

# índice

- 3 Editorial
- 7 O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada  
Licínio C. Lima
- 49 A autonomia das escolas: uma ficção necessária  
João Barroso
- 85 Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado  
Jorge Adelino Costa
- 115 Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo  
António A. Neto-Mendes
- 133 Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização  
Maria de Fátima Chorão Sanches
- 181 Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976)  
António Teodoro
- 209 Gestão democrática e autonomia da escola no período de 1974-75: as ambiguidades de um processo na perspectiva do Movimento de Esquerda Socialista (MES)  
Carlos V. Estêvão
- 225 É possível a construção de políticas públicas emancipatórias em educação?  
Salette Campos de Moraes
- 247 Escola, poder e formação: um modelo micropolítico de análise  
Virgílio Rego da Silva
- 275 A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos  
Maria L. Cabral
- 305 Leituras
- 321 Dissertações e projectos de investigação

Volume 17  
Número 2  
2004

revista portuguesa de educação

Revista Portuguesa de Educação

Volume 17 número 2  
2004

educação  
revista portuguesa de



A Revista Portuguesa de Educação é editada semestralmente pelo Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho e tem por objectivos:

- divulgar conhecimento produzido no âmbito das Ciências da Educação ou domínios afins relevantes para este campo, através da publicação de artigos, notas de investigação ou resenhas críticas;
- constituir-se como *forum* sobre a Educação através da publicação de relatórios sobre o estado da investigação nas diferentes Ciências da Educação e da promoção de debates sobre temáticas de relevante actualidade;
- divulgar a actividade científica desenvolvida no âmbito do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho através da publicação de dissertações e projectos de investigação, reuniões científicas, relatórios de avaliação.

Marla de Lourdes Dionísio

Fátima Antunes

Fátima Morais; Maria Assunção Flores

Afranio Mendes Catani (Universidade de São Paulo, Brasil)

Alain Chopin (Institut National de Recherche Pédagogique, France)

Albano Estrela (Universidade de Lisboa, Portugal)

Allan Luke (Center for Research in Pedagogy and Practice, Nanyang University, Singapore)

Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)

António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)

António Simões (Universidade de Coimbra, Portugal)

Bárbara Paiva Campos (Universidade do Porto, Portugal)

Fátima Sequeira (Universidade do Minho, Portugal)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

João Pedro da Ponte (Universidade de Lisboa, Portugal)

José Alberto Correia (Universidade do Porto, Portugal)

José Augusto Pacheco (Universidade do Minho, Portugal)

Justino P. Magalhães (Universidade do Minho, Portugal)

Leandro S. Almeida (Universidade do Minho, Portugal)

Licínio C. Lima (Universidade do Minho, Portugal)

Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Manuel Patrício (Universidade de Évora, Portugal)

Manuel Sequeira (Universidade do Minho, Portugal)

Oscar Serafini (Pontifícia Universidade Católica, Portugal)

Rui Vieira de Castro (Universidade de Évora, Portugal)

volume 17 número 2  
2004

# educação

revista portuguesa de



propriedade e editor  
Centro de Investigação em Educação  
Instituto de Educação e Psicologia  
Universidade do Minho

directora  
Marta de Lourdes Dionísio

grafismo  
Luís Cristóvam

tiragem  
1.000 exemplares

composição  
Linkdesign, Lda.

impressão e acabamentos  
Sersilfo

endereço  
Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia  
Campus de Gualtar, 4700-057 Braga  
Portugal  
Tel. 253. 604241 Fax 253. 678987

e-mail  
rpe@lep.uminho.pt

página na internet  
<http://www.lep.uminho.pt/cied/edicoes>

depósito legal  
45.474/91

ISSN  
0871-9187

Número financiado pela  
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
UNIVERSIDADE DO MINHO

## Editorial

Prosseguindo uma política editorial consolidada, a Revista Portuguesa de Educação organiza neste número um núcleo temático de artigos cuja relevância dificilmente pode ser exagerada. Com o pretexto da evocação do trigésimo aniversário da *Revolução dos Cravos* de 1974, entendeu a Direcção da Revista contribuir para a análise e debate científico-sociais daquela que é uma das mais emblemáticas e significativas *conquistas de Abril* no campo da educação e se constitui como uma das práticas e instituições reveladoras das fragilidades, vicissitudes, virtualidades e realizações da democracia e da sociedade portuguesas: o *governo democrático* das escolas. A Revista acolhe, assim, um conjunto de textos apresentados e debatidos por alguns dos investigadores que participaram no Colóquio sobre *30 Anos de Governo Democrático das Escolas*, promovido pelo Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional. Este núcleo temático, não pretendendo esgotar ou sequer dar conta da investigação desenvolvida e reconhecida neste campo, representa, no entanto, uma panorâmica quanto a alguns dos mais importantes vectores que estruturam, quer a análise, quer o processo, a experiência e as práticas sociais de *governo democrático* das escolas em Portugal.

Assim, Licínio C. Lima, na sequência de uma actividade de investigação contínua nessa área, analisa o processo de emergência e desenvolvimento de uma inovação relativamente recente na administração da educação em Portugal e que se tornou, por múltiplas e contraditórias razões, um foco inesgotável de acesa polémica e instabilidade e contestação crescentes: os agrupamentos de escolas.

Os artigos assinados por João Barroso e Adelino Costa analisam dimensões centrais da problemática, da realidade e da experiência do governo das escolas desde há quase duas décadas: a *autonomia*, por um lado e o *projecto educativo*, por outro. António Neto Mendes, por sua vez, convida a analisar a questão em foco olhando-a pela «janela» que sublinha os contornos da escola como contexto do trabalho docente.

Fátima Chorão Sanches conduz-nos ainda a um outro ângulo de visão sobre os trinta anos de *governo democrático* das escolas; a sua análise permite detalhar diversas modalidades de liderança, vividas e praticadas pelos professores, evidenciando, a partir dos seus relatos, o rico, profundo, heterogéneo e incontornável património de experiência e conhecimento profissionais, implícito e explícito, produzido, partilhado e acumulado pelos docentes sobre a administração da educação no nosso país, um recurso político-profissional colectivo que falta (re)conhecer e difundir.

Encerrando este núcleo, os textos de António Teodoro e Carlos Vilar Estevão discutem, desenvolvendo diferentes aproximações, alguns processos e dimensões que constituíram o contexto de emergência da *gestão democrática* das escolas ao longo do, assim designado, *período revolucionário*.

A riquíssima panorâmica de leituras, decorrente de olhares plurais abertos pelas ciências da educação, sobre este processo multifacetado, sustenta o balanço de que o *governo democrático* das escolas é, hoje de forma ainda mais saliente, uma realidade e uma experiência contraditória, nas suas vincadas potencialidades consolidadas como nas suas diversas fragilidades; na sua rica experiência acumulada como nos seus insucessos e lacunas, quicá insuficientemente reflectidos e reconhecidos (ainda que de há largo tempo lucidamente enunciados); na sua incontornável e preciosa diversidade, como nas suas indesejáveis tentações conservadoras de interesses estabelecidos. O que os estudos mostram também é que, entre 1974 e 2004, vivemos trinta anos de mudanças no *governo democrático* das escolas cujas metamorfoses enunciam facetas, tão reveladoras quanto sugestivas, do passado, do presente e dos futuros próximos da educação, da democracia e da sociedade portuguesas.

Como é também prática estabelecida, este número publica ainda textos que, não estando incluídos no núcleo temático, se inscrevem na ampla pluralidade de áreas de conhecimento e olhares teórico-disciplinares que interrogam o campo da educação. Assim, o artigo de Salete C. Moraes constrói e desenvolve um conjunto de argumentos teóricos para sustentar a proposta de *novas ágoras* que, em sinergia com um *Estado coordenador-articulador*, propiciarão a construção de políticas emancipatórias em educação. Virgílio Rego da Silva discute, através de um estudo de caso, as

relações entre alguns processos organizacionais específicos e a produção de determinadas dinâmicas de formação. Maria L. Cabral apresenta um estudo que explora aspectos da problemática da avaliação da escrita produzida em contexto académico, revelando concepções e representações em vigor entre os sujeitos inquiridos, futuros professores de línguas.

Das diversas leituras da realidade sócio-educativa que este número da Revista incorpora, múltiplas leituras podem ainda ser geradas pelo olhar e pela voz dos leitores, parceiros neste projecto exigente que, crítica e vastamente, ensaia interpelar sentidos comuns em educação.

Fátima Antunes

## O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada

Licínio C. Lima

Universidade do Minho, Portugal

### Resumo

O processo de agrupamento de escolas, impulsionado pelo XV Governo Constitucional, resultou na criação de novas "unidades de gestão", dotadas de órgãos próprios e localizados na escola-sede de cada agrupamento. O desenvolvimento desta política é objecto de análise à luz de objectivos de recentralização do poder, tendo transformado cada agrupamento, através da sua escola-sede, num novo escalão da administração desconcentrada, isto é, numa nova instância periférica de controlo sobre as escolas agrupadas.

### Os antecedentes: reforma, modernização e reprodução da administração

O longo processo de disseminação geográfica da escola pública, condição da sua imposição político-social pelo Estado perante a igreja, as famílias e as comunidades locais, resultou na criação de uma vasta rede de estabelecimentos. Historicamente, fases houve em que os governos e a administração central decidiram, unilateralmente, a criação e respectiva localização das escolas, de forma independente das autoridades e das racionalidades locais; noutros casos, porém, acedendo à criação de novas escolas na sequência de reivindicações locais, por vezes longamente expressas, traduzindo a ideia de um melhoramento para a comunidade e de uma facilitação do acesso à educação por razões de proximidade.

Não obstante a acção dos municípios, dos interesses e das forças locais, o poder central afirmou-se como um actor absolutamente decisivo no processo de expansão da rede escolar pública, desde logo a partir do

momento em que passou a impor a implantação de estabelecimentos e a obrigatoriedade da sua frequência.

Porém, numa administração fortemente centralizada, na qual a rede de estabelecimentos públicos é administrada directamente pelo Estado, o processo inverso ao da sua disseminação tende a ocorrer, igualmente, de forma centralizada e mais ou menos autoritária. O movimento de retracção da rede adopta então critérios de racionalização e de reorganização que, embora em movimento contrário, reproduzem de novo o centralismo das decisões, de novo desprezando as lógicas locais e os interesses comunitários.

Considerando sobretudo certos períodos do processo de criação e de extinção de escolas, bem como de reorganização da rede, poder-se-ia concluir pela similitude dos processos: assim como vieram, ou foram criadas, assim foram extintas ou objecto de reorganização, isto é, através da força da imposição jurídico-formal e da acção do aparelho administrativo. É, com efeito, o resultado típico das relações de subordinação e de dependência a que o centro submete as suas periferias, embora no quadro de uma complexa topografia das decisões (cf. Lima, 2001, pp. 152-171).

Este processo centralizado da tomada de decisão, seja através de lógicas de expansão seja por intermédio de movimentos de retracção, opera a partir da capacidade para definir e redefinir o próprio conceito de rede escolar, conceito que não sendo indiferente à realidade empírica de cada momento é, sobretudo, o resultado de uma política geralmente consagrada em termos jurídicos e objecto de operacionalização em termos organizacionais e administrativos.

A Constituição da República Portuguesa consagra, no seu Artigo 75º, o conceito de "rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população", atribuindo ao Estado a responsabilidade pela sua criação e manutenção. Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) prevê no seu Artigo 40º vários tipos de estabelecimentos de educação e ensino, incluindo agrupamentos ou, como os designa no Artigo 45º, "grupos de estabelecimentos" com direcção única, assegurada por órgãos próprios.

No seu trabalho de apresentação e comentários, Eurico Lemos Pires inventaria vinte e um tipos de estabelecimentos e de agrupamentos de

estabelecimentos permitidos pela Lei de Bases, concluindo que tal variedade de escolas e de agrupamentos passaria a conferir uma considerável flexibilidade no que ao ordenamento da rede se refere (Pires, 1987, pp. 37-39).

Mas as referidas variedade e flexibilidade só muito lentamente, e parcialmente, viriam a conhecer expressão no plano empírico, embora no que concerne aos agrupamentos de escolas haja que reconhecer que várias realizações antecederam a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, normativo a que frequentemente, embora erroneamente, se vem atribuindo o processo de agrupamento de escolas. Com efeito, a criação das Escolas C+S remonta a 1985 (Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de Fevereiro), tendo-se rapidamente generalizado, ainda quando, segundo Lemos Pires (1993, p. 39), tal expressão tivesse comprometido a concretização de um ensino básico de três ciclos verdadeiramente integrado. Esta integração viria contudo a ser impulsionada através do Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março, consagrando a "escola básica de nove anos", tendo na sua sequência sido criadas as primeiras "escolas básicas integradas" (cf., entre outros, os trabalhos de Pires, 1993; Torrão, 1993; Mendes, 1995). Algumas das virtualidades reconhecidas à escola básica integrada residiam na sua possível constituição como "uma mini-rede escolar", com direcção própria, assim se assumindo como "centro local de educação básica" pela reunião de "todas as modalidades da educação escolar e não escolar que potenciam a acção da escola básica integrada na sua missão de promover a elevação do nível educativo de toda a população [...]" (Pires, 1993, pp. 38 e 55-56). Refira-se que a modalidade de integração vertical acima referida havia já sido admitida do ponto de vista normativo pelo Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88, de 30 de Junho, o qual de resto apontava igualmente para a possibilidade de um reordenamento da rede escolar por meio do "agrupamento horizontal de escolas do mesmo ciclo ou por combinação dos dois modelos" (cf. Torrão, 1993, pp. 43-44).

A questão do agrupamento de escolas, juridicamente contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), mereceria também a atenção dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), especialmente daqueles que incidiram sobre a organização e a gestão das escolas. Num seminário realizado em Maio de 1987, em Braga, promovido pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo

e subordinado ao tema "A Gestão do Sistema Escolar", João Formosinho referia-se à "quebra do princípio da uniformidade na estrutura de administração das escolas", aí admitindo que a Lei de Bases previa escolas organizadas em agrupamentos verticais, horizontais ou por combinação de ambos os modelos, o que facilitaria a coordenação regional e diminuiria o número de conselhos de direcção das escolas (Formosinho, 1988, p. 87). No mesmo seminário se avançava com a ideia de que cada escola deveria passar a ser dotada de um órgão de direcção próprio (o conselho de direcção), admitindo-se que tal órgão pudesse ser comum a várias escolas no caso da criação de agrupamentos, referindo-se a título de exemplo algumas possibilidades de agrupamento (Lima, 1988, pp. 163-164). Em tais casos, o conselho de direcção do agrupamento deveria "assegurar a participação equilibrada de representantes das escolas agrupadas e a correcta consideração dos problemas específicos" (*Id., ibid.*, p. 166), prevendo-se a existência de secções do conselho pedagógico para cada ciclo no caso de agrupamentos de escolas de ciclos distintos (*Id., ibid.*, p. 181). Porém, a principal ruptura assumida nas propostas então apresentadas passava pela criação, nas escolas agrupadas e não agrupadas, de um verdadeiro órgão de direcção, por esta via descentralizando a administração escolar e atribuindo maior autonomia às escolas. Uma ruptura face à tradicional centralização política e administrativa, conforme se concluiu: "Com efeito, bem se pode afirmar que, actualmente, tal órgão [de direcção] é inexistente nas escolas, ou melhor, que o órgão de direcção das escolas é exterior às escolas e se situa, em última análise, no Ministério da Educação" (*Id., ibid.*, p. 164).

Na sequência daquele seminário, um grupo de trabalho da Universidade do Minho viria a ser encarregado pela Comissão de Reforma de apresentar um conjunto de propostas relativas à direcção e gestão das escolas, publicadas em Janeiro de 1988 e integradas num volume genericamente intitulado *Documentos Preparatórios II*. Num primeiro capítulo, intitulado "Princípios gerais da direcção e gestão das escolas", os autores defendem a existência de "diversos modelos de direcção conforme as muito variadas tipologias de escolas", propõem a criação do "Conselho Local do Ensino Básico" ou mesmo de um "Conselho Local de Educação" e, sobretudo, avançam com um conjunto de propostas que "pressupõe um sistema educativo descentralizado e com larga autonomia para as escolas básicas e

secundárias", isto é, que "favorece o aumento de *autonomia colectiva da escola* enquanto comunidade, face à administração central [...]" (cf. Formosinho, Fernandes & Lima, 1988a, pp. 164-170). Num segundo capítulo, intitulado "Ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas", os mesmos autores propõem no Artigo 10º, 3: "Será permitido o agrupamento de escolas, sob uma direcção única", recusando o carácter obrigatório de qualquer processo (horizontal ou vertical) de agrupamento (cf. Formosinho, Fernandes & Lima, 1988b, p. 179). Finalmente, em capítulo dedicado especificamente ao "Ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas básicas do 1º ciclo", Formosinho, Fernandes, Rangel & Almeida (1988) propõem a existência de agrupamentos horizontais de escolas básicas do 1º ciclo como solução a ser incentivada, dotando cada agrupamento de uma direcção única e passando as escolas agrupadas a serem designadas por "núcleos escolares". Na sua *Proposta Global de Reforma*, apresentada ao Governo e publicada em Julho de 1988, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo assume várias das propostas antes referidas e introduz a figura da "associação de escolas", deixando a estas a iniciativa de associação para fins de reforço da unidade do ensino básico, de planeamento comum de actividades de complemento curricular, de ocupação de tempos livres, entre outros, podendo abranger escolas da mesma localidade ou de localidades contíguas e de vários níveis de educação e ensino. As referidas associações de escolas poderão escolher as estruturas de coordenação que entenderem, podendo optar por ter um único conselho de direcção e um projecto educativo comum (cf. CRSE, 1988, pp. 574-575).

As propostas apresentadas ao Governo pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, no que à administração escolar se refere, pressupunham a descentralização da administração, a autonomia da escola e a criação de um órgão de direcção democrática no seu interior, remetendo a questão do agrupamento de escolas para dinâmicas associativas locais que viessem a optar por distintos modelos de agrupamento, a partir de diferentes objectivos, e a escolher os seus órgãos de direcção. Mas no momento em que as propostas reformistas insistiam na exigência de "políticas de efectiva descentralização da administração educativa", o Governo, em contraciclo, optava em 1987 por uma reorganização do Ministério da Educação com vista à reprodução da administração centralizada, através do Decreto-Lei n.º 3/87,

de 3 de Janeiro, insistindo numa lógica modernizadora e gestonária de tipo centralizado-desconcentrado. As a partir de então designadas "d Direcções regionais" não passariam de "órgãos desconcentrados de coordenação e apoio", de novo se remetendo a criação de direcções regionais de educação autónomas para a futura regionalização do país (Artigo 27º). Em consequência, as direcções regionais de educação, estruturadas pelo Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, virão a ser definidas como "serviços regionais desconcentrados", isto é, como "serviços intermédios entre a administração central e as escolas", gozando apenas de autonomia administrativa "Tendo em vista a sua operacionalidade" (cf. Lima, 1998, pp. 62-65).

Neste quadro político-institucional genericamente contrário às propostas de reforma quanto à democratização, descentralização e autonomia das escolas, não surpreende o carácter mitigado e o reduzido impacto do regime jurídico de autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 43/89) e do novo regime de direcção, administração e gestão das escolas aprovado a título de experimentação (Decreto-Lei n.º 172/91), pois ambos ficaram dependentes de um contexto macro-político que se revelava profundamente contraditório.

Embora remetendo, no seu preâmbulo, para conceitos e argumentos antes desenvolvidos nos trabalhos preparatórios da Comissão de Reforma, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Março, nada de substancial virá concretizar no plano da autonomia da escola, não esclarecendo, de resto, quais as vantagens ou os graus de autonomia acrescida que as escolas regidas por este "novo modelo" passariam a beneficiar. No que se refere à problemática do agrupamento de escolas o diploma cria a figura da "área escolar", definida na alínea b) do Artigo 3º como o "grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns". As lógicas horizontal e vertical do agrupamento de estabelecimentos ficam assim em aberto, limitadas no entanto à educação pré-escolar e ao 1º ciclo do ensino básico. Os referidos agrupamentos serão objecto de definição por portaria, tendo em consideração critérios de gestão pedagógica, designadamente o número de alunos, o número de docentes e a dispersão geográfica dos núcleos (estabelecimentos) agrupados (Artigo 5º).

No caso dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico com dimensão que justifique a existência de órgãos próprios em cada um deles, embora não sejam nomeados quaisquer critérios quantitativos, admite-se a sua manutenção enquanto "estabelecimentos não agrupados" (Artigo 6º).

