Psicopedagógicas.
2. Os docentes dos Cursos de Letras devem integrar-se em algum dos Departamentos e devem os seus planos de investigação e actividades de docência de maneira a constituírem uma verdadeira equipa no respectivo ramo científico.
3. Os alunos que efectivamente o desejem podem integrar-se também, progressivamente, nos planos de trabalho de um departamento ligado ao curso em que se encontram matriculados.

#### Artigo 3º

1. A Comissão Directiva dos Cursos de Letras é responsável pelo funcionamento, em todos os planos, dos Cursos e Departamentos.
2. A Comissão Pedagógica dos Cursos de Letras coordena todo o trabalho pedagógico dos Cursos, dentro das orientações superiormente recebidas e das exigências de adaptação à evolução angola e ao espírito de reforma permanente.
3. Os Departamentos asseguram o funcionamento dos diversos cursos e têm competência para definir os planos de investigação e de docência que conduzem à progressiva especialização dos seus membros e à melhor preparação científica e pedagógica dos alunos.

#### Artigo 4º

1. O ano lectivo, a começar em Outubro, é integrado por dois semestres, o primeiro de 1 de Outubro a 15 de Fevereiro, o segundo de 15 de Março a 31 de Julho. As últimas semanas de cada semestre serão destinadas às provas finais de aproveitamento. O mês de 15 de Fevereiro a 15 de Março é de férias e os meses de Agosto e Setembro são de trabalhos extra-escolares e de férias.
2. Excepcionalmente, no ano lectivo de 1974-75, o primeiro semestre decorrerá de 6 de Janeiro a 30 de Abril, e o segundo semestre de 1 de Maio a 31 de Agosto.

#### Artigo 5º

1. Os Cursos de bacharelato, normalmente de três anos, correspondentes a 6 semestres, fornecerão ao aluno a necessária preparação científica com uma orientação para o ramo técnico ou para o ramo educacional.
2. Os planos de estudos dos bacharelatos assim concebidos constam de um mapa anexo ao presente decreto.
3. Prevêm-se três tipos de disciplinas:
  - fundamentais



- de orientação (técnica ou educacional)
  - de opção
4. As disciplinas fundamentais visam a preparação geral do aluno no curso escolhido, qualquer que seja a sua orientação profissional.
  5. As disciplinas de orientação - técnica ou educacional - preparam para qualquer desses ramos profissionais.
  6. As disciplinas de opção, quando existem, pretendem facilitar ao aluno a abertura de um caminho próprio no sentido da especialização inter-disciplinar. Estas cadeiras de opção poderão ser escolhidas entre as fornecidas por outros cursos ministrados na Universidade.

**Artigo 6º**

1. A preparação pedagógica comum aos vários Cursos é integrada pelas seguintes disciplinas, todas semestrais.
  - Introdução à Psicologia
  - Pedagogia geral
  - Psicopedagogia
  - Didáctica especial
  - História da Educação
  - Higiene Escolar
  - Organização escolar e estágio de observação.
  - Seminário-estágio.

**Artigo 7º**

1. O aluno inscreve-se livremente nas disciplinas do seu curso, salvo o princípio de precedência eventual-mente estabelecido, e ficando à sua responsabilidade resolver os problemas de incompatibilidade de horários.
2. O aluno não pode inscrever-se em mais de sete disciplinas por semestre.
3. A inscrição numa disciplina só é válida no semestre em que ela é ministrada.
4. Para os alunos que fizeram algumas disciplinas do anterior plano de estudos, definir-se-á o regime de equivalências e transições.

**Artigo 8º**

1. No início de cada semestre, o docente e os alunos estudam o programa da respectiva disciplina.
2. O Departamento superintenderá nestes trabalhos e promoverá a publicação dos programas das disciplinas a leccionar, acompanhados da bibliografia fundamental.
3. Durante o semestre, serão enviados, a pedido dos alunos residentes fora da sede da Faculdade, os sumários e demais documentação necessária, acompanhados da respectiva bibliografia.

**Artigo 9º**

1. Os docentes deverão recorrer aos métodos pedagógicos activos, dando proeminência à dimensão prática das aulas, tendendo mesmo, dentro

das possibilidades específicas de cada disciplina, para tornar todo o ensino essencialmente prático, através do diálogo permanente, análise dos textos, métodos audio-visuais, exercícios escritos, exposições, relatórios, monografias, trabalhos de laboratório e de campo, etc.

**Artigo 10º**

1. É abolida a diferença legal entre alunos ordinários e voluntários. Mantem-se no entanto, de facto, uma diferença entre os alunos, na medida em que os alunos que não assistem às aulas não beneficiam das vantagens que o treino nos métodos mencionados no artigo 9º lhes pode trazer.
2. A fim de minorar esta desvantagem, prevê-se a criação de Centros de apoio, com estatuto a definir, para já em Luanda e, posteriormente, noutras cidades onde o número de alunos justifique a adopção de tal medida.

**Artigo 11º**

1. O processo de avaliação do aproveitamento dos alunos deverá ser permanente e baseado nos diversos trabalhos de pedagogia activa mencionados no artigo 9º, de cujos resultados o docente deverá ir informando os alunos.
2. Para todos os alunos, os que frequentam e os que não frequentam as aulas, haverá pelo menos duas provas documentais de avaliação de conhecimentos em cada semestre.
3. No início das aulas, o docente e os discentes estabelecerão o regime e o calendário das diversas provas de avaliação a realizar no semestre.
4. No caso de não haver acordo sobre o regime das provas e respectivo calendário, serão estes definidos pela Comissão Pedagógica dos Cursos de Letras.
5. O regime e o calendário das provas serão comunicados imediatamente, por escrito, pelo docente ou pela Comissão Pedagógica, segundo os casos, à Comissão Directiva dos Cursos de Letras.

**Artigo 12º**

1. O resultado da apreciação de cada prova será expresso na atribuição de um número inteiro de valores entre zero e vinte.
2. O aluno que obtenha, nas diversas provas de avaliação, média igual ou superior a 10 valores, fica automaticamente aprovado com dispensa do exame final.
3. O aluno dispensado do exame final pode no entanto realizar essa prova, para melhoria de nota, no fim do semestre.
4. Todos os alunos não dispensados do exame final deverão realizar essa prova no fim do semestre.
5. A título excepcional e durante o primeiro semestre do ano lectivo 1974/75, os alunos com disciplinas frequentadas mas não aprovadas poderão requerer exame dessas disciplinas até 15 de Fevereiro. Tais exames realizar-se-ão na primeira quinzena de Março em dias a determinar.

**Artigo 13º**

1. É da competência da Comissão Directiva dos Cursos de Letras a organização dos exames finais.
2. Os exames finais realizam-se nas últimas semanas de cada semestre.
3. Haverá duas chamadas para o exame de cada disciplina.
4. O exame final consta de uma prova escrita (teórica e/ou prática) e de uma prova oral.
5. A prova escrita do exame final, em disciplinas da Secção de Geografia, sempre que envolva uma parte prática, será feita na sede dos Cursos de Letras. Neste caso os docentes facultarão ao aluno a prova oral no mais curto prazo de tempo possível.
6. A elaboração da prova escrita é da competência do encarregado da regência da cadeira.
7. A classificação da prova escrita é da competência do júri, constituído por docentes do Departamento.
8. Realizada a prova escrita, o aluno será excluído, admitido ou dispensado da prova oral, consoante obtiver uma nota inferior a 8 valores, igual ou superior a 8 valores e inferior a 10 valores, e igual ou superior a 10 valores.
9. O aluno admitido à prova oral e que a realize será reprovado ou aprovado, consoante a média aritmética das notas obtidas no exame escrito e oral fôr, respectivamente, de menos de 10 valores ou de 10 ou mais valores.