Embora remetendo para critérios de gestão pedagógica, fica já visível uma orientação de racionalização e reorganização da rede escolar (pré-escolar e 1º ciclo), em prejuízo da lógica associativa, de baixo para cima, envolvendo outros possíveis critérios de associação (projectos, recursos, etc.). A orientação racionalizadora só não chegou a ser totalmente assumida devido ao carácter experimental e pontual que marcou a prática do "novo modelo", limitada a pouco mais de cinco dezenas de escolas e áreas escolares, nunca tendo chegado a ser objecto de generalização. Em 1996 o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do novo regime de administração escolar, previsto no Decreto-Lei n.º 172/91, apresentava ao Governo o seu relatório final (cf. CAA, 1997), no qual assumia uma posição muito crítica face ao "novo modelo", destacando especialmente o "insuficiente grau de autonomia concedido à escola", em contraste com a manutenção de uma administração "fortemente centralizada". Recomendando a não generalização do modelo então avaliado, o Conselho propunha a definição de uma "carta de princípios" de carácter mais genérico, um "diploma-quadro" que apenas definisse as coordenadas fundamentais da direcção e gestão das escolas. Para isso, contudo, exigia-se "A introdução de profundas alterações nos níveis central e regional da administração educativa (Ministério da Educação), no sentido de uma transferência de competências para as escolas e para as estruturas comunitárias" (CAA, 1997, p. 79).

O sentido proposto era porém incompatível com a política governamental e com a lei orgânica do Ministério da Educação estabelecida em 1993 (Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril). Com efeito, esta nova orgânica optava claramente por uma organização de tipo centralizado-desconcentrado, deixando cair todas as referências ao cenário de regionalização do país e à efectiva possibilidade de uma direcção e gestão da educação mais democráticas. O que se verificará será o "reforço dos serviços regionais" e a reorganização dos departamentos centrais a quem continuará a caber o exclusivo das funções de concepção e orientação. As funções de



execução serão remetidas, sucessivamente, para os escalões inferiores: as direcções regionais (Decreto-lei n.º 141/93), os centros de área educativa (Portaria n.º 79-B/94) e, finalmente, cada escola ou agrupamento de escolas, *locus* privilegiado de reprodução normativa, assim radicalizando a estratégia de recentralização por desconcentração que havia sido iniciada alguns anos antes.

A conclusão do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA, 1997, p. 9) era, neste contexto, incontornável: "Não parece possível consagrar e regulamentar a autonomia das escolas/áreas escolares através, exactamente, dos mesmos processos, regras e linguagens que serviram, no passado, objectivos políticos antagónicos; ou seja, definir primeiro todas as regras, sem excepção, e esperar depois por um exercício da autonomia, quando este envolve, desde logo, a possibilidade de intervenção na própria produção das regras".

### **Sob o signo do "reforço da autonomia da escola" como centro das políticas educativas**

O Programa Eleitoral de Governo do Partido Socialista, apresentado às eleições legislativas de 1995, tal como o posterior Programa do Governo aprovado pela Assembleia da República, evidenciava uma orientação política alternativa à ideia de reforma educativa, uma ideia considerada esgotada e em crise de legitimidade. Recusando-se reformar a reforma anterior e procurando estancar pressões de tipo contra-reformista igualmente baseadas em metodologias globalizantes, o Governo do Partido Socialista antes adoptará uma lógica política de tipo pós-reformista (Lima, 2000; cf. também Afonso, 2000), ensaiando uma relativa desconexão entre áreas antes representadas como fortemente conectadas. No caso da administração das escolas, o Governo suspenderá a generalização do Decreto-Lei n.º 172/91, encomendará um novo estudo e legislará finalmente, em 1998, isto é, doze anos após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e uma década depois de a Comissão de Reforma ter apresentado as suas propostas finais, ou seja, à margem já de qualquer dinâmica de reforma educativa.

Uma das ideias nucleares, lançada no Programa Eleitoral pelo Partido Socialista, será a de que as mudanças na educação devem ser graduais e

"centradas nas escolas" (PS, 1995, IV-4), assim conferindo maior protagonismo ao poder local na administração e gestão da educação, adoptando perspectivas de descentralização, reforçando a autonomia das escolas e redefinindo as tipologias dos estabelecimentos de ensino (*Ibid.*, IV-9).

O *Pacto Educativo para o Futuro* apresentado pelo ministro da Educação em Fevereiro de 1996 retorna à definição de escola como "um lugar nuclear no processo educativo" (Portugal, 1996, p. 3), defende a transferência de competências, recursos e meios para os órgãos de poder local e para as escolas (*Ibid.*, p. 5) e, sob o lema "Fazer do sistema educativo um sistema de escolas", propõe-se "Territorializar as políticas educativas dinamizando e apoiando formas diversificadas de gestão integrada de recursos e favorecendo a sua adaptação às especificidades locais", bem como "Desenvolver os níveis de autonomia das escolas" (*Ibid.*, p. 6). A escola é apresentada como "o centro privilegiado das políticas educativas" e em torno dela se propõe um conjunto de acções prioritárias de que se destacam o desenvolvimento de processos de autonomia das escolas e a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação (*Ibid.*, pp. 9-10).

Em conformidade com as referidas orientações, o Ministério da Educação solicita um estudo com vista a "propor um programa de execução para o reforço da autonomia das escolas que tenha em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua gradualização" (Despacho n.º 130/ME/96).

Desse estudo, produzido por João Barroso (Universidade de Lisboa), resultou a publicação, em Fevereiro de 1997, de um relatório intitulado *Autonomia e Gestão das Escolas* (Barroso, 1997). Na primeira parte do texto, intitulada "Princípios e orientações gerais", defende-se um processo de autonomia gradual e contratualizada. Na segunda parte, constituída por "Propostas", adopta-se a perspectiva de um "diploma-quadro" (já antes também defendida pelo CAA), deixando a cada escola a definição de várias estruturas de gestão intermédia.

Defensor de um processo de "territorialização das políticas educativas" e de um gradual e contratualizado "reforço da autonomia das escolas", João Barroso contempla como principal medida a ideia da "celebração de contratos de autonomia" entre cada escola e o Ministério da Educação, a partir do

pressuposto de que as escolas se encontram em estádios diferentes, com distintos recursos, interesses e motivações dos actores, quanto ao exercício da autonomia. Propõe, em congruência, duas fases para o reforço da autonomia das escolas, partindo de uma fase inicial, idêntica, em que todas as escolas se situariam à partida. Estas duas fases acarretariam, de resto, algumas consequências em termos de associação entre escolas, admitindo-se que para a primeira fase "[o]s estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ciclo deverão associar-se com escolas do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes para efeitos de gestão [...]". Também escolas de outros níveis de ensino, mas de pequena dimensão, "serão incentivadas a associarem-se a outras com o mesmo fim" (Barroso, 1997, p. 54). No que concerne à segunda fase, afirma-se ainda: "Em função da dimensão da escola, poderá ser exigido que ela se associe a outras, para efeitos da gestão administrativa e financeira, pelo que nesse caso, teriam um só serviço [administrativo e financeiro]" (*Id., ibid.*). Opta-se, no estudo, por uma lógica de tipo associativo, seja de carácter vertical ou horizontal, nalguns casos para fazer face à "reduzida dimensão" de certas escolas, especialmente da educação pré-escolar e do 1º ciclo, a qual seria pouco compatível com as lógicas de reforço da autonomia e de desenvolvimento da capacidade de gestão das escolas (*Id., ibid.*, p. 59). Para estes efeitos admitem-se soluções diversificadas, desde logo as próprias "áreas escolares" instituídas pelo Decreto-Lei n.º 172/91, e também as escolas básicas integradas, consideradas pelo autor uma "solução mais integrada". Visa-se, em qualquer dos casos, a constituição de "uma rede de equipamentos com dimensão suficiente para constituir uma unidade autónoma de gestão (do ponto de vista estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro), sem que isso ponha em causa a 'individualidade' (social, humana, pedagógica) de cada um dos elementos que compõe essa rede" (*Id., ibid.*). Para maior clareza, o autor insiste: "Estes territórios não devem ser determinados compulsivamente a partir de fronteiras traçadas previamente na 'carta escolar', mas sim, através de um processo negocial, com base nas características das próprias escolas, induzido e estimulado quer pelos serviços desconcentrados do Ministério da Educação quer pela administração autárquica" (*Id., ibid.*, pp. 59-60).

Assim se voltava, uma década depois, à reafirmação de importantes princípios orientadores da associação entre escolas que haviam inicialmente

sido apontados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo na sua *Proposta Global de Reforma* (1986), o que, em ambos os casos, não seria suficiente para afastar as lógicas menos autónomicas e mais racionalizadoras. A própria produção legislativa e regulamentadora dos Governos do Partido Socialista haveria de introduzir princípios ambíguos e algo conflitantes a este respeito.

Numa antecipação à aprovação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e respectivos agrupamentos, que viria a ocorrer em 1998 (Decreto-Lei n.º 115-A/98), o Governo publicou, de forma relativamente insular e precipitada, o Despacho Normativo n.º 27/97, assumindo que o ano lectivo de 1997/1998 seria "o ano de preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas", designadamente em termos de "reordenamento da rede escolar, através da apresentação de propostas de associações ou agrupamentos de escolas, bem como do desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos" (ponto 1.). Embora o mencionado Despacho admita uma certa diversidade de soluções, confere especial protagonismo às direcções regionais de educação e atribui prioridade aos agrupamentos de tipo vertical, isto é, àqueles que "Favoreçam a realização de um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins-de-infância e estabelecimentos de ensino básico da mesma área geográfica" (ponto 2.2.a). Não obstante a existência de outros critérios, como experiências anteriores de associação ou a superação de situações de isolamento, a recepção desta orientação parece ter sido consideravelmente distinta entre as várias direcções regionais, tendo passado algumas delas, sem hesitações, a impulsionar a emergência de agrupamentos de um certo tipo, considerado mais adequado a nível regional. A lógica racionalizadora e de reordenamento da rede escolar emergia lentamente para não mais deixar de se manifestar, por vezes incapaz de atender a objectivos políticos mais substantivos, de carácter participativo, descentralizador e autónomico, incompatíveis com a imposição burocrática de soluções uniformes consideradas óptimas.

Quando finalmente é aprovado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, encontravam-se já no terreno dinâmicas de agrupamento, em muitos casos conduzidas pela administração regional desconcentrada, embora

aquele diploma insista na importância das "dinâmicas locais", no quadro mais geral de uma "organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos". A lógica de "reordenamento da rede escolar", mais do que qualquer outra de inspiração associativa ou comunitária, havia já sido seminalmente lançada pelo Despacho n.º 27/97, não apenas no terreno, mas também no plano das orientações para a acção organizacional, designadamente através do Decreto-Lei n.º 115-A/98 o qual, no essencial, se limita a parafrasear aquele despacho quanto à definição e aos critérios de agrupamento das escolas: favorecer percursos escolares sequenciais e articulados, superar situações de isolamento e prevenir a exclusão social, reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos, de entre outros.

Apesar de algum pendor racionalizador, especialmente a partir do conceito de "carta escolar", o diploma de 1998 insiste discursivamente no "reforço da autonomia das escolas" e no "gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola" (numa curiosa formulação que exclui a escola da administração educativa), definindo o agrupamento de escolas como "uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum [...]" (Artigo 5º).

O actual regime invoca, assim, alguns bons argumentos de ordem pedagógica para justificar o agrupamento de escolas, deixa em aberto a lógica horizontal e vertical de agrupamento (embora penda para a última), remetendo para uma lógica de matriz; privilegia no entanto o agrupamento de jardins de infância e de escolas do 1º ciclo, assim procurando resolver o seu possível isolamento e a sua eventual falta de dimensão; e defende, sobretudo, que as estratégias de agrupamento deverão resultar de dinâmicas locais, salvaguardando dessa forma a identidade e a designação própria de cada escola agrupada (Artigo 6º).

De acordo com o Capítulo III, cada estabelecimento agrupado terá direito a um coordenador, a menos que se trate da escola-sede ou de um estabelecimento que tenha menos de três docentes em exercício efectivo. Nos casos em que existe, ao coordenador competem funções de tipo quase exclusivamente executivo (Artigo 33º), uma vez que os órgãos de gestão de

cada escola serão objecto de uma espécie de *deslocalização* (e não de um processo de eventual fusão), transitando do interior de cada escola para o seu exterior, a fim de darem lugar aos órgãos do agrupamento, localizados na respectiva sede.

Não obstante outras críticas, como é o caso do carácter tendencialmente universal destas medidas e do período estabelecido para a sua concretização (até ao final do ano lectivo de 1999-2000), o Decreto-Lei n.º 115-A/98 encerra certas contradições. Por um lado apela a uma orientação de tipo associativo e autónomo, conferindo iniciativa às periferias, embora, por outro lado, conceda grande protagonismo à administração regional desconcentrada, a calendários impostos e à lógica dominante de reordenamento da rede escolar.

Embora procurando resolver alguns dos problemas mencionados, o Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto, parece suceder-se mais no âmbito doutrinário exposto no preâmbulo do que nas principais medidas constantes do articulado. Reforça-se, por um lado, a iniciativa das escolas, a participação das associações de pais e encarregados de educação e a intervenção dos municípios, insistindo-se no requisito da existência de projectos educativos comuns; mas, por outro lado, anuncia-se a publicação de parâmetros de carácter técnico, reforça-se a lógica de reorganização da rede de estabelecimentos à luz do conceito de "carta escolar", extinguem-se as funções dos delegados e dos subdelegados escolares, mas na verdade remetem-se tais funções para a sede de cada agrupamento.

Porém, o problema maior do Decreto-Lei n.º 115-A/98 localiza-se no capítulo da autonomia das escolas ou dos agrupamentos. Não se trata apenas do facto de ser incompreensível qual o grau de autonomia acrescido de que os agrupamentos e as escolas agrupadas passariam a beneficiar, podendo até imaginar-se situações contrárias como hipótese de trabalho, especialmente quanto às escolas agrupadas. O problema reside no carácter essencialmente retórico e instrumental da autonomia aparentemente concedida às escolas, uma "autonomia" principalmente técnica e processual, de execução e não de decisão. Por isso mais compatível com a tradição de uma *escola governada* heteronomamente do que com uma *escola governante*, dotada de graus de autonomia legítima. À luz de um conceito técnico-instrumental de autonomia, a própria figura jurídica dos "contratos de

autonomia" poderá facilmente ser reconvertida na lógica empresarial dos "contratos de gestão" ou na orientação de tipo gerencialista da "gestão por resultados", defendidas pelas teses da "administração pública empresarial" e da "nova gestão pública". Reconheça-se, porém, que tais possibilidades vêm sendo insinuadas discursivamente de forma crescente, embora ainda sem grandes consequências, perante a ausência de qualquer contrato de autonomia assinado até ao presente, isto é, seja pelos Governos do Partido Socialista, seja pelos Governos apoiados pelo Partido Social Democrata e pelo Centro Democrático Social. A situação, de um ponto de vista jurídico-formal e à luz dos próprios termos do Decreto-Lei n.º 115-A/98, não pode deixar de ser considerada como de grau zero da autonomia contratualizada, mesmo quando foi politicamente iniciada sob o signo do "reforço da autonomia da escola" como centro das políticas educativas, apelando a uma lógica de "territorialização" (para outras críticas cf. Estêvão, 1999).

### **Sob o signo do "reordenamento da rede nacional de ofertas educativas", da racionalização de recursos e da competitividade**

Adoptando como título "Qualificar os Portugueses", o Capítulo V do Programa Eleitoral do Partido Social Democrata às eleições legislativas de 2002 insiste na "qualificação" como palavra-chave, bem como na "formação vocacional" e na valorização do "capital humano" (PSD, 2002, p. 137). O Programa critica com veemência os "níveis consideráveis de ineficiência" do sistema de ensino, concluindo: "o aumento da despesa pública traduziu-se, em larga medida, em desperdício, devido aos problemas estruturais que afectam o sistema de ensino" (*ibid.*, p. 139). De entre os principais valores assumidos destacam-se: "o regresso a uma escola assente no respeito por valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor, a competência e a busca da excelência" (*ibid.*); a crítica ao "crescente estatismo" e ao "quase monopólio da escola pública", apostando numa "maior competitividade", no regresso aos exames nacionais, na "avaliação do desempenho das escolas com publicitação de resultados" (*ibid.*, pp. 140-141); a "liberdade de escolha" das escolas pelas famílias dos alunos e a "capacidade competitiva entre estabelecimentos" (*ibid.*, p. 142).

Quanto às questões relacionadas com a administração do sistema educativo, objecto de poucas referências, relevo para a "modernização e profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino, simplificando processos, clarificando responsabilidades e prestigiando a figura do Director de Escola" (*ibid.*), figura que, depreende-se, viria a ser criada e generalizada.

Em termos comparados, o Programa Eleitoral do Partido Social Democrata às eleições legislativas de 1995 concedia maior relevo à reorganização de "toda a rede escolar do 1º ciclo, integradamente com os demais ciclos de ensino básico e da educação pré-escolar, em cooperação com as autarquias", e também ao estabelecimento de "uma rede consistente de Escolas Básicas Integradas [...] de média dimensão" (PSD, 1995, p. 125), não fazendo referência explícita às políticas de escolha das escolas (cf. a análise de Sá, 2004, pp. 332-354, para este e outros tópicos, nos programas eleitorais de 1995, 1999 e 2002).

Coincidindo genericamente com as políticas propostas pelo PSD em 2002, designadamente quanto ao papel a atribuir ao Estado, à "avaliação rigorosa das escolas", à "reintrodução dos exames nacionais obrigatórios no final do 4º, 6º e 9º anos do ensino básico", e indo talvez mais longe na defesa da "liberdade de escolha" e na "concretização de um sistema de cheque-educação", o Programa Eleitoral do Centro Democrático Social (CDS, 2002, p. 142) afirma-se adepto da "concorrência entre estabelecimentos de ensino públicos e privados" (*ibid.*, pp. 142-143) e especialmente de uma perspectiva de municipalização do "ensino pré-escolar" [sic], básico e secundário, de tal forma que é declarada a seguinte orientação: "As escolas, os directores e os professores responderão primeiro perante as câmaras e só em segunda instância perante a 5 de Outubro" (*ibid.*, p. 124), advogando uma municipalização radical que, aparentemente, descentralizaria a administração escolar, devolvendo poderes do Ministério para os municípios, mas eventualmente recentralizaria o controlo sobre as escolas que, não dotadas de autonomia legítima nem de órgãos próprios de governo, passariam a ser objecto de um controlo mais próximo e mais apertado, de âmbito local.

O Programa do XV Governo Constitucional, aprovado na Assembleia da República pela maioria PSD/CDS, resulta da articulação de várias propostas constantes dos programas eleitorais dos dois partidos, introduzindo embora alguns elementos novos, ou mais clarificados.

Uma primeira inversão estratégica face aos discursos dos Governos PS — que, recorde-se, definia as escolas como o centro das políticas educativas —, é a pretensão de "recentrar as políticas educativas na resposta objectiva às necessidades de cada aluno [...]" (Portugal, 2002), assim remetendo para uma lógica de aprendizagem e de responsabilidade predominantemente individual. Anuncia-se também "um projecto reformista de modernização organizativa e de processos da Administração Educativa" e uma "racionalização da estrutura orgânica". Retorna-se à questão do "director", assumindo como medida a concretizar "a criação de condições para a modernização e profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino, simplificando processos, clarificando responsabilidades e prestigando a figura do Director de Escola" (*ibid.*). À parte uma crítica ao "quase monopólio da escola pública", considerado um modelo indesejável, as questões relativas à rede escolar remetem mais para "[u]m maior equilíbrio entre as organizações pública, social e privada" e para a valorização da iniciativa social-solidária e privada na rede de "ensino pré-escolar" [sic], do que propriamente para as questões de reordenamento da rede através dos agrupamentos de escolas, matéria de resto ausente; apenas se realinha a pretensão "a simplificação da complexa e pesada estrutura administrativa desconcentrada, evitando a proliferação de níveis de decisão e de enquadramento da rede escolar" (*ibid.*), uma formulação genérica e algo enigmática que, a *posteriori*, pode vir a ser relacionada com o retorno, em novos termos, à problemática do agrupamento de escolas.

O Programa do XVI Governo Constitucional, no que à educação se refere, é parco em medidas, anunciando desde logo que "assenta na continuidade das políticas desenvolvidas pelo XV Governo Constitucional" (Portugal, 2004). Em todo o caso, volta-se a insistir na questão da profissionalização da gestão e na criação da figura de director de escola, bem como na simplificação da estrutura desconcentrada da administração, questão relevante para o objecto aqui em estudo.