**Artigo 14º**

1. Os alunos dispensados do exame final ou da prestação da prova oral podem realizar essas provas, para efeito de melhoria de nota, no segundo caso na época de exames do semestre em que são dispensados, e no primeiro caso ou neste semestre ou na época de exames do semestre a seguir em que seja de novo leccionada a mesma disciplina.

**Artigo 15º**

1. São lançados nos livros de termos de exame as classificações dos alunos que nas provas documentais do semestre dispensaram do exame final e dos alunos que se submeteram ao exame final.
2. A classificação final é expressa pela reprovação ou pela aprovação, com designação da nota obtida.
3. A informação final dos bacharelatos e das licenciaturas será dada nos termos do artigo 5º e 6º do Decreto nº 48627 de 12 de Outubro de 1968.

**Artigo 16º**

Os diplomas de bacharel em... pela Faculdade de Letras da Universidade de Luanda constituem habilitação legal suficiente para leccionar no Ensino Secundário as disciplinas a que os diplomas se referem.

**Artigo 17º**

As equivalências entre as disciplinas do plano de estudos até agora em vigor e as disciplinas do plano actual serão estabelecidas pela Comissão Pedagógica dos Cursos de Letras, de acordo com o parecer dos respectivos Cursos.

**Artigo 18º**

Os casos omissos e as dúvidas suscitadas na execução do presente diploma serão resolvidos pela Comissão Directiva dos Cursos de Letras da Universidade de Luanda, ouvidas as competentes Comissões consultivas.

**LA RESTRUCTURATION DES COURS DE LETTRES DE  
L' UNIVERSITÉ DE LUANDA À SÁ DA BANDEIRA  
(Lubango) 1974-75**

**Résumé** - L' auteur présente et publie le document concernant la restructuration de la Faculté de Lettres de l' Université de Luanda élaboré en 1974-75 dans une conjoncture propice à l' innovation et permet que le lecteur passe l' appréciation de sa signification pour l' histoire de la formation de professeurs et de la réforme des institutions universitaires.

**THE RESTRUCTURING OF THE HUMANITIES PROGRAMS IN  
LUANDA UNIVERSITY, IN SÁ DA BANDEIRA (Lubango) 1974-75**

**Abstract** - The author presents the document regulating the restructuring of the Faculty of Humanities in Luanda University, written in 1974-75 and therefore within a context which was favourable to innovation. The document is left to the appreciation of readers, mainly in what concerns its significance to the history of teacher education and to the reformation of university institutions.

## LA EDUCACIÓN IMPOSIBLE

Octavi Fullat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Resumo** - O Autor debruça-se sobre o confronto histórico (1492) entre os sub-sistemas educativos do que chama as macro-civilizações do Trigo (Europa) e do Milho (América pré-colombiana) apresentadas, em forma de hipótese, como estruturas sistémicas dotadas dos caracteres internos de totalidade, transformatividade e auto-regulação, mas constituídas a partir de uma lógica interna autónoma que as torna inconciliáveis entre si e insusceptíveis de qualquer tipo de mestiçagem. Assim, a educação e a reforma revelam-se impossíveis a este nível. A educação mais forte (do Trigo) só podia destruir a educação do Milho.

De alguna forma hay que entrar - *Introitus*, fue, para los romanos, tanto la entrada como la acción de entrar - en el tema del presente. Mi ingreso en él se hace a modo de advertencia y de aviso. En torno a qué levanto la caza?, sobre el valor epistemológico de mi discurso. Este no constituye ni una demostración - *epistème* - ni tampoco una simple opinión razonable, o proceso mental argumentativo o tal vez retórico y persuasivo - *eulogos* -. Menos, todavía, pretende ser una arbitrariedad - *dislogos* - seductora.Cuál es, pues, el propósito de la presente enumeración u homilía? - el verbo griego *homileo* significó conversar o frecuentarse; acaso no conversamos y nos frecuentamos aquí? -.

Mi recitación organiza una hipótesis, pero en modo alguno demuestra una tesis. En la lengua griega, el verbo *títhemi* indicó instituir, erigir, poner. *Thésis* fue la "acción de poner", la "acción de establecer" algo. Lo mío, hoy, no forma tesis alguna; no dispongo de pruebas suficientes como para dejar sentado o fundamentado lo contenido en la proposición que inaugura esta ponencia. Mis pretensiones son más humildes - encogidas, empero, a la fuerza -. No establezco una tesis, sino simplemente una hipótesis; es decir, "algo puesto" - *Thésis*- "*debajo*" -*hypo*-. El mío no es un enunciado visible, palmario y saliente, sino recatado, cauto y circunspecto. Pero, eso sí, tiene la pretensión de disparar la curiosidad y la comezón intelectuales para que otro valide o invalide mi barrunto. Esta hipótesis constituye una ficción cómoda que aspira a que el fenómeno de la educación iberoamericana, llevada a cabo por los castellanos -empresa iniciada en 1492 y en trance, ahora, de liquidarse-, resulte más comprensible. Mi labor es levantar la pieza, pero no cazarla. Soy podenco; que no

montero o venador. Que otros se pronuncien téticamente; después, esto sí, de las comprobaciones pertinentes. *Faxint dii* -para repetir a Cicerón-.

### El Proceso Educativo: su "Eidos"

No es factible iniciar la aventura que nos hemos propuesto sin antes establecer el significado del término *educación*. Nos interrogamos acerca del *eidos* educacional y no indagamos sus múltiples presencias a los sentidos *-aísthesis-*. El *eidos* de algo -ya desde Sócrates- fue *lo que*, o *el qué*, algo es. El acto educante que vi ayer en aquel local es distinto del que contemplo hoy en este patio; ni el uno ni el otro constituyen el *eidos* de la educación, sino sensibilizaciones de la misma. El *eidos* perseguido intelectualmente nos precisará el aspecto que la educación ofrece de modo inexorable al intelecto; el *eidos* de educación es la presencia misma del educar al acto de inteligir. Iniciemos la pesquisa.

El hombre es un mamífero, un portador de mamas. Se halla inserto en la escala zoológica. Pero, con esto no basta para hacernos cargo de él. El ser humano es *animal educando*, y no *animal educable*. El delfín, en cambio, es educable; la hormiga igualmente. Uno y otra pueden aprender conductas de nuestra especie, pero tales conductas no los mejoran ni en cuanto delfines ni en cuanto hormigas. No van más allá de ser extravagancias para sus respectivas especies. No, así, con la bestia humana. Esta o se educa, entrando en civilización, o bien se queda en bestia sin alcanzar, empíricamente, el estatuto antropológico. El hombre no es educable, sino educando. Pero, en qué consisten las secuencias que lo educan?: en el conjunto de transacciones que se dan entre el código genético de la especie *homo sapiens* y una civilización, la que sea. Denomino *procesos educativos* al conjunto de transacciones apuntado. En cambio, califico de *procesos madurativos* a las transacciones que se dan entre un código genético del *homo sapiens* y el medio ambiente no humano. El término *crianza* de otras épocas englobaba ambos procesos. Actualmente los discernimos.

Todo proceso educativo modifica la conducta tanto del educando como del educador. Más la primera que la segunda, sin embargo, dadas las fuerzas y tecnologías de que dispone el educador. Al educar, modificamos las informaciones, las actitudes y las habilidades de alguien, capacidades que brotan del código genético, objetivado en bioquímica del cerebro y en endocrinología, entre otros extremos.

Puede suceder que cuando se emprende un proceso educante, aquel que lo recibe haya estado ya educado según las pautas de otra sociedad. No cambia, a pesar de esto, la anterior definición de proceso educativo aunque sería más pertinente, en tal supuesto, referirse a *re-educación*. "Campos de reeducación social" llaman en Vietnam a aquellos centros donde se encierra a gentes educadas según la mentalidad burguesa y a quienes quiere convertirse en comunistas. Los "Ejercicios espirituales" de San Ignacio fueron igualmente procesos de reeducación. Esto, sin embargo, no modifica en nada la anterior definición de procesos educativos.

Al educar, pues, uno educa a otro para algo. La educación resulta ser, en consecuencia, una relación -ni una cosa ni una propiedad- entre: 1- elementos modificadores de conducta humana; 2- elementos modificandos en su conducta; 3- elementos en función de los cuales se intenta la modificación de conducta.

Tal como ha quedado ceñida intelectualmente la educación, coincide, ésta, con el concepto de antropogénesis *ánthropos*, hombre, y *génnesis*, generación o engendramiento-, concepto que tanto puede aplicarse al individuo -biografía- como al colectivo, sea éste limitado -sociografía- o bien integrador -historia-. Esto me obliga a establecer una distinción en el seno de los procesos educativos. Los hay que son intencionados, como es el caso de aquellos que tienen lugar en las instituciones sociales de la familia y de la escuela; otros, por el contrario, no son intencionados intentando otros propósitos cuando, sin pretenderlo, educan, o sea modifican conductas. Tal es el caso de los procesos disparados por instituciones religiosas, políticas, sindicales, productoras, periodísticas...

Resulta indispensable apuntar finalmente a una cuestión peculiar: no es posible otra educación que la señalada en la definición general?. En el supuesto negativo, se concibe al *ánthropos* a modo de robot programado por el código genético y reprogramado socialmente. En el supuesto de que uno se la juegue a favor de la respuesta positiva, resulta imaginable otro modelo educacional, aquel en que la modificación de la conducta se debe también al proyecto y a la decisión del propio educando. Ahora bien; esto segundo supone ya apostar metafísicamente por cierta autonomía del educando con respecto al mundo material. Resulta harto difícil representarse una materia, incluida la biosociológica, allende la necesidad.

Este apunte en torno al *eidos* educacional nos permite ya proseguir el discurso con coherencia.

### La civilización: contenido educacional

Cuando se educa, indicaba, se reprograma un código genético, desde un medio humano, con ánimo de que el resultado sea un individuo conformado a los modelos de dicho medio. Educar es, para comenzar, *tradere* y, en consecuencia, tradición y entrega. Lo traspasado hace que uno sea griego o romano o feudal o renacentista o ilustrado..., o bien que sea maya, azteca o castellano.

Cuando se considera un medio humano que constituye ya un amplio espacio antropológico estructurado y coherente, podemos referirnos a *civilización*. Siempre nos educamos en el vientre de una civilización. El hombre es tal porque es *zoo politikón*, animal cívico o social. Jamás el ser humano es natural. El diálogo *Protágoras*, de Platón, ya describe esta elementalidad antes de Aristóteles. Dice así el diálogo:

"Como no era del todo sabio Epimeteo, no se dio cuenta de que había gastado las capacidades en los animales; entonces todavía le quedaba sin dotar la especie humana, y no sabía qué hacer...

Prometeo, apurado por la carencia de recursos, tratando de encontrar una protección para el hombre, roba a Hefesto y a Atenea su sabiduría profesional junto con el fuego... y los ofrece como regalo al hombre...

Los hombres ya intentaban reunirse..., pero cuando lo

hacían se atacaban unos a otros al no poseer el saber político... Zeus, entonces, temió que sucumbiera toda nuestra raza, y envió a Hermes que trajera a los hombres el sentido moral -*aidós*- y la justicia -*dikayosyne*-, para que hubiera orden en las ciudades y ligaduras acordes de amistad". -321, c hasta 322, c-.

Platón advierte, aunque sea literariamente, que el *ánthropos* despunta y se singulariza, de forma esencial, con respecto al resto zoológico, merced a la *tékhnē* - artes para tirar adelante con la vida, siempre tan amenazada- y a la *sophía politiké* -sabiduría social-. El hombre deja de ser simple bestia, en consecuencia, gracias a la producción y a la convivencia. El autor del *Protágoras* nos ha introducido bellamente en el concepto de civilización, tan importante, ésta, en todo proceso educante. El botín del robo de Prometeo -a los dioses- y el obsequio de Hermes, en nombre de Zeus, son cosas divinas y no zoológicas. La herencia biológica no las encierra; solamente la educación hace entrega de las mismas.

Resulta cómodo entender una civilización como un conjunto formado por tres ámbitos: la cultura, la técnica y las instituciones. -No faltan autores que denominan *cultura* lo que aquí he llamado *civilización* -. Lévi-Strauss, en *Structures élémentaires de la parenté* -P.U.F., pags. 3-10- sostiene que:

"La distinction entre *état de nature* et *état de société*... présente une valeur logique qui justifie pleinement son utilisation".

Por dónde transcurre la frontera entre naturaleza y sociedad?; responde en las mismas páginas con las palabras siguientes:

"Ce qui est constant chez tous les homes échappe nécessairement au domaine des coutumes, des techniques et des institutions par lesquelles leurs groupes se différencient et s'opposent".

Aunque sólo sea por utilidad lógica del discurso, conviene distinguir entre lo natural humano -"lo que es constante en todos los hombres"- y lo histórico humano -"aquello que diferencia y opondrá a los distintos grupos"- . Naturaleza y civilización. Esta segunda específica al hombre y, al propio tiempo, constituye el contenido de los procesos educadores.

Toda civilización -tolteca, inca o romana- abarca una *cultura* o manera de interpretar la circunstancia. El mundo del hombre no es el mundo *tout court*, sino la "manera-de-ver-el-mundo" que posee un grupo humano. Al ser *animal loquens* y *animal symbolicum*, el hombre no vive solamente de la presentación del mundo, sino de la "re-presentación" del mismo. Las civilizaciones precolombinas tenían sus culturas, tan distantes, por cierto, de las culturas europeas. Los lenguajes evidencian y constituyen el síntoma del hombre como animal culto.

Toda civilización -chichimeca, olmeca o egipcia-, además, abraza unas *técnicas* o maneras de modificar el mundo. Medicina, agricultura, arquitectura,

ganadería. El hombre es *animal faber* que no se conforma con la naturaleza y trabaja para cambiarla. Técnicas hay que son útiles -tecnología-; otras, en cambio, son gratuitas -arte-. No hay civilización sin instrumentos.

Toda civilización -mixteca, de Teotihuacán o bizantina-, finalmente, engloba *instituciones sociales*, sean de crianza, jurídicas, militares, religiosas, docentes o bien políticas, instituciones que constituyen las maneras como un grupo se instala colectivamente en el mundo. El hombre es *animal sociale*, *animal societatis*.