A ruptura política fica bem expressa nestes documentos, especialmente pela pouca frequência, pelo sentido instrumental, ou mesmo, mais radicalmente, pela simples ausência de temas como a democratização da administração, a autonomia da escola, a territorialização das políticas educativas, a relevância do projecto educativo de escola, as dinâmicas

associativas inter-escolas, tópicos que tinham sido introduzidos no ciclo político anterior e, em vários casos, mesmo durante o período de governação social-democrata protagonizada pelo Primeiro Ministro Aníbal Cavaco Silva (cf., entre outros, Lima & Afonso, 2002). Com efeito, outros temas nucleares e outras medidas consideradas estratégicas passarão a marcar os discursos e a acção governativos, como se confirmará seguidamente. Em geral, a racionalização de recursos e a racionalização da "rede nacional" de ofertas educativas revelar-se-ão de importância crucial para o objecto deste texto, superiormente comandadas por uma reorganização mais global da administração do sistema escolar e por uma orientação política onde, entre outros, avultarão os valores do individualismo e da competitividade, do vocacionalismo e da sua concepção de performatividade (cf., a título de confirmação, o Projecto de Lei de Bases da Educação apresentado pelo XV Governo Constitucional – Portugal, 2003).

A nova orgânica do Ministério da Educação, aprovada em 2002 pelo XV Governo (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Agosto), assume-se como uma "reforma estrutural", e como alternativa à "inadequada" orgânica anterior em termos de criação de um "instrumento de racionalização de recursos", a fim de "modernizar a administração educativa". No que respeita à autonomia das escolas não se descortina um único aprofundamento substantivo, limitando-se o diploma a observar cuidadosamente um princípio de disciplina e de conveniência discursivas e formais, repetindo que as escolas são "titulares de uma crescente e desejável autonomia". Mas este tópico, ao ser invocado, não acarreta consequências de maior na política e na administração plasmadas no texto. Pelo contrário, a nova orgânica apresenta uma estrutura reconcentrada, por um lado, e desconcentrada, por outro, numa complexa combinação de processos aparentemente antagónicos, mas de que resulta uma recentralização do poder e um potencial aumento do controlo heterónimo sobre as escolas.

No capítulo da reconcentração administrativa criam-se novas direcções-gerais, atribuindo-lhes em certos casos novas competências e, especialmente, novas valências; são extintos todos os institutos públicos dotados de autonomia (Instituto de Inovação Educacional, Instituto Histórico da Educação, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos); é ainda criado o

Conselho Coordenador da Administração Educativa e, no seu seio, três outros conselhos: Conselho de Directores Regionais, Conselho de Avaliação de Recursos, Conselho da Acção Social Escolar. Aos órgãos e serviços centrais da administração directa cabem as funções de gestão de recursos humanos e de concepção, planeamento, regulação, avaliação e inspecção, deixando ficar bem clara a tradicional (e radical) separação entre concepção e execução, entre quem pensa e quem executa, entre centro e periferia, entre superiores e subordinados.

No que ao processo de desconcentração se refere a questão é mais complexa. Se, aparentemente, pouco ou nada é alterado face ao passado, podendo até invocar-se um objectivo de simplificação da estrutura localizado em torno dos Centros de Área Educativa (cuja extinção é anunciada), a tese que aqui se apresenta assenta na criação de um novo escalão da administração desconcentrada, desta feita ainda mais próximo das escolas do que os anteriores CAE e que os agora anunciados Coordenadores Educativos. Tal escalão penetraria mais profundamente nos territórios institucionais e organizacionais de cada escola, nelas baseando paradoxalmente a sua origem e delas retirando, aparentemente, a sua legitimidade: a legitimidade ilusória de um escalão que, pretensamente surgido da vontade e dos esforços livres de associação de um dado grupo de escolas, assim se elevaria à condição de agrupamento de escolas, dispondo de uma sede própria e de órgãos de gestão próprios, ilusoriamente representando as escolas agrupadas, defendendo os seus interesses, amplificando as suas vozes, reforçando a sua autonomia e a própria autonomia colectiva do agrupamento. Perversamente, porém, o papel que lhes estaria reservado pela nova política e pela nova orgânica seria precisamente o inverso, e tanto mais subtil quanto esta orgânica não faz qualquer referência substantiva à figura dos agrupamentos de escolas (cf., por exemplo, o Artigo 3º, 1, alínea b).

De facto, definidas como serviços da administração directa ao nível regional (*Ibid.*), às direcções regionais de educação cabe "a orientação e coordenação do funcionamento das escolas e o apoio à mesmas [...] (*Ibid.*, Artigo 22º, 1), dispondo-se que no âmbito de cada uma delas "podem existir, a nível intermunicipal, coordenadores educativos, que exercem as competências delegadas e subdelegadas pelo director regional de educação

e que dispõem dos serviços de apoio indispensáveis" (*Ibid.*, ponto 2), assim se anunciando a substituição dos Centros de Área Educativa. Aposta-se ainda, como se conclui do preâmbulo, na centralidade da escola, mas agora em termos inversos aos dos discursos políticos anteriores, uma vez que se esclarece que "é a escola que executa as políticas educativas". Esta tónica na execução, e não na autonomia, na co-governança ou na concepção participada de certas políticas, é acentuada no mesmo texto preambular quando se remete para uma espécie de taylorismo informático com base em processos de recentralização e controlo assentes na recolha automática e normalizada de informação sobre cada escola e para mecanismos de tipo gestão *on-line*, ainda quando estes sistemas de informação sejam justificados através de argumentos de desburocratização.

Os decretos regulamentares publicados em 2004 para cada uma das direcções regionais de educação, cujo preâmbulo é comum, remetem para o papel de "regeneração da administração" aberto pela nova orgânica do Ministério, dispondo que as direcções regionais devem garantir "a fidedignidade da execução das políticas educativas elaboradas com o apoio dos serviços centrais", assumindo portanto um papel de "intermediação" e sendo definidos, ilusoriamente, como "serviços executivos periféricos" (cf., a título de exemplo, o preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 7/2004, de 28 de Abril), quando, pelo contrário, elas fazem essencialmente parte do centro ou são as suas extensões imediatas, verdadeiras instâncias pericentrais, gravitando em torno do centro e representando-o junto às verdadeiras periferias ou "serviços executivos periféricos" — as escolas, a quem cabe apenas a execução local das políticas centrais, sob orientação e controlo imediato das instâncias pericentrais desconcentradas.

Entretanto, a 15 de Janeiro de 2003 viria, a ser publicado o Decreto-Lei n.º 7/2003, criando os "conselhos municipais de educação" e atribuindo-lhes competências no desenho da chamada "carta educativa", definida no Artigo 10º do seguinte modo:

A carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em conta a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município.

Não sendo aqui o lugar para analisar a problemática dos conselhos locais de educação (cf., por exemplo, a investigação conduzida por Santos, 2003), ou sobre as distintas concepções introduzidas pelo diploma acima referido, note-se apenas que segundo o Artigo 11º, 3,

A carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas das condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.

O agrupamento vai emergindo normativamente como o futuro *locus* estratégico, onde muito se jogará em termos políticos, organizacionais e administrativos, acarretando uma conseqüente menor centralidade de cada escola ou estabelecimento educativo, a partir de agora classificado como "singular". Em termos de discurso político-normativo, pelo menos, a mudança face aos Governos PS é de facto assinalável, ainda quando o Decreto-Lei n.º 115-A/98 tenha continuado a vigorar sem ter chegado a ser substituído, consoante se anunciara.

Embora subordinada a certos sobressaltos, a orientações contraditórias e a distintas preferências com origem nas direcções regionais, e também a várias críticas a certos processos concretos de agrupamento, a verdadeira polémica viria a ocorrer na sequência da publicação do Despacho n.º 13 313/2003, do Secretário de Estado da Administração Educativa. Invocando um conjunto de princípios já antes analisados neste texto, o despacho distinguiu-se das anteriores orientações pelo facto de assumir: que um dos seus objectivos é o de "[a]grupar efectivamente todas as escolas localizadas no território português continental, de forma a integrar todas elas em unidades de gestão [...]" (1.1.a); que os agrupamentos verticais deverão ser privilegiados (argumento do percurso sequencial dos alunos) e que "só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo director regional de educação respectivo" (1.1.b). Todo o processo deveria estar concluído no ano lectivo de 2004-2005, com base "numa lógica de verticalização" (1.2). De entre várias disposições de ordem prática, procedimentos e calendários, o despacho define os agrupamentos como "unidades de gestão", passando cada escola ou jardim de infância a assumir a nova categoria administrativa de "subunidade de

gestão", assim desrespeitando um conjunto de disposições legais hierarquicamente superiores que permitiam maior diversidade de agrupamentos e que estabeleciam requisitos prévios (como é o caso do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

A contestação ocorrida, bastante intensa e generalizada, mapeou um conjunto vasto de argumentos que seria impossível analisar no âmbito da economia deste texto, apontando no entanto para pressões consideradas ilegítimas e da responsabilidade de certas direcções regionais, para o processo de criação de "mega-agrupamentos" e, em geral, contestando a validade jurídica do despacho face ao instituído no Decreto-Lei n.º 115-A/98 e, como ficou claro da análise antes conduzida, também na Lei de Bases do Sistema Educativo (cf., a título de exemplo, o comunicado conjunto da FENPROF e da CONFAP, na sequência de uma conferência de imprensa realizada no Porto a 30 de Junho de 2003).

Invocando alguns princípios pedagógicos relevantes, o despacho em causa revelou no entanto um manifesto desprezo pelos actores, processos e dinâmicas anteriormente envolvidos na construção dos agrupamentos, horizontais e verticais. Neste contexto, os objectivos pedagógicos (que, em todo o caso, podem sempre ser alcançados por diversas formas), tal como os propósitos anunciados de modernização da administração, só muito dificilmente poderão vir a ser concretizados com sucesso, num quadro global que mantém, ou mesmo acentua, uma decisão política centralizada e um estilo autoritário por parte da administração.

Aconteça que agrupar escolas isoladas, ou outras, pode ser uma boa medida, embora muito dependente dos processos seguidos, dos protagonistas envolvidos, das vontades e das racionalidades em presença. Agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de "verticalização", sujeitando os agrupamentos horizontais à sua reconversão forçada, é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objectivos de democratização da educação e com a (retórica) da autonomia da escola. As boas soluções nunca são necessariamente boas para todos, independentemente das circunstâncias e dos contextos, e raramente são aquelas que, desenhadas nos gabinetes que pensam, se arrogam o estatuto de decisões óptimas e de generalização universal, à prova de qualquer intervenção dos actores considerados

periféricos e condenados à condição de meros executores, mesmo assim devidamente vigiados.

Em todo o caso, segundo dados oficiais do Ministério da Educação reportados a Novembro de 2004 e constantes do seu sítio na internet, existia já um total de 765 agrupamentos, dos quais apenas 14,5% se mantinham ainda horizontais. Os jardins de infância e as escolas do 1º ciclo tinham sido objecto de agrupamentos na ordem dos 95%; mais de 80% das escolas básicas dos 1º e 2º ciclos, das escolas básicas do 2º ciclo, das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e mesmo das escolas básicas integradas, encontravam-se agrupadas. O fenómeno abrangia já o ensino secundário, especialmente no caso das escolas básicas do 2º e 3º ciclos com ensino secundário (79,2%), existindo apenas 5 escolas secundárias com 3º ciclo e 1 escola secundária agrupadas.

Em termos globais, das 12 663 escolas que integravam a rede, 11 493 encontravam-se já agrupadas (90,8%). A única excepção, até à data antes referida, localizava-se nas escolas secundárias onde imperava a situação agora definida como de "escola singular" (98,7%). Concluindo, e recorrendo aos próprios termos instituídos pelo Despacho n.º 13 313/2003, a "reorganização da rede escolar" foi capaz de produzir, num período bastante curto e através de alguns métodos já criticados, a transição de uma administração escolar baseada em 12 663 "subunidades de gestão" (escolas) para uma situação de redução drástica, integrando 765 "unidades de gestão" (agrupamentos) já homologados, isto é, perfazendo uma diminuição de mais de 16 vezes do número de escolas singulares referenciadas a finais de 2004.

A relativa facilidade do processo, fortemente comandado pela administração central e desconcentrada, bem como a espectacularidade dos números referidos, são porém enganadoras. Acreditando, ingenuamente, que tem o poder de criar e de recriar demiurgicamente realidades tão complexas como são as organizações escolares, o poder político e a administração, qualquer que seja a sua filiação partidária, tendem a deixar-se enganar pelas aparências e pela lógica mais superficial dos resultados imediatos. A investigação académica, porém, tem revelado que as escolas são construções históricas e sociais, não apenas dotadas de estruturas formais representadas no organigrama, mas são também arenas políticas e culturais, estruturas simbólicas e subjectivas, ou seja, instituições frequentemente

construídas através da longa duração, cuja "identidade" e perenidade se arriscam a "sobreviver" e a ultrapassar as acções de modernização tecnocrática e de reengenharia organizacional por parte de quem, só transitoriamente, assume num dado momento histórico o poder formal, eventualmente com pouca humildade e com excesso de voluntarismo.

### A lógica associativa-autonómica e a lógica racionalizadora-centralizadora

Sem qualquer pretensão de exaustividade, e muito menos de ensaio de meta-investigação, serão convocados nesta rubrica diversos dados de investigação de distinta proveniência, sobretudo teses e investigações académicas, algumas monografias e estudos de caso elaborados no âmbito do balanço da reforma educativa e da contribuição do PRODEP (publicados pelo Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação) e, finalmente, estudos e relatórios de avaliação produzidos a solicitação do Ministério da Educação por autores e equipas independentes.

Em termos globais, as conclusões que é possível extrair da análise de um *corpus* constituído por cerca de duas dezenas de trabalhos, apontam para a tensão enunciada no título da presente rubrica, conferindo contudo maior relevo à crítica da lógica racionalizadora-centralizadora, por esta ter sido considerada predominante na maioria dos estudos empíricos convocados.

Sendo certo que alguns dos trabalhos analisados não incidem directa e imediatamente sobre a problemática do agrupamento de escolas, disponibilizam não obstante dados e conclusões do maior interesse para o estudo das lógicas associativas inter-escolas, dos respectivos processos de constituição e coordenação, etc.

É o caso de um conjunto de investigações que incide sobre os Centros de Formação das Associações de Escola, decorrentes da aplicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 249/92), processo também ele fortemente marcado pela dependência relativamente à administração, em que a "lógica da tutela se sobrepõe claramente a uma possível lógica de autonomia", assim tendendo a transformar os Centros de Formação "em órgãos desconcentrados, sob tutela [...]" (Barroso & Canário, 1999, p. 149). O mesmo estudo revela ainda que



uma das maiores dificuldades detectadas se localiza nas relações do Centro de Formação com as escolas associadas, em parte devido ao "carácter artificial da constituição da 'associação de escolas' com o consequente défice de identidade associativa" (*Id., ibid.*, p. 138). Nestas circunstâncias, o estudo conduzido por Ruela (1998, p. 247) em quatro Centros de Formação do Distrito de Setúbal destaca como tópico comum a todos eles um funcionamento "dependente da liderança pessoal dos Directores", perante uma manifesta "ausência de associativismo entre as escolas" (*Id., ibid.*, p. 248), ou de uma "ausência de espírito associativo entre as escolas, impedindo a concretização de um projecto autónomo de formação" (*Id., ibid.*, p. 254), fenómeno a que não seria alheia "a falta de apoio do Ministério da Educação a uma política de descentralização da formação [...]" (*Id., ibid.*, p. 257).

Rui Canário (1994, p. 49) tinha já chamado a atenção para aquilo que considerava um paradoxo que havia marcado a emergência dos Centros de Formação, afirmando a propósito:

[...] trata-se, com efeito, de uma iniciativa claramente estatal, cuja concretização faz apelo ao associativismo local dos docentes e das escolas,

e, mais adiante, concluindo:

Torna-se claro que a intenção do Ministério é a de que se criem centros de formação e não associações de escolas (*Id., ibid.*).

Também a interpretação de Manuel António Silva, incorporando várias análises e conclusões resultantes de investigações anteriores, destaca a ausência de uma lógica associativa-autónoma, a diminuta intervenção das escolas associadas e das comissões pedagógicas, agravada pelo facto de que "as escolas-sedes não possuam condições estruturais capazes de suportar administrativamente a actividade dos centros [...]" (Silva, 2001, p. 319), a ponto de o autor defender a tese relativamente radical de que, em suma, "os centros de formação são os seus directores" (*Id., ibid.*, p. 317).

Finalmente, o estudo de Ferreira (1994, p. 150) vem ainda chamar a atenção para o facto de a grande abrangência dos centros de formação, em termos jurídico-formais, integrando por esta via também o 1º ciclo do ensino básico, ser confrontada na prática com problemas que relevam de fenómenos de ordem cultural, de "socialização organizacional" e das "identidades profissionais dos professores, baseadas na tradicional separação entre o

ensino primário e o ensino secundário [...]". No que ao primeiro diz respeito, parece ter-se ignorado demasiadas vezes a sua especificidade e, mais do que isso, o processo de institucionalização, "a sedimentação histórica da escola primária em Portugal" (cf. Sarmento, 2000, pp. 191 e ss.).

Concluindo, a lógica associativa-autónoma não tem tradição entre as escolas portuguesas e, de facto, tem sido objectivamente obstaculizada pelas políticas do centro. Como concluem Alves, Cabrito, Canário & Gomes (1996, p. 170), as escolas

[...] regem-se por um padrão de relacionamento que se caracteriza pelo fluxo intenso de interações com os organismos tutelares da administração central e local e pela ausência quase total de relações entre si. Por outro lado, e ao mesmo tempo que a cooperação é praticamente inexistente, verifica-se o desenvolvimento de relações fortemente concorrenciais.

Mas esta "ausência de uma cultura de cooperação institucional" (*Id., ibid.*) não é surpreendente se observarmos a longa tradição de dependência hierárquica a que as escolas têm sido submetidas, uma submissão à administração directa e fortemente centralizada, de tipo vertical e, não esqueçamos, reforçada pela correspondente acção inspectiva. A lógica racionalizadora-centralizadora não só se manifesta historicamente dominante, mas também omnipresente, mesmo nos momentos em que, do ponto de vista político e administrativo, se apela a lógicas de contornos mais associativos, a que porém falta capacidade autónoma nas periferias, inibida pela manutenção e reprodução de uma administração centralizada.

Nesta lógica de centralização, *dividir-para-reinar* foi seguramente uma estratégia mais eficaz, produzindo efeitos de socialização de longo prazo e "disposições duráveis", ou "habitus", de acordo com o conceito de Pierre Bourdieu, que chegam a ser reconhecidos pelos próprios actores; como afirmava em entrevista um deles, "as escolas competem por isso e aquilo, divorciam-se um bocado umas das outras e ficam muito contentes quando conseguem uma migalha [...]" (cf. Estação, 2001, p. 175).

As conclusões extraíveis de quatro monografias, de tipo estudo de caso, publicadas em 1997/1998 pelo Ministério da Educação no âmbito do estudo mais geral intitulado "A evolução do sistema educativo e o PRODEP", articulam-se com alguns dos dados anteriormente apresentados. Amiguinho, Afonso & Brandão (1998), que estudam uma escola básica integrada,

reconhecem que "a grande maioria dos professores de um determinado ciclo ignora o que se passa nos restantes" (*Id., ibid.*, p. 172), concluindo ainda:

De facto, a sensação com que se fica é que a integração se centra prioritariamente em elementos secundários e colaterais, ainda que certamente mobilizadores de dinâmicas interessantes, mas que deixam de fora, por exemplo, a problemática da articulação curricular, as modalidades de trabalho em grupo, bem como outras actividades de cariz mais inovador, que permitam tirar partido da própria experiência como recurso a explorar e não como problema a resolver (*Id., ibid.*, p. 171).

Também no contexto de uma escola básica integrada, Fernandes, Martins & Mendes (1997, p. 59) chamam a atenção para as dificuldades de interacção entre docentes de distintos ciclos, afirmando: "são poucos os professores do 1º ciclo a manterem um relacionamento directo e permanente com os colegas do 2º ciclo". Ainda neste estudo, os docentes do 1º ciclo entrevistados tenderam a concordar com o facto de, em sua opinião, terem perdido a autonomia que teriam anteriormente (*Id., ibid.*, p. 61).