Cuando alguien se educa, se incorpora a una civilización -cultura, técnicas, instituciones-, sea, ésta, maya, inca o feudal europea. El aprendiz de hombre es, inexorablemente, aprendiz de un modelo geohistórico de hombre, y no de todos a la vez o bien de un modelo universal de *ánthropos*, que no existe. La sociedad inculca su civilización a los recién llegados a ella a base de proporcionarles informaciones, de despertarles actitudes y de facilitarles el aprendizaje de habilidades. Cada civilización marca los contenidos de su actividad educadora haciéndose suyos los códigos genéticos de la especie humana que se han puesto a su alcance.

#### Estructura sistémica de toda civilización

Cuando los súbditos de la Corona de Castilla llegan a las Américas encuentran gentes educadas según los moldes de civilizaciones precolombinas. Los conquistadores alcanzan aquellas tierras, educados, a su vez, en conformidad con los modelos de las civilizaciones europeas. El ocupante del continente descubierto pretende *reeducar* a los llamados *indios*; es decir, ambiciona modificar las informaciones de éstos, sus actitudes y sus habilidades. Qué sucede en circunstancias parejas?; es posible el mestizaje civilizatorio?; siempre?, en qué condiciones?.

Mi presupuesto es que una civilización forma una estructura o sistema o cosmos -*Kosmos*, del verbo griego *Kosmeo*, ordenar, significó orden-. Una civilización no es un caos -*Kháos*, en la lengua griega, significaba grieta, abismo, desorden, mezcla confusa; se relacionaba con el verbo *Kháino*, agrietarse la tierra, abrir las fauces, quedarse estupefacto-. Al pronto una civilización se planta ante el observador novicio como caótica y el recién llegado a ella queda atónito y sobrecogido, pero a poco que uno se esfuerce en descubrir la lógica de aquella, el *Kháos* inicial va mudándose en *Kosmos*. Acaba comprendiéndose que cada elemento de la civilización se entiende desde los restantes, no ocupando gratuitamente un lugar en la estructura civilizada.

Ya Montaigne cayó en la cuenta de que cualquier sociedad de hombres configura un sistema -*syn*, en griego, juntamente; *stema*, trama; *systema*, algo bien tramado-. Escribió:

"La société des hommes se tient et se coud à quelque prix que ce soit... (Ceux-ci) trouvent d'eux-mêmes la façon de se joindre et de se placer les uns parmi les autres, mieux que l'art n'aurait pu le faire". -*Essais*; libro 3, cap. 9-

Constata, el agudo Montaigne, que los diversos elementos de una sociedad -creencias, costumbres, instituciones... - se organizan entre ellos al margen de los individuos que la forman. Los hombres quedan organizados a pesar suyo.

Me inclino a pensar que las características de cada sociedad configuran un sistema lógico de elementos indispensables. Si no fuera así, no contaríamos por ejemplo con una etnología, habiéndonos de conformar a lo sumo con una etnografía. No hay ciencia posible de lo azoroso, del puro acervo, de la hacina; sobre esto sólo se produce fantasía y capricho. Lo inteligible está presidido por el orden de la lógica. Sin logos no hay saber universal y necesario.

Una civilización constituye una estructura. Y por esto Lévi-Strauss sostiene que es:

"la logique des oppositions et des corrélations, des exclusions et des inclusions, des compatibilités et des incompatibilités, qui explique les lois de l'association, non le contraire". *Le totémisme aujourd'hui*; P.U.F., 1962, pag. 130-.

En cualquier civilización descubrimos sistemas de relaciones y dependencia de las partes con respecto al todo. La civilización es una estructura porque sus elementos constituyen una totalidad. Las propiedades de los elementos dependen de los caracteres de la totalidad. Esto es así en la civilización Maya o bien en la germánica. La fonología estructural nos sirve, como modelo, para entender la civilización. La hipótesis fundamental de la fonología estriba en que cada fonema se define desde el contexto en el que aparece; puede identificarse un fonema en la medida en que lo relacionamos con las otras entidades pertinentes de aquella lengua.

El método para inteligir una civilización comprenderá tres momentos: 1- observación de la realidad; 2- construcción de modelos; 3- análisis de su estructura. Esta es lo inteligible de la realidad social. Al descubrir la estructura de una civilización, se introduce un orden explicativo en la incoherencia de los fenómenos. La inteligibilidad de una civilización es autónoma; es decir, le viene de su estructura, la cual está dotada de una ley de composición interna. Dicha estructura de la civilización, sin embargo, no es un dato que puede constatar, sino algo que es necesario reconstruir deductivamente, como sucede de modo paralelo con la causalidad, en física.

Piaget determina la estructura a partir de tres caracteres. Escribe:

"Une structure comprend les trois caractères de totalité, de transformations et d'autorégulation".

- *Le Structuralisme*; P.U.F., 1970; pags. 7-16.

Cualquier civilización precolombina, como igualmente la castellana, está, ciertamente, constituida por elementos; ahora bien, éstos se hallan subordinados a leyes que caracterizan el sistema en cuanto tal. Sus leyes de composición son estructurantes y, por tanto, transformadoras, en el seno, siempre, de la estructura. La autoregulación de un espacio civilizado convierte a éste en conservador de sí y en cerrado.

Lévi-Strauss, en *Anthropologie structurale*, concibe:

"les règles du mariage et les systèmes de parenté comme une sorte de langage, c'est-à-dire un ensemble d'opérations destinées à assurer, entre les individus et les groupes, un certain type de communication" -Plon, 1958; pag. 69-.

Mi hipótesis está en que la civilización, toda, queda organizada al modo de los sistemas de parentesco y de los sistemas lingüísticos -parcelas de aquella-. El concepto de *episteme* elaborado por Foucault en *Les mots et les choses* -Gallimard, 1966- ilustraría mi conjetura. La *episteme* es un *a priori* histórico que permite hacer cargo de un momento de la historia. Cada diapositiva histórica constituye un conjunto lógico.

La civilización *náhuatl*, de Mesoamérica, que abarcaba aztecas, tezcocanos, cholultecas, tlaxcaltecas..., configuró un sistema antropológico con sus subsistemas educativos, ético, filosófico, jurídico, social, científico... Los *nahuas*, a través de los siglos -empalmaban con las culturas de Teotihuacán y de Tula-, perfilaron una estructura cohesionada de civilización. Esto nada tiene que ver con que entre ellos hubiera grupos enemigos, como los aztecas y los tlaxcaltecas, ya que nos referimos a una cohesión inteligible cultural y no a la práctica política, la cual, sin embargo, se explica igualmente desde el todo *Náhuatl*. La cultura de los *nahuas* estableció una estructura lógica que ofrecía resistencia al intercambio, exactamente como no importa qué otra cultura.

#### Clases de civilizaciones y su grado de estructura

La palabra *civilización* cubre un abanico semántico. A partir de lo que poseen en común todas las civilizaciones interesa ahora establecer distinciones a fin de avanzar en el discurso emprendido. Atendiendo a su grado de independencia, resulta práctico clasificar las civilizaciones -de mayor a menor autonomía- en: 1- *macrocivilizaciones* -e.g. la del Trigo, u occidental; la del Arroz, o asiática; y la del Maíz, o precolombina-; 2- *mesocivilizaciones* o subconjuntos de las anteriores -e.g. culturas latina, germánica, anglosajona..., dentro del ámbito de la Macrocivilización del Trigo-; 3- *microcivilizaciones* o subconjuntos de los subconjuntos -e.g. culturas catalana, castellana, veneciana, napolitana..., en la esfera de la mesocivilización latina-.

Estimo que no contamos con una *civilización universal*, considerando que ésta no va más allá de ser un sueño provocado por el deseo de *beatitudo* que habita en los hombres a causa de su conciencia de fracaso. El *to Agathón*, la Civilización de todos, no preside la historia de las civilizaciones en contra del *análogon* platónico. En el plano de los hechos, el concepto de *Civilización* con mayor extensión lógica -la realidad que cae bajo dicho concepto- es el de *macrocivilización*. Esta constituye la máxima estructura posible de lo civilizado. Este hecho le proporciona una coherencia integradora total que la convierte en cerrada sobre sí misma hasta tal punto que resiste al intercambio con otras macrocivilizaciones. Alternar substancialmente con

otra macrocivilización implica estrenar un duelo con ella a vida o muerte.

Imagino que una macrocivilización encierra una estructura autosuficiente y excluyente gracias a que en el terreno de los hechos se ha construido en un casi aislamiento total. El Maíz y el Trigo se desconocieron durante milenios, tiempo suficiente para que se organizaran como sistemas con lógica interna, autónoma. Diría que el triángulo formado por Jerusalén, Atenas y Roma da origen al Trigo con todos sus subsistemas. Profetismos, precisión y eficacia. Tal vez la recta que va de Teotihuacán al Cuzco engendró el Maíz y a las subestructuras respectivas. El mito lo informa todo.

Así como en la parcela del arte, el México antiguo se organiza en estilos interrelacionados -el estilo olmeca, el totonaca, el teotihuacano, el zapoteca, el terasco, el maya... -, así imagino también al conjunto de la macrocivilización del Maíz. Sospechas, desde luego; pero que se me antojan pertinentes. Un trabajo empírico debería relacionar, por ejemplo, las piedras-calendario con inscripciones en caracteres jeroglíficos procedentes de los santuarios mayas de Palenque -que pueden fecharse en el 23 de diciembre del año 691- con otras piezas procedentes, por ejemplo, del Machu-Pichu. Sólo después de mucha observación empírica nos encontraríamos en condiciones de reconstruir la macroestructura que haría inteligible al Maíz todo.

El libro de Miguel León-Portilla, titulado *La filosofía Náhuatl* - Universidad Nacional Autónoma de México; 1983-, constituye un buen ensayo, aunque regionalizado, de lo que ando sugiriendo para que un día pudiera validarse o invalidarse mi hipótesis. A falta de datos suficientes para configurar la estructura de la Macrocivilización del Maíz, el libro indicado nos permite apuntar modelos, cuando menos, de la civilización Náhuatl.

El espacio cultural de los *nahuas* formó un sistema en el que se organizaban, estructuralmente, arquitectura, escultura, pintura de códices, la ciencia del tiempo expresada en sus dos calendarios, una religión compleja, un derecho severo, un comercio organizado, una milicia poderosa, una institución educativa y unos saberes botánicos con fines terapéuticos. Podría probablemente establecerse la estructura de la mesocivilización Náhuatl teniendo presentes su cultura, sus técnicas y sus instituciones. El libro de Fray Bernardino de Sahagún, *Historia General de las Cosas de Nueva España* -Edición Porrúa; México, 1956-, redactado durante los primeros tiempos de la conquista, constituye un buen instrumento de trabajo en lo tocante a la cultura Náhuatl; pero a todas luces resulta insuficiente.

En lo que se refiere a la concepción antropológica, la obra de León-Portilla proporciona material interesantísimo que permitiría ya elaborar un modelo; no, claro está, la estructura de esta mesocivilización. He aquí algunos textos, sacados de la Colección de cantares Mexicanos -donde se recogen breves poemas del mundo Náhuatl-, altamente significativos:

"Sobre la tierra, acaso puedes ir en pos de algo?"

"Aquí he venido sólo a obrar en vano?"

No es ésta la región donde se hacen las cosas.

Ciertamente nada verdece aquí:

abre sus flores la desdicha".

"Acaso son verdad los hombres?"

"A dónde iré?,

a dónde iré?"

El camino del dios de la dualidad.

Por ventura está tu casa en el lugar de los descarnados?"

Los *tlamatinine* -plural de *tlamatini* -, sabios o pensadores *nahuas*, a quienes debemos las reflexiones cosmológicas y antropológicas, formaron la *paideia* de la cultura Náhuatl.

Al llegar los soldados, los escribanos y los eclesiásticos de la Corona de Castilla violentaron aquella estructura del Maíz iniciando su derrumbamiento. No hay por qué acusarlos, sin embargo; eran simples instrumentos del choque entre dos Macrocivilizaciones, tan cohesionada cada una consigo misma que no permitía la cohabitación con la otra. Resultaba imposible una hiperestructura que abrazara a ambas.

Cada Macrocivilización intentó educar a la otra -es decir; procuró modificar sus informaciones, sus actitudes y sus psicomotricidades-, sometiéndola a los propios parámetros de interpretación, de reforma y de instalación. La del Trigo comenzó con gran ventaja: era agresiva, precisa y eficaz, amén de soñar en profetismos salvadores. La macrocivilización del Maíz jugó, desde el inicio, con inferioridad y mengua: fue la atacada y, además, estaba en demasía pegada al mito y al fatalismo.

Tan seguros andaban los del Trigo de su superioridad cultural, tecnológica e institucional, que José de Acosta en su *Historia natural y moral de las Indias* -P.C.E., 1962; pag. 320-, redactada en pleno Renacimiento, no dudó en escribir:

"A los indígenas es necesario enseñarlos primero a ser hombres y después a ser cristianos".

A los *indios* se les enseñaría a vivir con "policía y buenas costumbres"; pues esto era para los castellanos, avanzados del Trigo, ni más ni menos que humanizarlos. Los naturales debían someterse al sistema político, económico, social y culto de los europeos.

### La educación del Maíz por parte del Trigo

Los *indios* se hallaban educados en conformidad con la Macrocivilización del Maíz en sus diversas mesocivilizaciones y microcivilizaciones. Y en esto que llegan las tropas de la Corona de Castilla, juzgan como bárbaros -ineducados- a aquellos sujetos y, acto seguido, estrenan un fiero y total proceso educador siguiendo las pautas de la Macrocivilización del Trigo. Estructura contra estructura. Si mi hipótesis -formulada en los puntos tercero y cuarto- resulta aceptable, no es posible síntesis alguna entre ambas Macrocivilizaciones. El verbo griego *synthemi* significó reunir, ajustar, construir; *synthesis* indicó arreglo, combinación, composición. No había compostura posible, ni acuerdo, ni conciliación, ni acomodo, entre Trigo y Maíz, tan autónomas y autosuficientes eran una y otra Macrocivilización. El Trigo no educó al Maíz; no hizo otra cosa que desnucarlo y acabar con él.