Dificuldades semelhantes são apontadas no estudo elaborado por Pinto & Moura, 1998, p. 145) que, em síntese, concluem:

Muito embora os dois ciclos estejam juntos no mesmo edifício, não é tão claro que a articulação seja conseguida ao nível do funcionamento pedagógico [...]. É de referir que não existe um trabalho sistemático de articulação pedagógica entre o 2º e o 3º ciclo,

o que conduz os autores à interrogação: "Escolas Básicas 2, 3: um edifício e duas escolas ou uma organização integrada?"

Um quarto trabalho remete para a relevante questão das escolas em contexto rural, assumindo um especial interesse pela sua crítica à lógica racionalizadora-centralizadora do "reordenamento da rede escolar", relativamente indiferente aos impactos negativos da extinção de escolas em termos de desvitalização material e simbólica de certas comunidades rurais, menorizando os sacrifícios impostos às crianças pelo tempo e condições das deslocações, pelo seu precoce desenraizamento e também por aquilo que os autores caracterizam como "o sentimento de perda que o encerramento de uma escola provoca na população [...]" (Sarmiento, Sousa & Ferreira, 1998, p. 67).

Investigando especificamente agrupamentos de escolas, três teses de mestrado defendidas na Universidade do Minho corroboram muito do que

acima foi exposto, embora com uma extensão e um grau de detalhe empírico que tornam impossível qualquer tentativa de abordagem em profundidade neste momento. Procurar-se-á, portanto, destacar aqui alguns dos dados e das conclusões mais relevantes.

Manuel Flores Fernandes estudou um agrupamento vertical constituído por vinte e um estabelecimentos de ensino, cuja origem terá resultado "sobretudo da iniciativa da Câmara Municipal", segundo declarações do presidente da Assembleia Constituinte e de outros entrevistados (cf. Fernandes, 2003, pp. 191-192), embora outros entrevistados apontem para "uma certa pressão política por parte da DREN", e outros ainda afirmem desconhecer simplesmente a origem do agrupamento (*Id., ibid.*, pp. 192-193). Procurando avaliar as mudanças decorrentes do agrupamento, o autor remete para dados que permitem concluir que foram os docentes do 1º ciclo aqueles que se revelaram "mais cépticos e críticos relativamente às mudanças (positivas) decorrentes do Agrupamento [...]" (*Id., ibid.*, p. 196). Também o então presidente do Conselho Executivo do Agrupamento afirmou que "o Agrupamento aumentou os conflitos", sobretudo devido ao facto de escolas de diferentes níveis de ensino terem sido associadas; outros entrevistados insistiram numa maior emergência de conflitos a partir das reacções de educadoras de infância e de docentes do 1º ciclo (*Id., ibid.*, p. 228). Em termos de balanço, relativamente a ganhos de autonomia e de poder, os entrevistados foram praticamente unânimes quanto à Assembleia do Agrupamento: "poder é uma coisa que não temos [...]"; a assembleia é um "órgão meramente decorativo, tipo maquiagem", é um "órgão pesado", "quase invisível", "inconsequente", "não decisório" (*Id., ibid.*, pp. 231-232). Conclui o autor da tese que o processo de constituição do agrupamento vertical foi "revelador do forte determinismo/intervencionismo, por parte de alguns órgãos da Administração Educativa" (p. 200) e que

[...] as expectativas iniciais (pelo menos por parte de alguns dos entrevistados), que iam no sentido de potenciar dinâmicas locais, não chegaram a concretizar-se, uma vez que, na prática, não se registaram mudanças (positivas) designadamente no que concerne a uma maior capacidade de decisão e de participação, em parte devido à forma como todo o processo decorreu — imposição política —, o que contribuiu para acentuar posições críticas e de alguma desconfiança (*Id., ibid.*, p. 282).

Igualmente significativa, neste mesmo estudo, é uma conclusão expressa por um representante do pessoal docente na Assembleia de Escola:

[...] parece-me que estamos a tentar enxertar os ciclos uns nos outros quando não há uma raiz que nos una. Eu parece-me que seria mais fácil funcionar com agrupamentos horizontais (*Id., ibid., Vol. II, p. 72*).

Na sua investigação, Daniefa Silva estudou um agrupamento vertical que integrava oito estabelecimentos (dois jardins de infância, cinco escolas do 1º ciclo e uma escola-sede do 2º e 3º ciclos), tendo o processo da sua constituição sido "impulsionado, sobretudo, pelas educadoras de um jardim de infância e duas escolas do 1º ciclo", ao passo que se terá verificado "uma certa resistência por parte dos elementos da escola-sede" (Silva, 2004, p. 184). As entrevistas efectuadas revelam porém uma situação bastante consensual, que genericamente tende a dividir-se em duas posições: por um lado as opiniões dos docentes dos 2º e 3º ciclos e, por outro, as opiniões dos docentes do 1º ciclo e das educadoras de infância. Conforme declarava um docente entrevistado, "[...] não há um Agrupamento de escolas no [conselho] pedagógico, há um 2º e 3º ciclos e pronto há o ouvir do 1º ciclo e do pré-escolar" (*Id., ibid., p. 238*).

Também a autora concluiu pela existência, no conselho pedagógico, de um "monopólio dos docentes, sobretudo do 2º e 3º ciclos que estão em maioria no processo de tomada de decisões [...]" (*Id., ibid., p. 242*), indo ao ponto de afirmar: "existem relações de dominação, sobretudo por parte dos docentes do 2º e 3º ciclos face aos docentes do 1º ciclo e educadoras de infância" no Conselho Pedagógico (*Id., ibid., p. 288*). Talvez por que, como afirmou o presidente do Conselho Pedagógico, "[à] partida há um distanciamento na forma de ver as coisas, há metodologias por vezes diferentes [...]" (*Id., ibid., Vol. II, p. 13*). Já quanto aos impactos da nova organização os consensos revelados pelos entrevistados são menores. Para alguns, por exemplo, a centralidade administrativa dos jardins de infância terá aumentado, localizando-se a partir de agora na escola-sede do agrupamento: "agora basta telefonar para o Conselho Executivo" (*Id., ibid., Vol. II, p. 60*), e desta feita entende-se que os órgãos estão agora "mais perto" (*Id., ibid., Vol. II, p. 75*). Porém, outros entrevistados recusam estas interpretações pois, por exemplo no caso do 1º ciclo,

A escola resolve logo o problema de dirigir pelo menos verbas da Junta de freguesia. Ela atribui um x à escola e a escola geriz conforme as necessidades. Através do Agrupamento é tudo mais... pronto... tenho de pedir tudo, não é? [...] Tem de se dirigir primeiro ao Agrupamento [sic]. Por exemplo, imaginemos que queremos comprar umas colas que de momento não há, tem de se aguardar, pedir ao Agrupamento e aguardar (*Id., ibid., Vol. II, p. 93*).

Note-se, finalmente, como esta entrevistada, tal como muitos outros que temos contactado, tendem a referir-se à escola-sede do agrupamento como "o agrupamento": "vou ao agrupamento", "pedimos ao agrupamento", etc. Um elemento de ordem discursiva que revela uma identificação do agrupamento não com a realidade organizacional educativa, resultante das escolas associadas, mas simplesmente com a sua sede, agora representada como o *locus* mais próximo do poder hierárquico de que passaram a depender em primeira instância.

Susana Ferreira estudou um agrupamento de escolas que terá sido constituído por iniciativa do Centro de Área Educativa respectivo, não obstante algumas resistências iniciais. Segundo a autora,

A formação de agrupamentos de escolas verticais tem incendiado o relacionamento das escolas abrigadas debaixo desta nova unidade organizacional. Ao fazer esta afirmação estamos a convocar os elementos que recolhemos no local estudado tal foi a veemência das posições assumidas pelos actores. As mudanças introduzidas pela constituição do agrupamento de escolas vertical, designadamente personificada pela escola-sede, foram ferozmente invasoras das idiossincrasias do 1º ciclo [...]. (Ferreira, 2004, 209).

E mais à frente, avança a autora:

O que se depreende da aproximação aos actores privilegiados no local de estruturação é que a identidade própria das escolas do 1º ciclo não foi salvaguardada, muito pelo contrário, foi desmantelada [...]. (*Id., ibid., p. 210*).

Concedendo a voz aos actores escolares, através de entrevistas, acedemos a uma visão manifestamente crítica e, por vezes, disfórica da realidade do agrupamento, uma vez mais acentuando-se as divergências entre os docentes do 1º ciclo (e por vezes também dos educadores de infância) e os outros docentes.

A coordenadora do 2º ano do 1º ciclo declarou:

Neste momento as escolas do 1º ciclo não têm autonomia, neste momento as escolas do 1º ciclo estão dependentes da escola-sede do A.E. Não há autonomia financeira nem tão-pouco as escolas do 1º ciclo gerem verbas. Estamos em tudo dependentes da escola-sede (*Id., ibid., p. 211*).

Outros entrevistados referem-se a este fenómeno de nova subordinação e a coordenadora da educação pré-escolar afirma que tudo passa pelo Conselho Executivo do agrupamento; já no Conselho Pedagógico "o que interessa mais é o 2º e 3º ciclos, têm um peso maior" (*Id., ibid.*, p. 229).

As mudanças nos estilos de trabalho e nas respectivas metodologias são frequentemente representadas como de grande magnitude, o que provoca "uma grande insatisfação em relação ao AE. Não há liberdade nenhuma, cada vez estamos mais dependentes", afirmou a coordenadora do 4º ano do 1º ciclo. A sua colega do 1º ano, instada a pronunciar-se sobre o papel desempenhado pelo agrupamento, sentenciou:

Olhe, é um papel que está a substituir as delegações escolares. Nós entregamos lá papéis, é-nos lançado o vencimento, as faltas, toda a documentação. Eu sempre disse que faz as funções de uma delegação escolar (*Id., ibid.*, p. 232).

Concluiu-se também que os processos de produção do projecto educativo, do plano anual de actividades do agrupamento, "vêm de cima", da sede: "nós participamos nas actividades deles [sic], o jornal, os jogos florais, e é isso" (*Id., ibid.*, p. 254).

Congruentemente, o próprio presidente do Conselho Executivo do Agrupamento concluiu, referindo-se aos professores do 1º ciclo:

Estavam habituados a lidar com a delegação escolar que estava lá longe e agora o agrupamento é tipo uma entidade externa que está ali a querer controlar. Por exemplo, o ano passado, tive que ir apagar uns incêndios aí em algumas escolas por causa de uma coisa tão simples como a escolha do manual... Porque entendemos que o manual devia ser o mesmo em todas as escolas [...] (*Id., ibid.*, p. 302).

É de facto difícil não concluir, com base nos dados referidos, que a sede do agrupamento se está a transformar num verdadeiro escalão da administração desconcentrada, substituindo as delegações escolares, estabelecendo novas formas de controlo sobre as escolas, centralizando processos de gestão e uniformizando práticas diversas. E no entanto, paradoxalmente, também é possível concluir que o agrupamento de escolas

[...] como organização é algo de que os actores escolares, em geral, não têm consciência, mas por maioria de razão os professores da escola-sede, cuja rotina continuou praticamente inalterada (*Id., ibid.*, p. 273).

Uma leitura atenta de vários relatórios publicados ao longo da última década permitia já inventariar algumas das mais evidentes fragilidades da lógica, predominantemente racionalizadora-centralizadora, de associar ou agrupar escolas.

O relatório final do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (Decreto-Lei n.º 172/91), publicado em 1997, considerava que as cinco áreas escolas em processo de experimentação tinham sido confrontadas com vários problemas:

[...] a identidade geo-educativa da área escolar e os critérios para a sua definição; os regimes administrativos e financeiros; os conflitos de competências nos níveis da administração central, da administração regional e das autarquias; a integração/autonomia dos diferentes núcleos; as relações entre os estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico (CAA, 1997, p. 61).

Assinalando o facto de os professores e educadores terem mantido em funcionamento os conselhos escolares, contrariando o estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 172/91, o Conselho concluiu (CAA, 1999, p. 193):

Esta decisão traduz claramente a preocupação de salvaguardar a identidade dos núcleos face à tendência homogeneizadora que a existência de uma única instância de regulação e coordenação pedagógica, ao nível da Área Escolar, poderia assumir (e que parece ser um dos objectivos previstos no quadro legal).

O relatório relativo às áreas escolares, solicitado pelo CAA a uma equipa da Universidade de Lisboa coordenada por João Barroso (e integrando ainda Belmiro Cabrito, Berta Macedo, Cristina Coimbra e Natália Alves), identificou vários problemas relativos à área escolar como unidade de gestão, retomados no relatório do CAA, destacando a "dificuldade em vencer a tradição de separação que caracterizava o funcionamento das escolas do 1º ciclo, mesmo as que pertenciam a uma mesma delegação escolar" (Barroso *et al.*, 1995, p. 11) e também os problemas de participação da comunidade educativa nos órgãos da Área Escolar (*Id., ibid.*, p. 181).

Como aspectos positivos, o relatório apontava:

A contribuição do 'novo modelo de gestão' para 'quebrar o isolamento' existente entre os professores e educadoras dos diferentes núcleos e, portanto, reforçar o sentimento de pertença a uma mesma organização — a área escolar — traduziu-se essencialmente nos seguintes aspectos: maior circulação da informação, existência de alguns referentes educativos e pedagógicos comuns;

promoção, ao nível da área escolar, de iniciativas colectivas de carácter extra-curricular (*Id., ibid.*, p. 192).

As dificuldades, porém, não são ignoradas:

A ligação entre o 'pré-escolar' e o '1º ciclo' constitui uma das zonas onde a integração, apesar de ter evoluído, ainda está longe de atingir os objectivos desejados. Por um lado, existe uma tradição de trabalho separado que é difícil vencer em tão pouco tempo. Por outro lado, existe uma especificidade das situações escolares, dos métodos pedagógicos e da formação inicial obtida, em um e outro nível de ensino que dificulta essa articulação (*Id., ibid.*, p. 196).

Finalmente, no âmbito do "Programa de Avaliação do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia [...]" definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, o relatório global da primeira fase (o relativo à segunda fase nunca chegou a ser solicitado), registava já "o desgaste (e desmotivação) que a elaboração do primeiro regulamento interno provocou [...] e os conflitos que o processo de homologação provocou por parte das direcções regionais" (Barroso, 2001, p. 18). Alertava ainda para "uma das questões mais controversas" — a opção por agrupamentos horizontais ou verticais —, e para a relevância dos directores regionais no processo dessa escolha (*Id., ibid.*, p. 37). Concluindo, o relatório afirmava:

As situações mais delicadas vieram da 'resistência' ou 'incompreensão' de algumas escolas e traduziam-se através de várias manifestações: receio de professores do 1º ciclo de serem absorvidos pelas escolas e professores do 2º e 3º ciclos, nos agrupamentos verticais; receio das escolas e dos professores do 2º e 3º ciclos de perderem privilégios e recursos pela necessidade de terem de os partilhar com outras escolas do 1º ciclo, mais desmuniadas; receio de educadores de infância e professores do 1º ciclo pelos riscos de assumirem responsabilidades administrativas, no caso dos agrupamentos horizontais; incompatibilidades locais entre professores e escolas que não queriam integrar o mesmo agrupamento; afinidades de projecto e acção pedagógica entre escolas que eram colocadas pela direcção regional em agrupamentos diferentes (*Id., ibid.*, pp. 38-39).

Como sempre, a imposição normativa-burocrática e a lógica racionalizadora, singularmente expressas no plano das orientações para a acção, são empiricamente confrontadas, no plano da acção organizacional efectiva, com a considerável diversidade de situações, com dificuldades e conflitos, com lógicas de acção local que o legislador central e os textos que produz tendem a ignorar, ou a desprezar. De uma forma ou de outra, as escolas foram efectivamente agrupadas, cumprindo-se os normativos e a

acção hierárquica da administração, mesmo quando as realidades e os interesses locais e institucionais tenham saído fortemente deslegitimados, mas acreditando-se que as realidades escolares podem ser mudadas instantaneamente a golpes legislativos, sem originar resistências duráveis, conflitos manifestos ou latentes, infidelidades normativas mais ou menos subtis que, em conjunto, poderão minar ou até vir a contrariar a orientação política original, o *espírito* e mesmo a *letra* da lei. Mas uma orientação diversa exigiria a possibilidade de investir, a médio e a longo prazo, em dinâmicas associativas que concedessem protagonismo aos actores locais, incentivando a sua capacidade de auto-organização, admitindo critérios de associação diversos e formas plurais para a sua coordenação. Exigiria, em suma, devolver a direcção das escolas às próprias escolas, reforçar não retoricamente a sua autonomia, apoiando-as nas suas necessidades e responsabilizando-as pelas suas decisões. Compreendendo, enfim, que as categorias oficiais, como é o caso do "agrupamento de escolas", são sujeitas a processos de recontextualização, e de erosão, confrontando-se com categorias alternativas que emergem da experiência social dos actores e dos quotidianos escolares.

### **A erosão da escola como "subunidade de gestão" e o reforço do controlo central: a "territorialização" como processo extensionista**

Admitido há quase duas décadas, o associativismo entre escolas para fins específicos e, eventualmente, diversos, mantendo em certos casos os órgãos de gestão de cada escola associada ou, em alternativa, construindo percursos que possibilitassem alcançar a criação de formas de coordenação traduzidas, ou não, pela existência de órgãos de gestão comuns, foi de facto substituído por um conceito de agrupamento de escolas, preferencialmente de tipo vertical, com órgãos de gestão centralizados na escola-sede, constituídos sob pressões várias, até de ordem temporal. Ambos os processos encerram dificuldades, como alguns dos dados de investigação convocados puderam revelar.

No primeiro caso são os problemas relativos aos tempos e aos ritmos de execução, às vontades individuais e colectivas, às lógicas próprias das dinâmicas instituintes democraticamente dirigidas, ainda que estas

dificuldades possam ser minimizadas pelo apoio da administração central e desconcentrada, por incentivos vários e pelo reforço de uma lógica associativa-autonómica.

No segundo caso são os problemas já antes referidos e eventualmente outros que ainda virão a ocorrer no futuro, acentuando uma lógica racionalizadora-centralizadora e, por essa via, reforçando o controlo exercido pelo centro (concentrado e desconcentrado) e não a autonomia da escola ou, sequer, do agrupamento.

É porém esta segunda via que tem sido seguida e, de certa forma, consagrada *a posteriori* no Projecto de Lei de Bases da Educação apresentado pelo XV Governo Constitucional (Portugal, 2003), o qual, a ter sido promulgado, se teria limitado, em vários casos, a legalizar retrospectivamente ao mais alto nível certas medidas já tomadas e efectivadas pela administração, como é o caso, precisamente, deste tipo de agrupamento de escolas. Independentemente das lógicas horizontais ou verticais de constituição dos agrupamentos, que não são de modo nenhum indiferentes, os actuais agrupamentos dificilmente poderão vir a constituir-se em redes, e muito menos de tipo policêntrico. Uma rede de escolas, agrupadas ou não agrupadas, só poderá vir a alcançar uma organização de tipo policêntrico se as escolas singulares forem mínimamente centrais do ponto de vista não apenas educativo e pedagógico, mas também do ponto de vista das políticas educativas e da administração. E, no caso dos agrupamentos, para que estes venham a beneficiar dessas centralidades escolares, amplificando-as e reforçando uma autonomia de tipo colectivo.

A opção tomada revela-se, portanto, uma opção política de grande alcance e com impactos estruturais na administração do sistema escolar. Com efeito, é no domínio da reforma da administração escolar que o agrupamento das escolas revela todo o seu alcance político. O Projecto de Lei de Bases do XV Governo insiste na necessidade de concluir o "ordenamento da rede de ofertas educativas", na "reorganização das escolas" e na "conclusão do processo de agrupamento de escolas", à luz do novo conceito de "rede de estabelecimentos de serviço público de educação e de ensino". Considera-se que esta rede,

[...] destinada a cobrir as necessidades de toda a população, possa, numa perspectiva de racionalização de recursos e de promoção da qualidade da

educação, ser constituída, não apenas por escolas do Estado, mas também por escolas particulares e cooperativas (Portugal, 2003, do preâmbulo).

De forma distinta daquela que é consagrada na Constituição da República (Artigo 75º), o Artigo 49º, 2, do Projecto Governamental remete antes para o conceito de "rede nacional de ofertas educativas".

Mas ainda no preâmbulo daquele Projecto fica clara a preocupação central com a "fidedignidade da execução das políticas educativas", razão pela qual as direcções regionais de educação terão um "papel determinante [...] de intermediação", assim aproximando a "conceptualização das políticas educativas e a sua concretização nas escolas", desta forma "garantindo o rigor dessa execução" (*ibid.*). Esta forma de desconcentração é considerada uma desconcentração de primeiro nível, que contribuirá "decisivamente para o sucesso da territorialização da política educativa", isto é, para a extensão, de cima para baixo, do centro para as periferias escolares, das políticas centrais. Trata-se, na verdade, de um distinto conceito de territorialização, embora também outros conceitos de territorialização tenham revelado evidentes ambiguidades ao longo da última década.

A territorialização das políticas educativas, na acepção governamental mencionada, parece ser operada pela racionalização da rede, através da imposição do agrupamento das escolas e do conceito de carta escolar, desta forma possibilitando uma mais eficaz extensão das políticas centralmente definidas para as periferias, através dos agrupamentos, a quem caberá a sua execução em conformidade. Trata-se, com efeito, de uma territorialização extensionista (para uma crítica clássica ao extensionismo cf. Freire, 1975 e para uma aplicação à administração escolar veja-se Lima, 2002).

Conforme o mesmo Projecto de Lei de Bases da Educação revela, a desconcentração de segundo nível deixará de ser operada através dos Centros de Área Educativa, mas sim pelos agora designados Coordenadores Educativos, numa busca por maior eficiência e eficácia e, ainda, por "maior responsabilidade individual".

Nestes termos, revelam-se e esclarecem-se, *a posteriori*, alguns dos elementos nucleares da política seguida para a reorganização da administração escolar. O circuito hierárquico estabelecido passou a operar no sentido dos departamentos centrais, passando pelas direcções regionais

(primeiro nível de desconcentração) e pelos coordenadores educativos (segundo nível de desconcentração). Torna-se porém clara a existência de um nível novo — um terceiro nível ou escalão de desconcentração, agora constituído por cada uma das "unidades de gestão" do sistema centralizado-desconcentrado: os agrupamentos de escolas. A unidade de gestão estratégica, de terceiro nível de desconcentração, passará a ser o agrupamento de escolas; uma nova organização que rompe definitivamente com a ideia da centralidade da escola nas políticas educativas, atribuindo-lhe um estatuto ultraperiférico, inscrito no conceito de "subunidade de gestão". Cada escola agrupada, segundo esta interpretação a desenvolver em futuras investigações, passará a ser duplamente periférica: não já somente face às instâncias centrais e pericentrais, mas agora também relativamente à escola-sede do agrupamento de que, formalmente, faz parte.

A sair confirmada, esta hipótese de trabalho revelar-se-ia como uma espécie de "desescolarização" da administração escolar: uma administração feita de agrupamentos de escolas e já não propriamente de escolas, onde o que seria relevante seria a escola-sede do agrupamento e não tanto o agrupamento e, muito menos, as escolas que o compõem, a partir de agora alvos de um processo de progressiva "desinstitucionalização".

Ao retirar-se os órgãos de gestão, de representação e participação próprios de cada escola singular, deslocalizando-os para a escola-sede, situada acima e para além das fronteiras físicas e simbólicas das escolas-outras, adopta-se de certo modo um processo semelhante àquele que, há muito, ocorreu com o governo das escolas, igualmente deslocalizado e centrípetamente subtraído a cada uma delas.

É neste sentido que os agrupamentos de escolas representam, de acordo com a política seguida e as opções organizacionais tomadas, um novo escalão da administração central-desconcentrada, operando a partir da escola-sede, mais proximamente e imediatamente sobre as escolas-outras. Uma vez revelada a sua eficácia, será mesmo possível, no futuro, vir a extinguir a figura do Coordenador Educativo, cenário que transformaria a escola-sede do agrupamento num segundo nível de desconcentração e que atribuiria um papel central ao seu órgão de gestão (colegial ou unipessoal).

Em tal circunstância, o papel deste tipo de agrupamentos, e muito especialmente das suas sedes, será decisivo e representará um obstáculo

acrescido a uma governação mais democrática, participada e autónoma, não apenas de cada escola agrupada mas também, paradoxalmente, do próprio agrupamento e da sua respectiva sede. Agora certamente mais poderosos e influentes em termos de gestão relativamente às suas "subunidades", mas simultaneamente mais dependentes, mais subordinados e eventualmente cooptados perante as direcções regionais e os departamentos centrais. Radicalizando-se, desta feita, a desconcentração administrativa, aumentar-se-á o controlo sobre os processos educativos e pedagógicos e, plausivelmente, a alienação do trabalho escolar.

## Referências

- AFONSO, Almerindo (2002). Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In A. Catani & R. Oliveira (Coords.), *Reformas Educativas em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 17-40.
- ALVES, Natália; CABRITO, Belmiro; CANÁRIO, Rui & GOMES, Rui (1996). *A Escola e o Espaço Local. Políticas e Actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AMIGUINHO, Abílio; AFONSO, Carlos & BRANDÃO, Carlos (1998). *Dinâmicas de Integração, Organização e Funcionamento numa Escola Básica Integrada. Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola da Universidade de Lisboa.
- BARROSO, João & CANÁRIO, Rui (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das Expectativas às Realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João (Coord.) (1995). *A Área Escolar como Unidade de Gestão. Relatório do Estudo de um Caso*. Vol. I. Lisboa: EDUCA.
- CAA (1997). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei n.º 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho de Acompanhamento e Avaliação.
- CANÁRIO, Rui (1994). Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In A. Amiguiño & R. Canário (Orgs.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 13-58.
- CENTRO DEMOCRÁTICO SOCIAL (CDS) (2002). *Programa Eleitoral. Eleições Legislativas de 2002*.
- CRSE (1988). *Projecto Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação/ Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

- ESTAÇO, Isabel Maria Ramos (2001). *A Escola, as Parcerias e a Mudança: Teoria e Prática. Contributo de um Estudo Empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESTÉVÃO, Carlos V. (1999). Escola, justiça e autonomia. *Inovação*, Vol. 12, n.º 3, pp. 139-155.
- FENPROF/CONFAP (2003). *Texto da Conferência de Imprensa Conjunta sobre Agrupamentos de Escolas em Foco* (Porto, 30 de Junho).
- FERNANDES, Domingos; MARTINS, António Maria & MENDES, António Neto (1997). *Inovação e Resistências numa Escola Integrada. Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FERNANDES, Manuel Flores (2003). *A Construção de um Agrupamento de Escolas. Indução Política, Participação e Gestão*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de mestrado não publicada – 2 vols.).
- FERREIRA, Fernando Lídio (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, Susana (2004). *A Estruturação Dúptica da Gramática de Regras do Agrupamento de Escolas como Organização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de mestrado não publicada).
- FORMOSINHO, João (1999). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pp. 53-102.
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, António Sousa & LIMA, Licínio (1989). Princípios da direcção e gestão das escolas. In CRSE, *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação/Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pp. 139-170.
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, António Sousa & LIMA, Licínio (1988). Ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas. In CRSE, *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação/Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pp. 171-236.
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, António Sousa; RANGEL, Manuel & ALMEIDA, Valter (1988). Ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas básicas do 1º ciclo. In CRSE, *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação/Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pp. 237-263.
- FREIRE, Paulo (1975). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra (1ª ed. de 1969).
- LIMA, Licínio C. (1989). Modelos de organização da escola básica e secundária. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pp. 149-195.
- LIMA, Licínio C. (1998). A administração do sistema educativo das escolas (1986/1996). In Ministério da Educação, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRÓDEP*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15-96.
- LIMA, Licínio C. (2000). A administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In A. Catani & R. Oliveira (Coords.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 41-76.
- LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio C. (2002). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora (3ª edição).
- LIMA, Licínio & AFONSO, Almerindo (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- MENDES, António Neto (1995). *Escola Básica Integrada: A "Nova" Escola e os "Velhos" Professores*. Estudo de Caso. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de mestrado não publicada).
- PARTIDO SOCIAL DEMOCRATA (PSD) (1995). *Programa Eleitoral do Partido Social Democrata*. Eleições Legislativas de 1995.
- PARTIDO SOCIAL DEMOCRATA (PSD) (2002). *Programa Eleitoral de Governo*. Eleições Legislativas de 2002.
- PARTIDO SOCIALISTA (PS) (1995). *Programa Eleitoral de Governo do Partido Socialista*. Eleições Legislativas de 1995.
- PINTO, Jorge & MOURA, Ana Francisca (1998). *Escolas Básicas 2,3. Um Edifício e Duas Escolas ou uma Organização Integrada?* Estudo de Caso. Lisboa: Ministério da Educação.
- PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Asa.
- PIRES, Eurico Lemos (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PORTUGAL (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PORTUGAL (2002). *Programa do XV Governo Constitucional*.
- PORTUGAL (2003). *Projecto de Lei de Bases da Educação Apresentado pelo XV Governo Constitucional*.
- PORTUGAL (2004). *Programa do XVI Governo Constitucional*.
- RUELA, Carlos (1998). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Processos de Construção e Natureza da Oferta Educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SÁ, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- SANTOS, Gil (2003). *Os Conselhos Locais de Educação. Um Estudo de Caso*. Braga: Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho (tese de mestrado não publicada).
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.



- SARMENTO, Manuel Jacinto; SOUSA, Tomé Bahia & FERREIRA, Fernando Ilídio (1998). *Tradição e Mudança na Escola Rural. Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, Daniela (2004). *Lógicas de Acção em Contexto de Autonomia. Estudo sobre as Representações dos Docentes de um Agrupamento de Escolas do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de mestrado não publicada – 2 vols.).
- SILVA, Manuel António (2001). *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas. A Pessoa e a Organização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- TORRÃO, António Preto (1993). *Escola Básica Integrada. Modalidades Organizacionais para a Escola Básica de Nove Anos*. Porto: Porto Editora.

### Legislação referida

Constituição da República Portuguesa

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)

Decreto-Lei n.º 46/85

Decreto-Lei n.º 3/87

Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88

Decreto-Lei n.º 43/89

Decreto-Lei n.º 361/89

Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90

Decreto-Lei n.º 172/91

Decreto-Lei n.º 249/92

Decreto-Lei n.º 133/93

Decreto-Lei n.º 141/93

Portaria n.º 79-B/94

Despacho n.º 130/ME/96

Despacho n.º 27/97

Decreto-Lei n.º 115-A/98

Decreto Regulamentar n.º 12/2000

Decreto-Lei n.º 206/2002

Decreto-Lei n.º 7/2003

Despacho n.º 13 313/2003

Decreto Regulamentar n.º 7/2004

### THE GROUPING OF SCHOOLS AS A NEW RANK OF ADMINISTRATIVE DECONCENTRATION

#### Abstract

The process of grouping schools stimulated by the XV Constitutional Government resulted in the creation of new "management units", with their own organs within the central school of each group. The development of this policy is the object of analysis in the light of the objectives concerning the recentralization of power, transforming each group of schools, through its central one, into a new rank of administrative deconcentration, i.e., into a new peripheral instance of control over schools.

### LE GROUPEMENT D'ÉCOLES COMME UN NOUVEAU ÉCHELON DE LA DÉCONCENTRATION ADMINISTRATIVE

#### Résumé

Le processus de groupement d'écoles entraîné par le XV Gouvernement Constitutionnel a abouti à la création de nouvelles "unités de gestion", dotées d'organisations propres et situées dans l'école siège de chaque groupement. Le développement de cette politique constitue l'objet d'analyse devant les objectifs de recentraliser le pouvoir, ayant transformé chaque groupement, au moyen d'une école siège, dans un nouveau échelon de déconcentration administrative, ça veut dire, dans une nouvelle instance périphérique de contrôle sur les écoles.

## A autonomia das escolas: uma ficção necessária

João Barroso

Universidade de Lisboa, Portugal

### Resumo

O presente artigo apresenta, numa primeira parte, uma análise retrospectiva de três momentos em que, de um ponto de vista político, a "retórica" sobre a autonomia das escolas assume, em Portugal, um claro protagonismo, numa estratégia mais ampla de reforma da organização escolar, tendo em vista, segundo os seus proponentes, melhorar o funcionamento da sua gestão e aumentar a qualidade e eficácia dos seus resultados. Numa segunda parte, propõe-se uma visão alternativa à "ficção legal" em que se consubstanciaram as políticas anteriores, retomando os princípios que apresentei no estudo prévio encomendado pelo Ministro da Educação Marçal Grilo e inserindo-os numa perspectiva sócio-comunitária da regulação das políticas e acção educativas.

Numa obra recente François Dubet (2004) falando da "igualdade de oportunidades" na escola afirma:

A igualdade de oportunidades é, portanto, uma ficção necessária. Uma ficção porque é pouco provável que ela se realize totalmente; necessária porque não é possível educar sem se acreditar nela (p. 38).

Adaptando este conceito à administração e gestão das escolas em Portugal, é possível dizer, igualmente, que a "autonomia" tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma "ficção necessária" porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua

adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos.

Contudo, se adoptarmos uma perspectiva "mais crítica" sobre a natureza e função desta "ficção" no contexto da estratégia política, podemos dizer que, em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma "mistificação" legal, mais para "legitimar" os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para "libertar" as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão.

No presente artigo<sup>1</sup> irei relembrar, numa primeira parte, com base em investigação empírica produzida sobre este tema, alguns dos momentos fortes desta "ficção legal" na história recente da educação em Portugal. Numa segunda parte, proponho-me interrogar os desafios que se colocam hoje à política e acção educativas, em Portugal como em outros países, e no que concerne a "autonomia escolar", com o fim de transformar a ficção em realidade e a sua necessidade numa emergência.

## 1. A autonomia como ficção legal

Nesta, como em outras matérias, o *Diário da República* parece um verdadeiro folhetim. Os decretos, portarias e outros normativos sucedem-se numa lógica aditiva que faz com que coexistam, sincrónica ou diacronicamente, medidas similares, contraditórias ou recorrentes num processo sedimentar de difícil elucidação. Embora, por este facto, fosse necessário fazer um tratamento exaustivo das diversas normas que directa ou indirectamente se relacionam com a autonomia das escolas, limitar-me-ei a assinalar aqui os três momentos em que, de um ponto de vista político, a "retórica" sobre a autonomia das escolas assume um claro protagonismo, numa estratégia mais ampla de reforma da organização escolar, tendo em vista, segundo os seus proponentes, melhorar o funcionamento da sua gestão e aumentar a qualidade e eficácia dos seus resultados.

O primeiro momento decorre durante a Primeira República e tem como um dos principais impulsionadores Sobral Cid que foi ministro da Instrução Pública entre Fevereiro e Maio de 1914. O segundo momento ocorre depois da aprovação da Lei de Bases de 1986 e tem como protagonista Roberto Carneiro que foi ministro da Educação do XI Governo Constitucional, entre 1987 e 1991. O terceiro momento ocorre com Marçal Grilo, ministro da Educação do XIII Governo Constitucional, entre 1996 e 2000.

### Ascensão e queda da "autonomia dos liceus" (1914-1927)<sup>2</sup>

Apesar de algumas tentativas anteriores (não consumadas) de atribuir aos liceus verbas específicas para administração própria, foi preciso esperar pela legislação descentralizadora do ministro Sobral Cid, em 1914, para que, finalmente, fosse regulamentada a "capacidade de os liceus administrarem com relativa autonomia a dotação que anualmente lhes é consignada". A introdução ao decreto nº 471 de 6 de Maio de 1914 é essencial para perceber os pressupostos que estão subjacentes a esta medida inovadora, quer no que respeita às relações entre a administração central e os liceus (no quadro de um política de descentralização) quer quanto à organização e administração do estabelecimento de ensino que procura desenvolver.

Depois de criticar os "hábitos inveterados de centralização administrativa", os autores do decreto põem em evidência aquilo que, no seu entender tinha sido a experiência destes últimos anos:

Nem sempre a rasgada iniciativa do Estado se substituiu com vantagem à das corporações docentes, antes pelo contrário, exercendo-se habitualmente a sua acção tutelar no sentido duma fiscalização tão minuciosa como inútil, nos actos mais insignificantes da vida administrativa dos liceus, tinha como consequência forçada, e a que todos se iam resignando, dilações morosidades desesperadoras na realização dos mais pequenos melhoramentos, ou na satisfação das mais urgentes necessidades do ensino.

O modelo adoptado é o de "estender aos liceus, ainda que com restrições, aquela autonomia administrativa que às universidades foi já concedida [Regulamento de 19 de Abril de 1911] e que tão salutares efeitos tem produzido". O legislador afirma em seguida que "o Estado entrega confiadamente aos professores dos liceus a administração da sua fazenda" porque estão melhor colocados para conhecer "as exigências supriáveis" ou as

"deficiências remediáveis" e para "administrar com desvelo a dotação que o Estado concede ao estabelecimento de ensino". Mas o objectivo não é só económico:

Publicando esta medida espera o Governo que, além dos seus efeitos materiais, desembaraçando a administração dos liceus e arredando do seu caminho todos aqueles pequenos, mas numerosos obstáculos em que a cada instante tropeçam a iniciativa e o espírito progressivo dos professores, outros resultados de ordem moral não menos benéficos virá também a produzir. Com efeito, chamando os professores ao governo da fazenda liceal, tenderá naturalmente a interessá-los cada vez mais no desenvolvimento desses estabelecimentos, que será em grande parte a sua obra, e até prendê-los por laços efectivos ao liceu, que começará a ser verdadeiramente a sua casa.

Do ponto de vista da organização administrativa a inovação consiste na criação e regulamentação do "conselho administrativo" (constituído pelo reitor e dois professores eleitos pelo conselho escolar).

Entre as várias normas de funcionamento que são definidas, devem ser destacadas as que consagram o envolvimento dos diversos órgãos do liceu, na elaboração do orçamento, as que permitem a transferência de verba entre as diversas rubricas, bem como a possibilidade de, excepcionalmente, ser levantada uma importância maior que o duodécimo para fazer face a determinadas despesas (em função de proposta fundamentada e despacho ministerial).

Esta legislação foi acolhida com regozijo, em especial pelos reitores, e a Sociedade de Estudos Pedagógicos, em reunião de 20 de Maio de 1914, aprovou por aclamação "um voto de congratulação pela autonomia do ensino secundário" (*Revista de Educação Geral e Técnica*, série III, nº 2, Outubro de 1914, p. 228).

Os resultados positivos alcançados com esta medida (principalmente nos liceus de maiores dimensões, em que a dotação era maior), fazem com que uma das primeiras medidas tomadas pelo governo de Sidónio Pais a seguir ao golpe de 5 de Dezembro 1917, seja o de confirmar e alargar essa "autonomia administrativa" (decreto 3695 de 24 de Dezembro de 1917). Além da possibilidade de transferir verbas entre as diferentes rubricas e de passar para o ano seguinte os saldos do ano económico findo (excepto o de vencimentos), já conferidas, este decreto facilita a possibilidade de antecipar o levantamento de duodécimos (até três) para fazer face a aquisições mais

dispendiosas, e declara que "pertence aos liceus a propriedade e posse dos edifícios em que funcionem, quando próprios, e é-lhes conferido o direito de receber doações e legados" (artº 11).

O regime de autonomia administrativa dos liceus (que entretanto passaram a contar na sua dotação orçamental com metade do dinheiro das propinas) mantém-se até 1927, ano em que a "lei orçamental" definida pelo decreto 13 872 de 1 de Julho, termina com esse regime.

Em 1928, o decreto 15 942 de 11 de Setembro, começa por elogiar as inúmeras obras que foram feitas graças à possibilidade que foi concedida aos liceus (através dos conselhos administrativos) de "arrecadarem metade da importância das propinas de matrículas e exames". Como é dito na introdução a este decreto: "seja feita justiça às desveladas atenções de reitores e conselhos escolares que, em favor dos estabelecimentos de ensino que lhes estão confiados, muito conseguiram, no uso da autonomia administrativa que por lei lhes foi conferida, deixando-lhes livres as iniciativas e proporcionando-lhes a aplicação de receitas directamente cobradas".

Contudo a doutrina que prevalece no decreto é a de centralizar a construção, conclusão e grandes reparações numa Junta Administrativa que irá administrar um empréstimo de 40 000 contos (contraído para o efeito), bem como "as receitas liceais que passam a ser todas arrecadadas pelo Estado".

Esta disposição é completada pelo decreto 15 947, de 12 de Setembro que define alterações no funcionamento dos conselhos administrativos e determina que os liceus passam a só poder executar "pequenas reparações do edifício e melhoramentos das condições higiénicas e pedagógicas" (artº4).

Estas medidas não eram do agrado de muitos professores e a Direcção da Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses incluía, numa lista de 13 pontos que continha as principais reclamações apresentadas ao Ministro, "o regresso dos liceus ao regime anterior ao decreto 15 942 [ver atrás]" (*Labor*, nº17, Janeiro de 1929, p. 40).