La contienda y el acometimiento fueron a muerte. Unos atacaban; los segundos resistían. El mestizaje macrocivilizatorio es inviable, no encajando ninguna pieza de una estructura en la de enfrente. Cada penetración del Trigo constituyó un derrumbe y un ocaso y un desmoronamiento para el Maíz. Ensayos como el del Obispo "Tata Vasco" - Vasco de Quiroga-, en Michoacán fracasaron absolutamente. Pátzcuaro no va más allá de ser el cadáver de una ilusión imposible. El *Animal symbolicum*, el *Animal faber* y el *Animal civitatis* del espacio macrocivilizatorio precolombino se defendió - en la medida en que formaba una estructura lógica-, de la cultura, de la técnica y de las instituciones sociales procedentes del Mundo avasallador del Trigo. En la actualidad, El Maíz está al morir. Tan exhausto y desmarrado anda que en el día de su defunción total, nadie va a enterarse. Cada vez más, allá, se interpreta el mundo -ciencia y moral, por ejemplo-, se transforma el mundo -medicina y microelectrónica, pongamos por caso-, y se instalan grupalmente en el mundo -partidos políticos y sistema docente, supongamos- según los modelos que los súbditos del Reino de castilla traían de Europa, la cuna del Trigo.

A falta de estudios estructurales de la vasta Macrocivilización del Maíz, una vez más me sirvo de la mesocivilización Náhuatl para apuntalar el modelo de lo que sería mi discurso. Los nahuas contaban con la *Tlacahuapahualiztli* o arte de criar y educar hombres -huapahualiztli significó crianza, o educación, mientras *tlaca* quería decir *hombres* -. Educaban "transmitiendo sabiduría a los rostros ajenos"; esto significaba *Ix-tlamachiliztli* -León-Portilla; o.c., pag. 221-. El proceso educador se iniciaba en la familia; en ésta aprendían la fortaleza y el autocontrol a base de privaciones. Más tarde, hacia los quince años, ingresaban o en internados -*Telpochcalli* - donde se les formaba para ser guerreros, o bien entraban en monasterios -*Calmécac*- en los que se les preparaba para ser sacerdotes. En estos segundos centros, los estudios eran superiores y en ellos los *tlamatinime* -los "sabios"- comunicaban lo más elevado de la cultura náhuatl.

Dicha cultura, o hermenéutica del mundo, se organizaba en sí misma configurando un conjunto lógico y al propio tiempo se unía a través de oposiciones y de conexiones con los ámbitos tecnológico e institucional. La defensa que los indígenas hacen de su poligamia muestra una institución que se estructura en la totalidad de aquella mesocivilización; la practicaban según Fray Juan de Zumárraga:

"porque no tienen otra renta sino lo que las mujeres les ganan con su labor para se mantener y en satisfacción de sus trabajos les pagaban con sus mismos cuerpos, y que no pueden dejar esta ley en que fueron criados". -Revista *Historia Mexicana* ; nº 88; México, 1973; pag. 463-.

En lo que es, actualmente, Iberoamérica, un conjunto de subconjuntos organizaba un sistema de civilización que sólo se modificaba por autoregulación de aquella misma estructura de estructuras. Llegados los representantes del macrosistema occidental, introdujeron, éstos, una cuña mortal en la Civilización del Maíz. Esta no pudo ya continuar autoregulándose como estructura lógica interna y comenzó su período agónico y su progresiva consunción.

Los castellanos, ejecutores fatales de la Macroestructura del Trigo, acorralaron los reductos de los mesosistemas civilizados americanos -algunas de estas bolsas aún malviven- y emprendieron al propio tiempo la educación de los cerebros tiernos, más plásticos en vistas a la nueva comprensión del mundo, a las técnicas recién llegadas y a las asociaciones venidas del Viejo Mundo. Documentos múltiples y dispersos proporcionan información empírica de esta educación que sólo triunfó a base de asesinar, antes, al educando -entendido, éste, como alguien codificado ya por una sociedades organizadas según otra civilización-.

José de Acosta - 1539-1600-, consejero de Felipe II, gran renacentista, escribió en su libro *Historia natural y moral de las Indias* - 1590- lo que sigue, refiriéndose a los indígenas, según ya se indicó:

"Es necesario enseñarlos primero a ser hombres y después a ser cristianos". -F.C.E., México 1962; pag. 320-.

En esta misma línea de pensamiento se expresa el virrey Francisco Toledo en carta al rey:

"Mande V. M. proveer que en ninguna manera se bauticen los indios... sin que primero se les infunda y enseñe la natural política y civil...; sin enseñarles primero a ser hombres". -Revista *Historia Mexicana* ; nº 88, México, 1973; pag. 439-.

En el libro de Christian Duverger, *La conversion des Indiens de Nouvelle Espagne*, -Seuil; Paris, 1987- se hallan múltiples referencias en torno a lo que venimos sosteniendo, todas ellas circunscritas al siglo XVI, época en la que centra su historia de la cristianización de los indios mexicanos.

En la obra de Frank Moya Pons, titulada *Después de Colón* -Alianza Editorial, 1987-, se nos cuenta la formación de la primera sociedad europea en tierras americanas. Desde comienzos del siglo XVI, las diferenciaciones institucionales y políticas que el autor detecta en la Española no son más que acomodaciones, o autoregulaciones, que la gran Civilización del Trigo hace en contacto con otra geografía. De hecho, los colonizadores recrearon en Santo Domingo una sociedad tan parecida como fue posible a la vieja sociedad castellana.

La metodología usada para que triunfara El Trigo consistió en educar, separadamente, a los niños y adolescentes de las principales familias indígenas. Los primeros franciscanos que alcanzaron Tenochtitlan, en Nueva España, pidieron a los principales y a los sacerdotes de aquellas tierras que les entregasen sus hijos a fin de instruirlos. Para lo cual, según Gerónimo de Mendieta:

"Es necesario que vosotros nos deis y pongáis en nuestras manos a vuestros hijos pequeños, que conviene sean primero enseñados... Vuestros hijos, como niños y tiernos en la edad, comprenderán con más facilidad la doctrina que les enseñaremos". -*Historia eclesiástica indiana* ; México, 1971; pp. 214-215-.



No era cuestión únicamente de aprender la cultura de los conquistadores, mas también sus tecnologías. Este último aprendizaje se llevaba a término aprendiendo oficios mecánicos y otras pericias al lado de expertos. Esto se inició institucionalmente, en México, a partir ya de 1530. Según el mismo Mendieta, los *mozos grandecillos* aprendían los oficios de sastre, zapatero, carpintero, de lapidario, de orfebre, cantero, alfarero, de teñidor, de curtidor, de fundador de campanas, de herrero, de bordador, de pintor, de escultor... Los más aprovechados encontraban fácilmente trabajo, tan grande era la demanda de aquellos castellanos a los que no alcanzaban los bienes que llegaban de España. Los indígenas jóvenes se entregaban, cada vez más, al servicio de todo lo nuevo, renunciando a su mundo.

En esta misma línea metodológica se sitúa la carta que el Virrey de Nueva España envía a la Emperatriz con fecha de 30 de marzo de 1531:

"Y uno de los principales intentos que tenemos para la *perpetuidad de todo* es enseñar a los naturales a vivir políticamente. Y aun nos hemos puesto en pedir a los señores indios de esta ciudad que nos den mancebos hábiles para los poner con oficiales castellanos en todos oficios para aprendices, como se hace en esos reinos". -Revista *Historia Mexicana* ; nº 88; México, 1973; pag. 451-.

A muchos niños, en México por lo menos, se les internaba y sometía a régimen monacal. Según Bernardino de Sahagún e igualmente según Mendieta -obras ya citadas-, el hecho de colocar a los pequeños en internados con un régimen de vida propio de frailes tenía como finalidad desvincularlos y hacerles olvidar las costumbres y las ideas de sus antepasados.

Tan *fervorosos* salían, aquellos jóvenes, de los internados que según narra Pedro de Gante.