Em 1929, a Comissão de reforma orçamental, criada pela portaria de 21 de Maio de 1928, propõe mesmo a extinção dos Conselhos Administrativos dos liceus e que "a verba proveniente das propinas de matrículas, continuando a pertencer aos liceus, seja repartida de harmonia com as necessidades de cada um, por uma comissão oficialmente disso encarregada" (*Arquivo Pedagógico*, vol.II, nº 4, 1929, p. 492).

Apesar de estas propostas não terem sido postas em prática, a margem de autonomia é bastante reduzida a partir da reforma de Cordeiro Ramos (decreto 20 741 de 18 de Dezembro de 1931) que consagra e amplia as decisões já tomadas neste domínio e a que já me referi.

As escolas deixam de contar com o dinheiro das propinas, passam a não poder fazer despesas ou aquisições superiores a 500\$00, sem autorização prévia, os saldos das contas são obrigatoriamente devolvidos ao Estado e deixa de ser possível a transferência de verba entre rubricas.

Não admira portanto que numa Conferência pedagógica sobre "A administração económica dos liceus" realizada no liceu Pedro Nunes em 1934, o tom geral das intervenções seja o de lamentar a autonomia perdida, com argumentos que podem sintetizar-se na intervenção que o reitor Sá Oliveira fez sobre este assunto (e cujo resumo feito na acta da sessão transcrevo de seguida):

Sendo, como é, regionalista, manifesta-se partidário da descentralização administrativa, em todos os seus aspectos: a centralização, só a admite como medida transitória, num Estado em avaria. Julga a autonomia administrativa condição essencial para a autonomia pedagógica; as escolas superiores, que a si mesmas se negam se não souberem defender a sua autonomia pedagógica, não podem viver sem a autonomia administrativa; para a autonomia administrativa dos Liceus, as razões são de outra ordem e consistem principalmente nas vantagens que dela advêm e nos prejuízos a que a sua falta conduz. Os factos falam bem alto: como disse o senhor relator e acenturaram alguns senhores conferentes, a curva do atraso, do progresso e do retrocesso dos nossos liceus coincide com três delimitadas fases da administração liceal — o que deve dizer-se das pequenas obras de conservação e de reparação, das aquisições de material didáctico e das despesas de conservação de material e do consumo corrente. A parte certos erros que cumpria corrigir, os liceus mostraram-se capazes de se administrarem; não repetirá as razões, já expostas, de que as necessidades do ensino só as conhece bem quem ensina ou dirige o ensino (Acta da Conferência, *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 6, ano III, 1934, p. 215).

#### A "Autonomia – Parte I": a Reforma Educativa (1987-1991)

O regresso do tema da "autonomia das escolas" à ribalta do vocabulário político ocorre com o desenvolvimento da chamada "Reforma Educativa" que marcou a política educativa portuguesa na segunda metade da década de 80 do século XX. Os primeiros sinais são dados em 1986: a

Comissão da Reforma do Sistema Educativo, no seu Plano Global de Actividades, denunciava a "inadequação dos esquemas de gestão do ensino superior e não superior, na perspectiva da autonomia das instituições, da eficiência e da participação dos agentes educativos" e propõe a "implementação de políticas de efectiva descentralização da administração educativa e da consagração legal e regulamentação do princípio da autonomia relativas das escolas e centros no domínio administrativo e financeiro"; por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada no mesmo ano, embora não fale expressamente em "autonomia das escolas" defendia a "descentralização e desconcentração dos serviços". Contudo, só com o ministério de Roberto Carneiro (iniciado em 1987) o tema da "autonomia das escolas" ganha projecção e ascende ao "estrelato" dos meios de comunicação social<sup>3</sup>.

Esta insistência no tema da autonomia e a sua função de "conceito" mobilizador para a reforma da administração da educação em geral são visíveis, desde logo, no próprio programa do governo:

A reforma da administração educacional, com ênfase claro no reforço da autonomia da escola, como lugar privilegiado onde se efectiva o processo educativo, nomeadamente no desenvolvimento de projectos pedagógicos próprios e na promoção de uma ampla descentralização e desconcentração de funções e de poderes, por forma a aproximar a administração dos protagonistas efectivos da acção educativa e torná-la mais permeável aos problemas humanos, aumentando, por essa via, os índices de eficiência e de eficácia dos meios colocados à disposição do sector educativo; assim, será enriquecido o papel da escola, como núcleo activo de promoção de alianças estratégicas entre os vários intervenientes da comunidade educativa, em ordem à rápida superação do modelo funcionalizado e tecno-burocrático da educação em Portugal e à mais intensa participação da comunidade na gestão da escola, com especial relevo para os pais, os empregadores, as autarquias e instituições locais; valorização e formação profissional do pessoal técnico, administrativo e auxiliar a todos os escalões da Administração (Portugal, 1987).

Esta orientação política acabou por ter expressão legal no Decreto-Lei 43/89 (conhecido na época pelo "decreto da autonomia") e que Maria da Conceição Lopes (1999), na investigação que realizou sobre o processo de produção e difusão deste diploma<sup>4</sup>, considera constituir um "discurso fundador" (na acepção de Maingueneau e Cossuta, 1995) do tema da autonomia das escolas na política educativa em Portugal desse período<sup>5</sup>.

A análise que Maria da Conceição Lopes efectuou em 123 recortes de imprensa<sup>6</sup> (jornais de difusão nacional), entre 1987 e 1991, onde é feita uma

menção expressa à "autonomia das escolas" é elucidativa da dimensão "sócio-mediática" que este conceito adquiriu nesta altura. Esta promoção discursiva é feita sobretudo a partir de declarações de responsáveis do Ministério da Educação (49% das 277 unidades de registo analisadas) ou dos próprios jornalistas (22%).

A retórica sobre a autonomia da escola pode ser ilustrada através de inúmeras declarações do Ministro da Educação e dos seus Secretários de Estado, como por exemplo<sup>7</sup>:

É preciso inverter a lógica do sistema. O nosso objectivo chama-se autonomia da escola. A escola deve ser um centro vivo, um organismo vivo, pelo que quando falo de autonomia falo de muito mais do que autonomia universitária. A escola preparatória e secundária, por exemplo, tem que ter uma vivência própria, o seu projecto, a capacidade para o realizar com responsabilidade. É têm que ser avaliada pelos seus méritos ou deméritos em função dos projectos. Terá de haver um quadro normativo geral – não estamos a falar de independência das escolas – regras gerais e critérios de fundo, para que cada escola seja capaz de dizer como quer realizar os seus objectivos, e como vai gerir os meios que possui (humanos, orçamentais e institucionais). É necessário como que resgatar a escola da pressão burocrática e administrativa a que tem sido submetida (Entrevista do Ministro Roberto Carneiro ao *Expresso* em 12/12/1987).

É um Ministério [da Educação] ingovernável enquanto mantiver esta concentração de poderes e de funções na Administração Central. Temos vindo a combater sistematicamente isto, de há uns meses para cá. Essa descentralização tem a ver, em primeiro lugar, com a devolução de uma elevada cota de responsabilidade para a própria unidade escolar – o que esta semana discutimos na Assembleia da República: autonomia universitária, mas também a escola básica e secundária devem poder decidir da sua vida e assumir responsabilidades pelo seu projecto educativo, o que hoje não acontece (Entrevista do Ministro Roberto Carneiro ao *Expresso* em 10/6/1988).

A escola tem sido descaracterizada por ser um mero terminal cumpridor de normas e circulares do Ministério da Educação. Assim não pode ser. A escola tem que ter uma vida própria, uma autonomia própria, tem que ser capaz de formular o seu projecto, capaz de se afirmar num contexto e numa comunidade (Entrevista do Ministro Roberto Carneiro ao *Jornal de Notícias* em 28/9/1988).

Apesar do tom grandiloquente destas e de muitas outras afirmações a autonomia decretada foi bastante reduzida e o diploma que a consagrou formalmente (o Decreto-Lei 43/89) não passa, no essencial, de uma declaração de intenções gerais sobre a necessidade de as escolas desenvolverem um "projecto educativo" e de um inventário de atribuições e

competências avulsas que, nuns casos, já correspondiam à prática corrente da administração das escolas, e que, em outros casos, eram irrealizáveis por falta de meios. O único aspecto onde a sua acção inovadora se fez sentir foi na flexibilização da gestão financeira das escolas (através do alargamento de uma "experiência" que já se encontrava em curso). Como é sabido, este diploma não abrangia as escolas do primeiro ciclo e jardins-de-infância e, inicialmente, foi aplicado num número restrito de escolas posteriormente alargado a todas as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a partir do ano lectivo de 1990/91.

Grande parte dos problemas com que este "processo" se veio a confrontar estava presente logo no final do primeiro ano da "experiência", como é possível ler nos relatórios realizados pelas equipas de acompanhamento das diferentes direcções regionais (ver Lopes, 1999, p.147). Eis alguns exemplos do diagnóstico feito na altura:

De um modo geral as escolas são de opinião que não existe grande diferença entre a situação anterior e a actual, relativamente à experiência de autonomia.

As escolas referem falta de meios financeiros e de recursos humanos.

Falta de estímulos diversificados para implementação da experiência.

Timidez e insegurança em assumir processos inovadores, no espírito da autonomia.

Falta de formação em geral (professores, pessoal auxiliar e administrativos), que são impedimentos à apropriação, por parte da escola e da comunidade educativa, da experiência da autonomia.

Dez anos após as promessas do Ministro Roberto Carneiro e oito anos depois da publicação do Decreto-Lei 43/89, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do regime de administração escolar definido pelo Decreto-Lei nº 172/91, no seu relatório final, não tem uma visão muito diferente do diagnóstico que foi feito no termo do primeiro ano:

Como foi anteriormente referido, constatou-se uma frequente desmotivação dos conselhos de escola/área escolar, pela impossibilidade de assumirem uma perspectiva política da função direcção, face ao centralismo da administração educativa. [...] Não obstante a constatação do insuficiente grau de autonomia concedido à escola, a análise avaliativa permite referir que a autonomia já formalmente atribuída é aproveitada, por esta, de formas diferentes consoante o dinamismo dos seus dirigentes (CAA, 1997, p. 69).

Não admira, por isso que Licínio Lima (1998), no importante estudo que realizou sobre a evolução da administração educativa neste período afirmasse, em jeito de balanço:

Do ponto de vista da lógica reformista, iniciada em 1986, parecerá difícil não concluir que a "reforma da administração do sistema educativo e das escolas" terá sido uma reforma fracassada. Com efeito, a análise aqui conduzida revela como o paradigma da administração centralizada tem persistido, como do ponto de vista normativo o "modelo" de 1976 continuou, de facto, e generalizadamente, a vigorar, como as promessas e as expectativas em torno da autonomia das escolas permaneceram por cumprir (p. 80).

#### A "Autonomia – Parte II": o Pacto Educativo (1995-2000)

Tal como acontece nos filmes, também na legislação há certos temas que têm direito a "remake". Foi o que aconteceu com a autonomia das escolas principalmente durante o ministério de Marçal Grilo. De novo a questão é trazida ao primeiro plano das declarações programáticas e a "retórica autonomista" aumenta de intensidade e densidade, ao longo do processo de preparação, elaboração, discussão, aprovação e aplicação de um "novo" diploma relativo à gestão e autonomias das escolas.

Sobre a origem e desenvolvimento deste processo, bem como o debate a que deu origem, existe já, felizmente, uma abundante literatura apoiada, em muitos casos, em investigação empírica produzida quer no âmbito do "processo de avaliação externa do Decreto-Lei 115-A/98" que coordenei, quer no âmbito de dissertações de mestrado nas várias universidades com cursos de pós-graduação em Administração Educacional<sup>8</sup>.

Atendendo, contudo, ao meu envolvimento directo na fase do "estudo prévio" que antecedeu o processo de decisão política, bem como no processo de "avaliação externa" que se lhe seguiu, parece-me oportuno relembrar aqui, com mais detalhe, alguns dos aspectos mais significativos da cronologia, lógicas e resultados deste processo<sup>9</sup>.

#### A cronologia de um processo

O tema da autonomia das escolas reaparece no Programa do XIII Governo constitucional e no documento apresentado em Junho de 1996 à Assembleia da República, o "Pacto Educativo para o Futuro":

No primeiro caso (Programa de Governo) são de destacar as seguintes orientações e medidas:

- i) Entender a gestão da educação como uma questão de sociedade, envolvendo todos os parceiros, sem prejuízo da responsabilidade inequívoca do Estado, descentralizando competências na construção de respostas adequadas à diversidade de situações, valorizando a inovação a nível local e a ligação da educação e formação aos seus territórios geográficos e sociais (pag. 223).
- e) Reforço da autonomia das escolas valorizando a sua identidade e os seus projectos educativos, a organização pedagógica flexível e a sua adequação à diversidade dos alunos e dos territórios educativos, criando as condições materiais, profissionais e administrativas necessárias a uma verdadeira autonomia (pág. 225).

No segundo caso (Pacto Educativo – consultar Teodoro, coord. 1996), a autonomia da escola aparece consagrada no *quarto objectivo estratégico*:

- 3.4. Fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de um sistema local de formação, no sentido de:
  - 3.4.1. Colocar a escola no centro das preocupações e do interesse das populações a todos os níveis;
  - 3.4.2. Territorializar as políticas educativas dinamizando e apoiando formas diversificadas de gestão integrada de recursos e favorecendo a sua adaptação às especificidades locais;
  - 3.4.3. Desenvolver os níveis de autonomia das escolas;
  - 3.4.4. Privilegiar as funções de acompanhamento e apoio técnico às escolas no âmbito do ensino básico (p. 92).

Deste objectivo decorre o "*compromisso de acção*" – "*Fazer da Escola o centro privilegiado das políticas educativas*", bem como as seguintes "*acções prioritárias*":

- Aprovação das linhas de orientação estratégica para o desenvolvimento dos processos de autonomia (...);
- Celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação (...);
- Aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar que favoreçam a participação dos professores, dos pais, dos estudantes e das instituições locais na direcção dos estabelecimentos de ensino (...) (p.94).

Estas orientações correspondiam, na sua generalidade, a um aparente consenso existente nos diversos sectores relacionados com a educação escolar (administração, associações sindicais e profissionais, comunidade científica). O próprio Conselho de Acompanhamento e Avaliação do novo

regime de administração escolar definido pelo Decreto-Lei nº 172/91, no seu relatório final, propunha entre outras medidas e no que se refere à autonomia, as seguintes recomendações:

A prática da autonomia escolar numa perspectiva de adesão voluntária (por parte das escolas) e contratual (entre as escolas e a Administração), em moldes a definir e a aplicar gradualmente (Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1997, p. 90).

E acrescentava mais adiante:

Como conclusão e recomendação final, importa sublinhar que as orientações preconizadas no presente relatório, no sentido de uma descentralização estatal e de uma correspondente maior autonomia para as escolas, não poderão ser entendidas como o "abandono" destas por parte da administração educativa. Pelo contrário, o seu apoio terá de ser incrementado, designadamente para que sejam rapidamente eliminadas as fortes assimetrias existentes nas condições de funcionamento das escolas de modo que todas possam usufruir, igualmente, dos benefícios de uma verdadeira autonomia (Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1997, p. 91).

Tomando como ponto de partida estes princípios programáticos, o Ministro da Educação inicia um processo de tomada de decisão conducente à aprovação de um diploma enquadrador dos princípios e normas a que deve obedecer a autonomia e a gestão das escolas do ensino não superior e que eu resumo de seguida em quatro fases.

*Primeira fase* — O Ministro da Educação convida-me para realizar um estudo prévio com a finalidade de: "Identificar os princípios que devem orientar o processo de transferência de competências nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro às escolas, no quadro do reforço dos seus níveis de autonomia; Analisar as implicações que este reforço dos níveis de autonomia das escolas deve ter no processo de descentralização administrativa (...) e propor um programa de execução que tenha em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua gradualização". O relatório referente a este estudo é entregue ao Ministro da Educação em *Dezembro de 1996*, tendo sido editado pelo Ministério da Educação em *Fevereiro de 1997*. A minha intervenção no processo termina em *Março do mesmo ano*, com a apresentação do relatório e suas conclusões numa reunião com o Ministro, Secretários de Estado, assessores e altos funcionários da administração central e regional.

*Segunda fase* — O Ministro aprova os princípios e a orientação geral das propostas apresentadas e nomeia uma comissão de dirigentes dos diversos serviços da administração central e regional, coordenada pela subdirectora do Departamento de Planeamento e Gestão Financeira, com o fim de proceder à sua operacionalização e programar a sua execução. Em *Junho de 1997*, esta comissão apresenta o seu relatório que, no essencial, respeita o estudo prévio e propõe um programa de desenvolvimento com propostas dos respectivos diplomas legais estruturantes do processo. Este relatório "é congelado" na sequência de objecções e divergências vindas da parte dos gabinetes dos secretários de estado respectivos.

*Terceira fase* — Os assessores chamam a si a condução do processo que passa a ter uma forte componente política. As lógicas "científica" e "administrativa" das propostas iniciais vão sendo preteridas pelo "pragmatismo político" no quadro de uma estratégia global do governo para o sector e em função dos múltiplos arranjos e acordos com os parceiros sociais (sindicatos, associações de pais e do municípios, partidos políticos, etc.). Este processo leva à elaboração de uma proposta de diploma sobre a "autonomia e gestão das escolas" que é apresentada, em *Outubro de 1997*, para discussão no Conselho Nacional de Educação e depois para debate. Esta proposta retoma, no seu preâmbulo, muitos dos princípios constantes do meu estudo prévio, mas afasta-se dele, substancialmente, em muitas das medidas concretas e da sua regulamentação, nomeadamente no domínio das estratégias de mudança e pilotagem do processo, das reformas da gestão das escolas e do próprio conceito e práticas da "autonomia". Isto mesmo é reconhecido no parecer do Conselho Nacional de Educação onde se afirma:

Contendo este estudo [prévio] o fundamento das propostas que são submetidas a parecer torna-se necessária e conveniente uma análise cuidada dos princípios e orientações gerais que o enformam e do conjunto de propostas que preconiza, as quais nem sempre são coincidentes com as soluções adoptadas nos textos em análise [diplomas propostos pelo governo] (Conselho Nacional de Educação, 1998, p. 91).

*Quarta fase* — Após o debate público que terminou em *Fevereiro de 1998*, a proposta de diploma sofre ainda algumas alterações de pormenor para satisfazer os grupos de pressão mais activos e é finalmente aprovada em *Maio de 1998*<sup>10</sup>. Em seguida é nomeada uma "comissão de acompanhamento" composta de representantes dos diversos serviços da



administração central e regional e é iniciada a sua execução pelas escolas, no ano lectivo de 1998/99, com a elaboração e aprovação dos respectivos Regulamentos internos e a eleição dos novos órgãos de gestão.

#### *O processo de decisão política*

A análise do processo político que, em Portugal, esteve na origem da elaboração e aprovação do decreto-lei nº 115 A/98 (*Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas*) permite exemplificar a diversidade de interesses e lógicas que estiveram presentes nesta decisão. Na verdade, ao contrário do que comentários e tomadas de posição mais simplistas quiseram fazer crer, nem todos estavam de acordo quanto ao significado, vantagens e modalidades de execução de uma política de "reforço da autonomia da escola", nem a oposição se resumia aos que queriam, com a autonomia, "entregar a escola pública ao mercado", ou os que juravam a pés juntos defender essa mesma escola pública, recusando "esta autonomia".

Na verdade, o processo foi menos linear e muito mais plural, sendo visível o confronto entre várias racionalidades e interesses resultantes quer de posicionamentos político-ideológicos, quer de ligações pessoais ou de grupo.

Este confronto afectou necessariamente a legislação que foi adoptada, mas também o modo como ela é aplicada pela administração e o modo como as escolas se apropriam dela. Isto significa que a análise (e necessariamente a avaliação) do processo de construção da autonomia pelas escolas e seus actores tem que ter em conta a diversidade de interesses e de pontos de vista, não só para compreender as suas condicionantes e limitações, mas também para compreender as suas potencialidades.

No caso da decisão sobre o processo de reforço da autonomia das escolas, em Portugal, é possível agrupar os diferentes interesses e opiniões em presença (no interior e exterior do próprio Ministério da Educação) em torno das seguintes lógicas: *estatal*, *de mercado*, *corporativa* e *socio-comunitária*.

No primeiro caso — *lógica estatal* — situavam-se todos os que reduziavam o processo em curso a uma simples "modernização administrativa", destinada a aliviar a administração central dos problemas de execução que

não consegue resolver, reforçando e melhorando, ao mesmo tempo, os mecanismos de planeamento e controlo. Neste sentido, aquilo que de um ponto de vista retórico era apresentado como um reforço do poder e das competências dos órgãos de gestão das escolas, não passaria, na prática e nesta perspectiva, de um ardiloso processo de "re-centralização" administrativa: substituíam-se um controlo directo, baseado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controlo remoto, baseado nos resultados.