"Nosotros con ellos -aquellos jóvenes- vamos a la redonda destruyendo ídolos y templos por una parte, mientras ellos hacen lo mismo en otra". -Revista citada, pag. 444-.

El propio Mendieta describe como el 1 de enero de 1525, en Tetzoco, tres frailes iniciaron una campaña destructora de templos e ídolos, campaña seguida por los muchachos indígenas formados por los conquistadores. Los indígenas adultos

"quedaban espantados y abobados, y quebradas las alas, como dicen, viendo sus templos y dioses por el suelo" -Obra citada de Mendieta; pag. 228-.

Desde 1529 se comienza la educación institucional de las muchachas indígenas, en Nueva España. También se las encierra a manera de monasterio de monjas, tal como consigna Zumárraga:

"Mucha cantidad de mujeres doncellas..., que aunque no son monjas profesas..., hay clausura..., y aquel monasterio y mujeres tienen a cargo una matrona, mujer honrada, de nuestra nación". -Revista citada; pag. 453-.

La misma Emperatriz manda seis mujeres a México para la formación de las niñas indígenas. Llegan a Nueva España a principios de 1531. Un año más tarde habíanse fundado ya internados femeninos en ocho poblaciones.

En aquel contexto alcanza todo su dramatismo el descubrimiento antropológico-existencial que habían hecho los *tlamatinime* unos años antes de la llegada de los europeos: "Son acaso verdad los hombres?". Colón apostilló un ejemplar de *El Libro de Marco Polo*, impreso en Amberes en 1485 -Alianza Editorial; 1987-. La diferencia entre el viaje del veneciano en la macrocivilización del Arroz, realizado en 1275, y la incursión de las naves colombinas radica en que el primero no pudo introducir perturbaciones en la estructura del Arroz mientras las segundas inician la desestructuración irremediable del Maíz. Aunque fuera verdad lo que comenta el Inca Garcilaso de la Vega, en 1606, cuando escribe:

"Las riquezas que el Perú ha enviado al mundo viejo y derramado por todo él, antes de han dañado que aprovechado... Han crecido las rentas de los ricos... y también han crecido las miserias de los pobres". -Revista *Humboldt* ; nº 91; 1987; pag. 31-.

Aunque fuera cierto esto, decía, nada tiene que ver tal hecho con la imposible educación del Maíz por parte del Trigo, el cual prosigue autoregulándose como estructura, asimilando, esto sí, las influencias recibidas.

Resulta del todo impropio pasar por alto, en este trabajo, los escritos del obispo dominico Fray Bartolomé de las Casas -1474-1566-. Fue obispo de Chiapas, en México. Su *Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias*, dedicada a la Católica Majestad del rey Carlos I de España y Carlos V de Alemania, emperador del Sacro Romano Imperio de nación Alemana, constituyó un escrito que desde el primer momento despertó vivas polémicas. El texto original se publicó en Sevilla en 1552. Siguió traducciones múltiples. El Santo Oficio prohibió el libro en 1660. Las Casas vivió más de cuarenta años en las colonias americanas en contacto directo con los indígenas. Su documento es vivo. En los treinta años que separan la llegada de Cortés de la composición de la *Brevísima Relación*, la población central de México disminuyó de 25 millones a 6 millones. Las epidemias, las enfermedades virales, la malaria, el hambre, los trabajos forzados, los asesinatos... explican tal destrucción demográfica. Los portadores de la Macroestructura del Maíz desaparecen físicamente. Las Casas increpa al colonizador, no tanto por pretender el poder, cuanto a causa del orgullo de creerse en su derecho. Las Casas concluye su *Relación* afirmando que los malvados españoles, obcecados, dejados de Dios y entregados a falsos razonamientos, no quisieron comprender que los indios habrían tenido la más justa y válida razón -de haber estado armados de otra manera- para destruirlos y echarlos de sus tierras según las leyes naturales, divinas y humanas, y del modo más legítimo.

No entro en el valor de este documento por ser lego en la cuestión. Pero, me ha servido para subrayar una vez más la imposibilidad de juntar Maíz y Trigo con ánimo de ofrecer unos contenidos educacionales nuevos e inéditos.

Sahagún recopiló en *Los Coloquios* -Obra citada de León-Portilla; pags. 130-135- la documentación que halló en Tlatelolco sobre las discusiones tenidas por los doce primeros frailes, llegados en 1524, con los indios principales y sus sabios. He aquí algunos textos en que hablan, significativamente para mi hipótesis, los indígenas:

"Tal vez a nuestra perdición, tal vez a nuestra destrucción, es sólo a donde seremos llevados...

Déjennos ya morir, déjennos ya perecer, puesto que ya nuestros dioses han muerto...

Y, ahora, nosotros destruiremos la antigua regla de vida?...

Es ya bastante que hayamos perdido, que se nos haya quitado nuestro gobierno...

Sólo seremos prisioneros. Haced con nosotros lo que queráis".

La Macrocivilización del Maíz estaba sentenciada a muerte. Año del Señor de 1524. Aquella estructura no podía continuar autoregulándose. Los *Tlamatinime*-sabios- fueron abatidos, los códices quemados, los templos convertidos en montones de piedras. No era posible otra educación que la procedente de Europa.

#### Ite. Lectio est.

Ha concluido la exposición de mi barrunto, de mi presuposición. *Lectio est.* *Lectio* fue, para los latinos, lección y lectura. He terminado una y otra. Simple hipótesis o conjetura o supuesto o sospecha. Poca cosa. Por tal razón he escrito igualmente *Ite; eco, is, ire* indicó andar, marchar, caminar. El imperativo. Se trata de algo perentorio, exigente, indispensable.

Caminar, peregrinar, avanzar. Hacia dónde?; hacia la resolución del dubio de los *tlamatinime* nahuas, incertidumbre que inunda de tristura antropológica:

"Sólo venimos a soñar, sólo venimos a dormir:  
no es verdad, no es verdad  
que venimos a vivir en la tierra".

La vida del hombre en *tlaltípac* -encima de la tierra-, es acaso estúpida y abiertamente insensata?.

La validación de mi hipótesis daría pie, en principio, a ser pesimista antropológicamente. La Macroestructura del Trigo puede tan sólo destrozar a la Macrocivilización del Maíz, pero jamás educarla. Sin embargo, quedan, trémulas, las carnes y las conciencias de cada quien. O, acaso, los individuos son inexorable y totalmente juguetes de las estructuras y de sus autoregulaciones históricas?. Con todo,

mucho me temo que, de ser verdad mi sospecha, la buena voluntad y el enfuerzo de algunos recién llegados del Viejo Mundo no pueden torcer el sistema, o conjunto lógico, que organiza e independiza a una vasta civilización. Podría suceder, no obstante, que mi supuesto quedara invalidado y entonces... Lo que sí me parece más pertinente es apostar por la libertad singular, eficaz en las relaciones interindividuales. No faltaron castellanos en aquellos comienzos del siglo XVI que trataron individualmente de llevar a cabo un mestizaje cultural y, en consecuencia, una mutua educación. Que esto carece de peso sobre el curso de la Historia?; éste no es problema de cada cual. No nos incumbe. Lo de uno está en ser fiel o su propia conciencia. No tenemos espaldas suficientes como para cargarnos con el mal del mundo entero.