No segundo caso — *lógica de mercado* — situavam-se todos os que defendiam a autonomia como um instrumento para a construção de um mercado educativo, descentralizado, concorrencial e autónomo. Neste caso, as medidas tomadas pelo governo sobre a autonomia das escolas teriam como principal finalidade a desregulação da intervenção do Estado, com a consequente redução e perda de coesão do sistema público de educação nacional e agravamento das divergências actualmente existentes entre os recursos das escolas e os percursos escolares dos seus alunos.

No terceiro caso — *lógica corporativa* — situavam-se todos os que privilegiavam a concepção da autonomia como um "bem exclusivo" do corpo docente e não como um "bem público". Neste sentido, só a autonomia individual dos professores é reconhecida e toda a tentativa de instaurar processos de decisão colectiva é vista como uma ameaça pessoal. É isso que faz com que, sob os mais diversos pretextos, se conteste uma política de reforço das competências das escolas, com a consequente participação e responsabilização cívicas, pois preferem que a escola seja "menos autónoma", para os professores poderem ser "mais livres".

No último caso — *lógica socio-comunitária* — situavam-se os que defendiam a "autonomia" das escolas como um processo social pelo qual os professores, os pais, os alunos e outros cidadãos se mobilizam, numa determinada escola, para, num quadro das orientações gerais de um sistema público nacional de ensino obterem um compromisso e empreenderem uma acção colectiva — a construção de um projecto educativo e a prestação de um serviço público local de educação.

Embora estas lógicas tivessem estado presentes ao longo de todo o processo de decisão, elas acabaram por influenciar de maneira diferente a produção legislativa e o quadro normativo decorrente. O produto obtido é uma amálgama de retóricas e medidas contraditórias que procuram traduzir um

aparente compromisso entre essas lógicas, cuja incoerência constituirá, certamente, uma das principais "zonas de incerteza" que os actores locais não deixarão de explorar, durante o processo de execução.

#### *Os resultados da avaliação externa*

O programa de avaliação externa do "Processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio" decorreu de um Protocolo acordado entre o Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, assinado em 28/4/1999. Este programa previa duas fases:

- A primeira fase tinha como objecto de estudo o próprio processo de aplicação do decreto-lei n.º 115-A/98. Por um lado, pretendia-se descrever o modo como as diferentes estruturas da administração educativa tinham garantido a execução, regulação e pilotagem das mudanças previstas neste normativo. Por outro lado, pretendia-se conhecer o modo como essas mudanças estavam a ser operadas nas escolas, em particular no que se refere à alteração das estruturas e processos de gestão.
- A segunda fase tinha como objecto de estudo os efeitos que estas mudanças de estrutura e de "regime" produziram no funcionamento das escolas e nas práticas dos actores, em particular, no que se refere ao exercício de uma efectiva autonomia, tal qual era prevista nos pressupostos políticos, administrativos e pedagógicos que sustentaram as medidas legisladas.

Por vicissitudes decorrentes da substituição de vários ministros da educação durante o processo<sup>11</sup>, só foi realizada a primeira fase do programa que abrangeu o período entre Julho de 1999 e Dezembro de 2000. Foram produzidos oito relatórios cujos títulos e conteúdo se especificam a seguir<sup>12</sup>:

- *Relatório Global* da primeira fase do Programa de Avaliação Externa (Julho de 1999 — Dezembro de 2000).
- *Relatório Sectorial 1 — Imagens em confronto*. A opinião de representantes das direcções regionais de educação, de associações sindicais, de pais e encarregados de educação e de alunos.

- *Relatório Sectorial 2 — "FORUM/RAAG": da informação à regulação*. Análise de conteúdo das mensagens do FORUM/RAAG na Internet.
- *Relatório Sectorial 3 — Tempos, ritmos e processos: da comissão executiva instaladora à direcção executiva*. Diagnóstico sobre o processo de aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, no ano lectivo 1998/99.
- *Relatório Sectorial 4 — A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo*. Inquérito por questionário a uma amostra representativa de presidentes de conselhos executivos de escolas ou agrupamentos do Continente.
- *Relatório Sectorial 5 — Participação e funcionamento das escolas: o ponto de vista dos presidentes das assembleias*. Inquérito a uma amostra representativa dos presidentes e membros das Assembleias de escolas e agrupamentos do Continente.
- *Relatório Sectorial 6 — A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão*. Inquérito por questionário aos presidentes das câmaras municipais do Continente.
- *Relatório Sectorial 7 — As Assembleias de Escola em discurso directo*. Painéis de opinião de representantes de Assembleias de Escolas de 5 concelhos das zonas centro e sul do país.

Não é possível sintetizar aqui a diversidade de resultados obtidos quer no domínio da regulação e pilotagem do processo conducente à aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 quer no domínio da reconfiguração das estruturas de gestão e processos de participação. Contudo, tendo em conta os objectivos com que este processo é invocado no presente artigo — a autonomia das escolas como ficção — basta recordar, de maneira sintética o modo como terminei a apresentação do enunciado global das conclusões e recomendações do estudo efectuado:

O balanço final que se pode tirar do conjunto dos estudos efectuados é que do ponto de vista formal, o processo de aplicação do decreto-lei 115-A/98,

conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura da gestão que estava previsto. Embora com atrasos e algumas situações de bloqueio (comissões provisórias, jardins de infância e escolas do 1.º ciclo ainda não integrados), o processo realizado, neste domínio (mudança formal da gestão) revela um relativo sucesso, tendo estes resultados sido alcançados, sem conflitos de maior e sem grandes sobressaltos no funcionamento das escolas e do serviço educativo.

Contudo, para quem imaginava que o decreto-lei 115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes. Mesmo sabendo que o processo era difícil e que contava com muitos obstáculos, era possível ter feito mais.

Por isso, as recomendações que são possíveis fazer agora, não diferem muito das que formulei no estudo prévio realizado para o Ministério da Educação em 1996 e que se podem consubstanciar nos princípios de reforço de autonomia então definidos (ver Barroso, 1997).

No essencial a evolução do processo depende do que for feito, de substancial, para dar uma expressão clara e efectiva ao aumento das competências e recursos das escolas. E aqui os "contratos de autonomia" podem ser decisivos. Contudo não podem ser cometidos os mesmos erros que foram cometidos até agora, o que passa por uma clarificação dos objectivos políticos, um reforço das competências e da perícia técnica dos serviços da administração, a criação de efectivos serviços de apoio às escolas, e uma progressão cautelosa e sustentada (Barroso, 2001, p. 21).

De registar, finalmente, que, quase quatro anos depois de escritas estas "conclusões", a situação não melhorou. Nenhum dos governos que se seguiram deu continuidade aos "contratos de autonomia" (peça essencial de todo o processo)<sup>13</sup> e mesmo alguns dos aspectos formais que pretendiam consagrar alguma substância ao processo de "reforço da autonomia das escolas" — como é o caso do "crédito horário global" — ficaram aquém das expectativas e foram sendo progressivamente cerceados. E isto é tanto mais grave quanto, como afirma Leonel Silva (2004) nas conclusões do significativo estudo que consagrou à utilização pelas escolas do Algarve deste dispositivo<sup>14</sup>:

(...) o CHG [crédito horário global] favorecendo a criação de mecanismos de regulação autónoma que individualizam as escolas e lhes dão uma identidade própria, apesar da exígua margem de liberdade que o quadro legal lhes confere (uma autonomia residual) é percebido, interpretado e usado pelas escolas como um instrumento fundamental para a conquista de um maior espaço de intervenção e de decisão na óptica de uma autonomia construída (p. 227).

## 2. A autonomia como utopia necessária

A breve resenha histórica apresentada na primeira parte deste artigo permitiu pôr em evidência o carácter ficcional das políticas de reforço de autonomia das escolas desenvolvidas em Portugal. Mais do que uma função instrumental para resolução efectiva de problemas, estas políticas tiveram, sobretudo, uma função simbólica de mobilização para as mudanças a introduzir pelo centro do poder político, e de legitimação de novas modalidades de controlo (ver a este propósito Bolívar Botía, 2004).

A dissonância cognitiva existente entre os discursos, as normas e a realidade agravou o carácter híbrido do sistema e tornou a realidade mais complexa e ambígua. De registar que, no caso da aplicação das medidas de reforço da autonomia das escolas em Portugal, este hibridismo resultou de diferentes processos:

- uma estratégia política que combina um discurso inovador inspirado nas propostas de modernização da gestão pública e de territorialização das políticas educativas, com uma prática conservadora baseada numa administração burocrática e centralizadora;
- a coexistência (e por vezes sobreposição) de um modelo de coordenação e controlo baseado na "obrigação de meios" para um outro, baseado na "obrigação de resultados" (Demailly, 2001);
- a emergência ou desenvolvimento de estruturas intermédias de coordenação (serviços desconcentrados do Ministério da Educação, ou agências locais) que, supostamente, deveriam apoiar as escolas no processo de devolução de competências resultante do "reforço da sua autonomia" e que acabam por assumir um apertado controlo da sua execução<sup>15</sup>;
- erosão dos dispositivos de regulação institucional por força do jogo e da acção estratégica dos actores nas organizações que adaptam, alteram e anulam (de modos e com resultados diferentes) as normas que lhes são impostas, substituindo, assim, um processo, aparentemente homogéneo, de racionalização *a priori*, por uma diversidade de processos e racionalidades *a posteriori*.

O efeito deste híbrido na regulação e funcionamento do sistema educativo português, não é muito diferente do verificado em outros países europeus, como assinala Afonso (2003) no seu estudo comparativo sobre a situação existente na Inglaterra e País de Gales, Portugal, Bélgica (comunidade francófona), França e Hungria: "diversidade dos dispositivos e níveis de controlo; reforço da regulação mercantil; erosão da profissionalidade docente; intensificação da avaliação externa institucional e do controlo social sobre a escola; flexibilização da provisão de recursos financeiros; promoção da participação social no governo da escola pública".

Como vimos, este híbrido é resultado de uma lógica aditiva de introdução de mudanças nos princípios e normas que regulam o sistema educativo. Mas ele é também a expressão de uma indefinição típica dos períodos de transição, na tentativa de conciliar o antigo e o novo, limitando as incertezas e evitando rupturas bruscas e incontroladas. É o que acontece com a emergência de novos modos de regulação das políticas educativas e com a configuração dos modelos "pós-burocráticos" de coordenação (ver a este propósito os relatórios produzidos no âmbito do "projecto Regufeducnetwork"<sup>16</sup>).

Mas a "autonomia das escolas" pode ter um sentido menos ficcional e mais utópico. Referimo-nos aqui ao conceito de *utopias reais* — isto é, imagens criativas e complexas do futuro, construídas para resolver problemas do presente, e cuja concretização depende de uma visão optimista da sociedade e da sua capacidade de mudança (Halpin, 2003, p. 60). A abordagem utópica dos problemas sociais, opõe-se, por isso, quer ao simplismo determinista dos militantes do "pensamento único", quer ao pessimismo cultural dos que só vêem a decadência dos tempos modernos.

Transferindo isto para o contexto educativo, uma visão utópica da autonomia escolar, val muito para lá da simples alteração administrativa e normativa das competências e dos modos de gestão das escolas, como era patente no estudo prévio que realizei (Barroso, 1997) onde defendia o modelo da "autonomia construída" em oposição ao de "autonomia decretada" (Barroso, 1996).

### Princípios de uma "autonomia construída"

As propostas que apresentei em 1997 (no estudo encomendado pelo Ministro Marçal Grilo) baseavam-se em sete princípios programáticos que acabaram por estar em grande parte ausentes nas medidas propostas pelo governo e que foram formalizadas no Decreto-Lei nº 115-A/98<sup>17</sup>.

**1º Princípio:** *O reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas.*

Isto significa que o processo de transferência de competências para as escolas, no quadro do reforço da sua autonomia, deve ser articulado com as medidas a tomar nos seguintes domínios: reorganização e redefinição funcional do aparelho de Estado, a nível central e regional; processo de transferência de competências para as autarquias; co-responsabilização da sociedade local na prestação do serviço público de educação nacional, através de múltiplas parcerias de natureza socio-educativa.

Entre essas medidas são de destacar:

- Necessidade de ajustar a organização da administração central e regional ao desempenho de funções de acompanhamento e regulação, em particular no que se refere ao processo de planeamento (informação, pilotagem e prospectiva), ao apoio e assessoria das escolas e à avaliação do sistema.
- Necessidade de transferir, para as autarquias locais e regionais (quando estas forem constituídas), competências (e respectivos meios) no domínio do planeamento, financiamento e gestão de políticas e sistemas locais de recursos educativos, com particular destaque para a rede escolar, os equipamentos, as actividades de complemento curricular e sócio-educativas, de formação profissional e de educação de adultos.
- Necessidade de promover medidas concretas de incentivo e apoio à constituição de "parcerias sócio-educativas", com o fim de formalizar a participação da sociedade local. Estas parcerias devem constituir um processo de contratualização que co-responsabilize diversos organismos e entidades (entre elas a

escola) na concretização de interesses comuns, no quadro de desenvolvimento de uma política educativa local.

*2º Princípio: No quadro do sistema público de ensino, a "autonomia das escolas" é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização.*

Isto significa que o reforço da autonomia das escolas exige que seja preservado e aumentado o papel regulador do Estado e da sua administração, com o fim de evitar que a criação de novos espaços de intervenção social, resultantes da autonomia das escolas e das medidas de territorialização, se transforme numa segmentação e pulverização do sistema de ensino, pondo em causa a coerência nacional dos seus princípios, a equidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento.

Neste sentido, o reforço da autonomia das escolas não deve ser encarado como uma forma de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas sim o reconhecimento de que, em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas (reunindo professores, outros funcionários, alunos, pais e outros elementos da comunidade) podem gerir melhor que a administração central ou regional, certos recursos.

A transferência de maiores competências para as escolas deve, por isso, realizar-se no quadro de um processo de mudança sustentada, quer através da acção directa de serviços especializados da administração central e regional quer no âmbito de protocolos elaborados entre as escolas e outras instituições com competências neste domínio, nomeadamente, instituições do ensino superior.

*3º Princípio: Uma política destinada a "reforçar a autonomia das escolas" não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, "libertar" as autonomies individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na*

*prosecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental.*

O reforço da autonomia das escolas deve traduzir-se necessariamente num conjunto de competências e de meios que os órgãos próprios de gestão devem dispor para decidirem sobre matérias relevantes, ligadas à definição de objectivos, às modalidades de organização, à programação de actividades e à gestão de recursos.

Contudo, não basta "regulamentar" a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja "construída", em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino.

Na verdade, a autonomia, enquanto expressão da unidade social que é a escola, não pré-existe à acção dos indivíduos. Isto significa que a "autonomia da escola" é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola. Não existe uma "autonomia decretada". O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou comprometer a "autonomia da escola", mas são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias) incapazes de criar ou destruir a "autonomia".

*4º Princípio: O reforço da "autonomia" não pode ser considerado como uma "obrigação" para as escolas, mas sim como uma "possibilidade" que se pretende venha a concretizar-se no maior número possível de casos.*

Não se pode impor a autonomia às escolas, o que é paradoxal com o próprio significado deste conceito. É preciso, portanto, que sejam as escolas, através dos seus órgãos próprios, a exprimirem a vontade de aceder a um estatuto superior de autonomia. É este o sentido dos "contratos de autonomia", a partir dos quais as escolas seleccionam das diversas atribuições, competências e recursos de que podem passar a dispor as que se adaptam às suas condições específicas, ao tipo de autonomia de que já dispõem, ao desejo de autonomia que querem ter e às condições necessárias para o seu exercício.

*5º Princípio: O reforço da autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação.*

Para que tal seja possível é necessário que o processo de reforço da autonomia das escolas garanta as seguintes condições:

- subordinação da autonomia da escola aos interesses da formação das crianças e dos jovens de acordo com os princípios constitucionalmente definidos e em função das especificidades locais;
- controlo social da escola através da adequada participação dos professores e outros funcionários, dos alunos, dos pais e de outros elementos da comunidade no exercício das competências previstas no exercício da autonomia, com especial ênfase no que se relaciona com a definição da missão da escola, normas de funcionamento e avaliação dos resultados;
- respeito pelo campo profissional dos professores, em particular no que se refere à tecnicidade dos seus saberes e à responsabilidade que devem ter sobre os "meios de produção" escolar, nomeadamente ao nível da organização pedagógica e dos métodos de ensino;
- reforço do sentido de gestão no governo da escola, o que passa pela utilização de técnicas adequadas de planeamento, organização, coordenação, afectação de recursos e controlo de resultados, bem como, pela formação e qualificação dos diferentes intervenientes (ao nível da gestão de topo e da gestão intermédia), e desenvolvimento de formas diversificadas de liderança (individual e colectiva);
- adequação dos recursos disponibilizados às escolas quer pelo orçamento do Estado, quer por outros meios, às suas condições específicas e dos projectos que pretendem desenvolver, no quadro da sua autonomia, com especial atenção (e mecanismos de compensação) para as que se encontram situadas em zonas social e economicamente degradadas.

**6º Princípio:** *A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios.*

A autonomia tem custos e consome recursos, pelo que o seu desenvolvimento tem de ser acompanhado não só da transferência de novos meios mas, também, da capacidade de gerir melhor e gerar mais recursos.

Para isso, é preciso que se estabeleça entre a administração e as escolas uma relação de confiança, baseada em compromissos claros e com objectivos definidos. Não se pode querer reforçar a autonomia, por um lado, e por outro lado, retirar na prática essa autonomia, através de sistemáticos e opressivos sistemas de controlo.

Isto não significa que a autonomia não esteja vinculada à obtenção de resultados e que, como tal, deva ser avaliada.

É preciso que as escolas (os responsáveis pela gestão, o pessoal docente e não docente, os alunos, os pais), a administração, a comunidade sintam benefícios, com o reforço da autonomia. Este reforço não deve ser visto como um "jogo de soma nula" em que aquilo que uns ganham corresponde ao que os outros perderam. Neste processo é preciso que "todos ganhem", ainda que "ganhem" coisas diferentes.

**7º Princípio:** *A autonomia também se aprende.*

O reforço da autonomia das escolas, pela sua dimensão organizacional, implica "mudanças culturais" profundas. Por isso, é preciso desenvolver uma pedagogia da autonomia, a todos os níveis, a começar na administração central e a acabar nas escolas (ou vice-versa). Na verdade a autonomia também se aprende e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade. Daí que o processo de reforço da autonomia das escolas para além de ter de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deva igualmente, e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham. E aqui a formação tem um papel central.

**Para uma dimensão sócio-comunitária da autonomia escolar**

As políticas de reforço da autonomia das escolas relevam de evidentes preocupações gestionárias que se integram no que é correntemente designado por "nova administração pública". As medidas propostas visam, assim, modernizar a gestão do sistema e das escolas, aliviando a administração central das tarefas de execução, introduzindo procedimentos menos burocráticos, inspirados na moderna gestão empresarial e permitindo formas mais eficazes de controlo, através de processos de contratualização e avaliação.

Ao mesmo tempo, o reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade essencial para a revitalização da sua democracia interna. Na verdade, embora nem toda a autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia.

Em abstracto, poderíamos dizer que as duas preocupações não são antagónicas. Isto é, nada obrigaria (antes pelo contrário) a que o desejo de uma maior eficácia e qualidade do serviço público prestado pela escola fosse incompatível com a democraticidade do seu funcionamento e a equidade da sua acção. Contudo, a análise política e a investigação empírica têm mostrado (nos mais diversos países e contextos) que as medidas de "modernização da administração pública", não passam muitas vezes de uma simples recomposição do poder e controlos perdidos pela administração, sem que em nada se alterem as relações de dependência entre administradores e administrados e, pior ainda, muitas vezes à custa do próprio funcionamento democrático das instituições e da lógica de serviço público.

Por isso, estas duas situações (potencialmente antagónicas) são ilustrativas dos dilemas e da tensão que se vive em Portugal, como em outros países<sup>18</sup>.

Como evitar os efeitos perversos (ou escondidos) das preocupações (e soluções) gestionárias que estão presentes nas iniciativas governamentais, sem, em contrapartida, rejeitar o potencial democrático que advém da própria construção e alargamento da autonomia e das novas formas organizativas que ela propicia? Ou, dito de outra maneira, como é possível dispor de boas formas de coordenação da acção pública sem que isso ponha em causa o funcionamento democrático das organizações?