#### L'EDUCATION IMPOSSIBLE

Résumé - L'auteur se penche sur la confrontation historique (1492) entre les sous-systèmes éducatifs qu'il dénomine comme les macro-civilisations du Blé (Europe) et du Maïs (Amérique pré-colombienne) présentées, en forme d'hypothèse, comme des structures dotées des caractères internes de totalité, de transformation et d'auto-régulation, mais constituées à partir d'une logique interne autonome qui les rend inconciliables entre elles et insusceptibles de n'importe quel type de métissage. Ainsi, l'éducation et la réforme se révèlent impossibles à ce niveau. L'éducation la plus forte (du Blé) ne pouvait que détruire l'éducation du Maïs.

#### THE IMPOSSIBLE EDUCATION

Abstract - The author analyses the historical confrontation (1492) between the educational sub-systems of what he calls the macro-civilizations of Wheat (Europe) and Corn (pre-colombian America). These are hypothetically presented as systemic structures possessing the internal features of totality, transformity and self-regulation, yet constituted from an autonomous internal logic which makes them incompatible among themselves and not liable to undertake any kind of mixture. Therefore, education and reform are not possible at this level. The stronger education (that of Wheat) could only destroy the education of Corn.

Apresentação	1
<i>José Ribeiro Dias</i>	
Formação de professores: Desenvolvimento dialéctico e dialéctica no ensino	5
<i>Luís Joyce - Moniz</i>	
Attribution theory in education	21
<i>Bernard Weiner</i>	
A massificação escolar	27
<i>Eurico Lemos Pires</i>	
Reflexions personnelles sur le choix de quelques objectifs pour la formation des enseignants	45
<i>Gaston Mialaret</i>	
Construção de metáforas e formação psicológica de professores	63
<i>Sara Bahia Santos e Óscar Gonçalves</i>	
Ansiedade nos testes e exames: Factores cognitivos e afectivos	79
<i>José Fernando Cruz e Artur Mesquita</i>	
Consciência linguística e nível de leitura: Que relação? Ou ler ou não ler... Eis a questão	95
<i>Maria Inês Sim - Sim</i>	
Relacion de las actitudes de padres y profesores con la actitud matemática del niño	103
<i>Maria Nieves Quiles del Castillo</i>	
O ensino da História: Que História ensinar?	111
<i>Margarida Maria Felgueiras</i>	
CAI approaches to microcomputer usage: A necessary balance	123
<i>James Parker</i>	
A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano	127
<i>Óscar Gonçalves e José Fernando Cruz</i>	
Problemas actuais da Educação em Portugal	
A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo	147
<i>Manuel Ferreira Patrício</i>	
A reforma do sistema educativo, a educação secundária e a disciplina de Filosofia	167
<i>José Ribeiro Dias</i>	
Sobre um estudo de avaliação da profissionalização em exercício	177
<i>Adelino Carvalho Martins</i>	

## 1988

## Vol. 1 Nº 2

La familia: Mediación antropológica	1
<i>Octavi Fullat</i>	
O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos	7
<i>António Nóvoa</i>	
Sociometry in the classroom	21
<i>W. R. Spence</i>	
A história da ciência no ensino-aprendizagem das ciências	29
<i>Manuel Sequeira e Laurinda Leite</i>	
Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: Uma abordagem introdutória	41
<i>Almerindo Janela Afonso</i>	
Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar ?	53
<i>António Roazzi e Leandro S. Almeida</i>	
A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: Children's metalinguistic awareness	61
<i>Renzo Titone</i>	
Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura	73
<i>Maria de Fátima N. G. Sequeira</i>	
O ensino-aprendizagem do Português: Formação e investigação	81
<i>Maria de Lourdes Sousa e Rui Vieira de Castro</i>	
Avaliação do professor	89
<i>Eltas Blanco, José Augusto Pacheco e Bento Silva</i>	
Avaliação do locus de controlo dos professores: Adaptação da escala de Maes-Anderson	103
<i>José H. Barros, Félix Neto e António M. Barros</i>	
Motivação para a competição e prática desportiva	113
<i>José Cruz, Francisco Costa, Ricardo Rodrigues e Fernando Ribeiro</i>	

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

Os manuscritos devem ser enviados em triplicado, incluindo o original, para a *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700 BRAGA.

Os manuscritos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 25 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os trabalhos apresentados em "diskettes" de computador *Macintosh* (programa *MacWrite* ou *Word*) são passíveis de uma maior rapidez de produção e edição. Quadros, figuras, resumos, agradecimentos, notas e referências bibliográficas devem ser apresentados em páginas separadas.

**Capa.** Na primeira página do manuscrito, devem constar as seguintes informações: Título do artigo, título abreviado (não excedendo os 35 caracteres), nome(s) e afiliação(ões) institucional(ais) do(s) autor(es), morada actual do(s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência, separatas e "provas".

**Resumos.** Em folhas separadas, deve ser enviado um resumo em português e títulos e resumos do artigo em inglês (*Abstract*) e em francês (*Résumé*). Os resumos não devem exceder as 150 palavras.

**Quadros e Figuras.** Devem ser apresentados em folhas separadas, numerados sequencialmente (numeração árabe) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto. (Por exemplo: "Inserir o Quadro 1 aproximadamente aqui"). As figuras devem possuir qualidade suficiente para serem reproduzidas directamente, preferencialmente desenhadas a tinta da China, e devem ser cuidadosamente legendadas. Recomenda-se que as dimensões das figuras (gráficos, desenhos, etc.) a apresentar com o manuscrito sejam aproximadamente o dobro das pretendidas para a versão final a ser impressa. (Dimensões máximas da mancha de impressão: 199 x 137 mm).

**Notas.** As notas de roda-pé são dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.

**Agradecimentos.** Devem ser tão breves quanto possível e devem aparecer em folha separada no início do texto.

**Referências.** Devem ser citadas ao longo do texto (e não em roda-pé), constando do nome do(s) autor(es), seguido do ano da publicação entre parêntesis. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano for citado, as letras *a*, *b*, *c*, etc., devem seguir o ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos referidos na primeira ocasião e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de "et al.". Por exemplo: "... como Piaget (1964) fez notar ..." ou "... Krohne e Laux (1981) concluíram que ..." ou ainda, no caso de segunda referência a uma publicação de três ou mais autores, "... (Spielberger et al., 1986)". A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, em folhas separadas, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente o: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

**Artigos de revista:** Abramí, P., Leventhall, L., & Perry, R. (1982). Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52, 446-464.

**Livros:** Garber, J., & Seligman, M. (1980). *Human Helplessness*. New York: Academic Press.

**Artigos em livros:** Dunklin, M. (1985). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.

**Comunicações:** Marsh, H., & Overall, J. (1979). *Validity of students evaluations of teaching*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Francisco.

Em caso de dúvida, os autores deverão consultar o *Publication Manual da American Psychological Association* (3rd edition, 1983).

**Provas.** Os autores receberão as provas (incluindo Quadros e Figuras) para correcção e deverão devolvê-las até seis dias após a sua recepção. Alterações ao texto da composição original poderão ser debitadas ao(s) autor(es).

**Separatas.** São gratuitamente fornecidas aos autores 10 separatas de cada artigo. Separatas adicionais dos artigos são fornecidas ao preço de custo, acrescido de encargos postais, se forem requisitadas juntamente com as provas revistas do artigo.

**Direitos de autor.** Após a sua publicação na *Revista Portuguesa de Educação* os artigos ficam a ser propriedade desta.

Qualquer manuscrito que não obedeça às instruções acima referidas, é passível de ser devolvido para a necessária revisão antes de ser publicado. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.