Como afirma Licínio Lima, na sua análise da perspectiva organizativa e administrativa da obra e do pensamento de Paulo Freire:

Uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais) autónoma), em graus e extensão variáveis e sempre em processo. É através do processo de democratização do governo das escolas, em direcção ao seu autogoverno, tal como a democratização das práticas educativas/pedagógicas, envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis que se torna possível uma educação comprometida com a 'autonomia do ser dos educandos' (como dizia Paulo Freire) (Lima, 2000, p. 75).

A construção do "bem comum" é, no caso da relação entre autonomia e democracia, um processo fundamental.

O que está em causa, neste processo, é a possibilidade de evoluir de uma situação em que a escola é vista, unicamente, como um lugar de confrontação de interesses, uma "arena política" (perspectiva política), para um situação em que a escola é vista como um lugar social, como uma "cidade política" (na acepção de Ballion, 1998), onde, como diz este autor, os professores, os alunos e outros membros constroem a sua identidade (ou pelo menos uma parte dela) pela pertença ao grupo a que estão unidos, por laços de solidariedade, resultantes da partilha de um bem comum. A construção de uma democracia política requer, assim, a afirmação de um sentido de comunidade de modo a que as escolas funcionem, claramente, como lugares de construção do colectivo (p. 59).

Para que tal seja possível torna-se necessário que as escolas disponham de espaços de mediação e de regulação dos diferentes interesses e expressão de diferentes legitimidades que se podem consubstanciar em três grandes categorias de intervenientes e intervenções:

- O Estado e a sua administração (central e autárquica), com base na legitimidade democrática da sua constituição, atribuições, competências e modos de funcionamento, têm, como principal finalidade, garantir, de modo activo, a democraticidade, a igualdade, a equidade e a eficácia do serviço público de educação, através das seguintes funções: definição, execução e controlo de políticas nacionais e locais; afectação global de recursos; regulação de processos; estímulos ao desenvolvimento e mudança; avaliação de resultados; compensação das desigualdades.
- Os alunos e suas famílias, com base na legitimidade dos seus direitos de cidadãos e utilizadores directamente interessados e afectados pelo serviço público de educação, têm, como principal finalidade, exercer o controlo social sobre a escola, no sentido de assegurarem a sua democraticidade, igualdade, equidade e eficácia. Isso faz-se, não só, através de mecanismos de prestação de contas por parte dos diferentes níveis da administração, mas também, através da responsabilização e participação directa, dos

alunos e suas famílias, nos debates, acordos, compromissos e decisões, necessários à definição, construção, execução e avaliação de um projecto educativo comum de escola.

- Os *professores*, com base na legitimidade das suas competências profissionais, mas também enquanto cidadãos responsáveis pela prestação de um serviço público, têm, como principal finalidade, assegurar as actividades e tarefas necessárias à realização da missão educativa da escola, no quadro das suas atribuições próprias. Estas exercem-se quer em contextos pedagógicos, principalmente em relações de face-a-face com os alunos, mas também no quadro de intervenções de carácter social, cultural e cívico, quer com os alunos e suas famílias, quer com a comunidade local no seu conjunto.

É neste equilíbrio entre a intervenção do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores (Barroso, 1999 e 2000), que podemos encontrar formas de regulação local da escola pública que não liguem prisioneiras da dicotomia Estado — mercado.

Isto é tanto mais importante quanto a proliferação de espaços de decisão no domínio das políticas (com a descentralização e o reforço da autonomia das escolas e com o alargamento à participação da "sociedade civil") pode conduzir à sua atomização e conseqüente fragmentação e polarização do serviço educativo. Torna-se por isso necessário também, como adverte Whitty (2002, p. 92), criar novos contextos para determinar mudanças curriculares e institucionais que estejam ao serviço da sociedade no seu conjunto. Isto passa, segundo este mesmo autor, por novas formas de associação na esfera pública nos quais os direitos dos cidadãos sejam reafirmados (e defendidos) face às actuais tendências para a constituição de uma versão reduzida do estado e para a mercantilização da sociedade civil.

Por tudo quanto foi dito, podemos concluir que a repolitização da educação, a multiplicação das instâncias e momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos e o envolvimento de um maior número de actores confere ao sistema de regulação da educação uma complexidade crescente. Esta complexidade exige um papel renovado para a acção do estado, com o fim de compatibilizar o desejável respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos, com a

prossecação de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade — de que a educação é um instrumento essencial.

Essa compatibilização só é possível com o reforço das formas democráticas de participação e decisão o que, nas sociedades contemporâneas, exige: uma qualificada e ampla informação; a diversidade de instâncias locais e intermédias de decisão; uma plena inclusão de todos os cidadãos (particularmente dos que até aqui têm sido sistematicamente excluídos, no interior e no exterior da escola). É neste contexto que deve ser encontrado um sentido para a autonomia das escolas e para uma necessária alteração da intervenção do Estado e da sua administração que sejam alternativas às propostas de "modernização conservadora" (Dale, 1990) que a difusão mundial das políticas neo-liberais têm vindo a querer impor como únicas.

## Notas

- 1 O presente artigo constitui uma adaptação, desenvolvida para as finalidades de publicação na *Revista Portuguesa de Educação*, da intervenção oral proferida no I Colóquio de Sociologia da Educação e Administração Educativa, sob o tema *30 anos de governo democrático das escolas em Portugal*, realizado na Universidade do Minho, em 5 e 6 de Novembro de 2004.
- 2 As referências à política de autonomia escolar, neste período, são extraídas da investigação que realizei sobre a evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus entre 1836 e 1960 (Barroso, 1995).
- 3 Para uma análise crítica das políticas de reorganização da administração educativa neste período e, em particular, das relacionadas com a gestão e autonomia das escolas, consultar entre outros: Afonso (2002), Lima (1998), Lopes (1999), Formosinho e Machado (1999).
- 4 Trata-se de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educativa que a autora apresentou à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e que teve por base empírica um *corpus* documental constituído por 123 notícias publicadas em jornais portugueses, de difusão nacional, durante o ministério de Roberto Carneiro, com referência expressa à "autonomia das escolas", bem como um conjunto significativo de documentação da Secretaria de Estado da Reforma Educativa, relacionada com a elaboração do Decreto-Lei 43/89 e com a sua aplicação.
- 5 Para integrar esta produção legislativa no contexto mais vasto da política educativa em Portugal nesse período, consultar, entre outros Afonso (1998), Lima (1998) e Marques Cardoso (2001).



- 6 Os recortes que constituíram o *corpus* documental trabalhado pela autora encontram-se disponíveis no volume II (parte II) da sua dissertação de mestrado e a transcrição dos 277 segmentos de texto que foram objecto da análise de conteúdo encontram-se no volume II (parte III).
- 7 Estes exemplos são extraídos do estudo de Marla Conceição Lopes (1999) a que tomamos vindo a fazer referência.
- 8 A título de exemplo e como marcos mais significativos das reflexões e das investigações produzidas sobre a autonomia das escolas (nomeadamente no contexto da elaboração e aplicação do Decreto-Lei 115-A/98), são de referir: Afonso, Almerindo (1998 e 2002); Afonso, Natércio (1999a e 1999b); Barroso (1996, 1997, 1999 e 2000); Canário (1999); Correia (1999); Dias (1999); Estêvão (1998 e 1999); Formosinho *et al.* (2000); Formosinho e Machado (1999); Lima (1999a, 1999b e 2000); Lopes (1999); Marques Cardoso (2004); Sanches (1998); Sarmiento (1999a e 1999b); Silva (2004).
- 9 Para um maior desenvolvimento consultar o estudo prévio encomendado pelo Ministro Marçal Grilo (Barroso, 1997), o artigo publicado na revista *Inovação* onde é feita uma primeira "história crítica" do meu envolvimento no processo (Barroso, 1999), bem como os relatórios do programa de avaliação externa disponíveis em [www.fpce.ul.pt/centros/ceescola](http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola), em especial o *Relatório global* (Barroso, 2001).
- 10 De referir, ainda, que o próprio decreto do governo foi posteriormente alterado pela Assembleia da República através da Lei nº 24/99 de 22 de Abril.
- 11 O protocolo que encomendou a avaliação externa foi assinado pelo Ministro Eduardo Marçal Grilo, o "plano de actividades" previsto para a avaliação foi apresentado ao Ministro Guilherme Oliveira Martins, os relatórios da primeira fase da avaliação externa foram entregues ao Ministro Augusto Santos Silva (que poucos meses depois cessou funções no Ministério da Educação), não tendo sido efectuada qualquer diligência para a realização da segunda fase do programa.
- 12 Estes relatórios não foram objecto de qualquer divulgação por parte do Ministério da Educação, mas estão disponíveis no sítio do Centros de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa – [www.fpce.ul.pt/centros/ceescola](http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola) – desde Maio de 2001, tendo sido objecto de divulgação oral e escrita por diversos elementos da equipa que os realizaram.
- 13 De referir a este propósito que o recente relatório elaborado em França, na sequência do debate nacional sobre o futuro da escola (Thélot, 2004) propõe expressamente que a "política das escolas seja definida" por um "contrato tripartido entre a escola, a autoridade académica [estrutura desconcentrada da administração educativa] e as colectividades locais" (pp. 103-104).
- 14 Trata-se da edição da dissertação de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional que o autor apresentou à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em 2003. Na sua investigação foram inquiridos os responsáveis pela gestão de todas as escolas e agrupamentos abrangidos pela Direcção Regional do Algarve onde foi aplicado o Decreto-Lei 115-A/98, nos anos de 1999 a 2002. Trata-se de um estudo extensivo de grande qualidade, ainda que reportando-se a uma única Direcção Regional, cujos resultados, centrados na descrição e análise dos processos de utilização do

"crédito horário global", constituem um analisador importante das transformações ocorridas na gestão e autonomia das escolas na sequência da entrada em vigor do referido diploma.

- 15 Este fenómeno é recorrente nos processos de criação de estruturas de administração desconcentrada que supostamente deveriam beneficiar os processos de descentralização, mas que acabam por constituir um obstáculo a esse processo. É o que se verificou em Portugal com as Direcções Regionais de Educação (órgãos desconcentrados do Ministério da Educação), no processo de aplicação da legislação sobre a autonomia das escolas (ver Barroso e Almeida, 2001).
- 16 O projecto *Reguleducnetwork (Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison)* teve como principal objectivo realizar um estudo comparativo dos processos de regulação (a nível central, regional e local) de cinco países europeus: Bélgica, França, Hungria, Portugal e Reino Unido. O projecto decorreu entre Outubro de 2001 e Outubro de 2004 e foi subsidiado pela Comissão Europeia, no âmbito do programa "Improving the Socio-economic Knowledge Base". Os diversos relatórios produzidos estão disponíveis na página web do Centro de Estudos da Escola [www.fpce.ul.pt/centros/ceescola](http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola). Ver em particular o relatório final do projecto (Maroy, 2004) e o relatório final referente ao estudo realizado em Portugal (Barroso e Viseu, 2004).
- 17 Os sete princípios que a seguir se transcrevem com a respectiva fundamentação são extraídos do estudo prévio que realizei a solicitação do Ministro Marçal Grilo e foram incluídos no relatório editado pelo Ministério da Educação (Barroso, 1997). Tratou-se de uma edição limitada de difusão restrita que se encontra esgotada, o que justifica a transcrição deste excerto no presente artigo.
- 18 Para uma panorâmica das questões que se colocam, a este propósito, em vários países, consultar o importante dossier organizado por António Botivar Botia para a *Revista de Educación*, nº 333, enero-abril, 2004, editada pelo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Espanha. O dossier inclui a colaboração de diversos autores e abrange a situação existente em países europeus (Espanha, França, Itália, Portugal, Reino Unido), bem como nos Estados Unidos e diversos países da América Latina, em especial o Chile. Para o caso francês consultar igualmente Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat (2001).

#### Referências

- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo J. (2002). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. In Licínio C. Lima e Almerindo J. Afonso, *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- AFONSO, Natércio (1999a). A Autonomia e a Avaliação do Desempenho das Escolas Públicas. *Aprender*, nº 23, Dezembro de 1999, pp. 41-62.

- AFONSO, Natércio (1999b). A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo da Análise da Política Educativa. *Inovação*, Vol. 12, nº 3, pp. 45-64.
- AFONSO, Natércio (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da escola pública. In João Barroso (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA.
- BALLION, Robert (1998). *La démocratie au lycée*. Paris: ESF éditeur.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1838-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- BARROSO, João (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 187-189.
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1999). Regulação e Autonomia da Escola Pública: O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais. *Inovação*, Vol. 12, nº 3, pp. 9-33.
- BARROSO, João (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, janvier, février, mars 2000, pp. 57-71.
- BARROSO, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Efectuado no âmbito do programa de avaliação externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamento de Escolas definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio*. [Disponível em <http://www.fpce.uf.pt/centros/ceescola>]
- BARROSO, João & ALMEIDA, Ana (2001). *Relatório Sectorial 1 -- Imagens em confronto. Efectuado no âmbito do programa de avaliação externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamento de Escolas definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio*. [Disponível em <http://www.fpca.uf.pt/centros/ceescola>]
- BARROSO, João & VISEU, Sofia (2004). *Regulação do Sistema Educativo Português. Monografia Nacional. Projecto Regeducnetwork*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. [Disponível em <http://www.fpce.uf.pt/centros/ceescola>]
- BOLÍVAR BOTÍA, António (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladoras. *Revista de Educación*, nº 333, enero-abril, 2004. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 91-118.
- CANÁRIO, Rui (1999). A Escola, a Autonomia e a Territorialização da Acção Educativa. *Aprender*, nº 23, Dezembro de 1999, 25-31.
- CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO (1997). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei nº 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1996). *Parcerias e Recomendações. 1997*. Lisboa: CNE.
- CORREIA, José Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, volume 12, nº1, 1999, pp. 81-110.
- DALE, Roger (1990). The Thatcherite project in education: the case of the city technology colleges. *Critical Social Policy*, vol. 9, nº 3, pp. 4-19.
- DEMAILLY Lise (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In Lise Demailly (ed.), *Évaluer les Politiques Éducatives*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- DIAS, Mariana (1999). A Autonomia da Escola em Portugal: Igualdade e Diversidade. *Inovação*, Vol. 12, nº 3, 105-120.
- DUBET, François (2004). *L'école des Chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- ESTÉVÃO, Carlos Alberto Vilar (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTÉVÃO, Carlos V. (1999). Escola, Justiça e Autonomia. *Inovação*, Vol. 12, nº 3, pp. 139-155.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (1999). A administração das escolas no Portugal democrático. In André Lafond et al., *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando Ilídio & MACHADO, Joaquim (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- HALPIN, David (2003). *Hope and Education. The Role of the Utopian Imagination*. London: Routledge Falmer
- LIMA, Licínio C. (1998). A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996). In AAVV, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos*, vol 1, Lisboa: DAPP, Ministério da Educação, pp. 15-95.
- LIMA, Licínio C. (1999a). Autonomia da Pedagogia da Autonomia. *Inovação*, Vol. 12, nº 3, pp. 65-84.
- LIMA, Licínio C. (1999b). E depois de 25 de Abril de 1974, Centro(s) e Periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, nº1, pp. 57-80.
- LIMA, Licínio C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora
- LOPES, Maria Concelção (1999). *Autonomia das escolas (Decreto-Lei nº 43/89). Estudo retrospectivo (1987-1991)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Dissertação de mestrado policopiada, 4 volumes).
- MAINGUENEAU, Dominique & COSSUTA (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, nº 117, pp. 112-124
- MAROY, Christian (2004). *Final Report. Regulation and Inequalities in European Education Systems*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain. Girset [Disponível em <http://www.girset.ucl.ac.be/europeanproject.htm>]
- MARQUES CARDOSO, Clementina (2001). *Decentralization, school autonomy and the state in England and Portugal: 1986-1996*. (PhD Thesis). London: University of London. London School of Economics and Political Science, (Policopiado).

- MARQUES CARDOSO, Clementina (2004). La autonomía, los mecanismos de mercado del mercado y la democracia local: los centros educativos entre gobernanza pública y privada. *Revista de Educación*, nº 333, enero-abril, 2004. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 59-90.
- MEURET, Denis, BROCCOLICHI, Sylvan, DURU-BELLAT, Marie (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets. *Les Cahiers de l'Éducation*, Février 2001. Disponible online : <http://www.u-bourgogne.fr/iredu>
- SANCHES, Maria de Fátima (1998). Comentário. *Escola e Parcerias Educativas. Colóquio/ Educação e Sociedade - Revista nº 4 - Educação e Sociedade*, pp. 63-75.
- SARMENTO, Manuel (1999). Agrupamentos Educativos, Territorialização e Autonomia: Raízes Estruturais e Efeitos de Superfície. *Aprender*, nº 23, Dezembro de 1999, pp. 18-24.
- SARMENTO, Manuel (1999). Contratos de Autonomia e Aprendizagem Organizacional nas Escolas. In A. Carvalho; J. Alves & M. Sarmiento, *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições Asa.
- SILVA, Leonel (2004). *Um Crédito para a Construção da Autonomia. Estudo nas Escolas do Algarve (1999-2002)*. Loulé: Câmara Municipal de Loulé.
- TEODORO, António, coord. (1996). *Pacto Educativo. Aspirações e Controvérsias*. Lisboa: Texto Editora.
- THÉLOT, Claude (2004). *Pour la Réussite de tous les Élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris: La Documentation Française.
- WHITTY, Geoff (2002). *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman Publishing.

#### SCHOOL AUTONOMY: A NEEDFUL FICTION

##### Abstract

In the first section of this article, a retrospective policy analysis is provided, concerning three specific moments when the rhetoric on school autonomy became a key issue in Portugal. This was built in a broader strategy of school administration reform, which its advocates claimed was intended to improve school management as well as the quality and effectiveness of its results. The second section presents an alternative view of the "legal fiction" which embodied the previous policies. This view is based on principles I advanced in

the policy study requested by the Minister of Education Marçal Grilo, developed within a social and community perspective about the regulation of educational policy and practice.

#### L'AUTONOMIE DES ÉCOLES, UNE FICTION NÉCESSAIRE

##### Résumé

Dans une première partie, l'article présente une analyse de trois moments de l'histoire récente de la politique éducative au Portugal, où la "rhétorique" sur l'autonomie des établissements a joué un rôle principal dans une stratégie de réforme de l'organisation scolaire. Cette rhétorique a produit une sorte de "fiction légale" destinée à mobiliser les acteurs et à légitimer des nouvelles formes de contrôle. Dans une deuxième partie, je reprends les propositions présentées au Ministre de l'Éducation dans une étude commandée en 1996 pour fonder les politiques de renforcement de l'autonomie et je propose une vision alternative de cette "fiction légale" basée dans la régulation socio-communautaire des politiques et de l'action éducatives.

## Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado\*

Jorge Adelino Costa

Universidade de Aveiro, Portugal

### Resumo

O *Projecto Educativo da Escola* é um conceito que, desde finais dos anos oitenta, tem acompanhado de perto a produção legislativa portuguesa, em particular aquela que se tem dedicado às questões da autonomia e da administração e gestão das escolas públicas. Neste artigo procura-se fazer uma retrospectiva do enquadramento político-normativo que tem suportado o projecto educativo da escola, tendo em conta um percurso que, mesmo do ponto de vista do discurso político-legal, classificamos como *debilmente articulado*. Ou seja, o mesmo poder político-administrativo que decreta no sentido da centralidade do projecto educativo na gestão das escolas tem criado também condições legais para que tal não se verifique — ora legislando no sentido da sua inoperância, ora mantendo em vigor legislação inconsequente e contraditória — encontrando-se aí ponderosas razões para que, hoje em dia, estes processos/documentos constituam meros artefactos no interior das organizações escolares.

### Introdução

Ao assinalarmos, em 2004, *30 Anos de Governo Democrático das Escolas em Portugal*, constatamos também que, a meio deste percurso, precisamente há 15 anos atrás, a esta Governação Democrática foi associado o conceito de *Projecto Educativo da Escola*.

É a partir de 1989 (com o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro) que os diversos diplomas legais que formalizam a administração educacional

portuguesa vão, com uma certa regularidade, acrescentando aos princípios da democraticidade, da participação e da autonomia das escolas a noção de Projecto Educativo da Escola, enquanto espaço estratégico para a operacionalização daqueles princípios.

São os traços principais deste percurso de construção de projectos educativos nas escolas que pretendemos analisar, de modo crítico, nesta intervenção, pelo que invocamos, desde já, a seminal metáfora de Karl Weick (1976) sobre as organizações escolares para classificar também este trajecto como *debilmente articulado*.

Todavia, se, por um lado, o reconhecimento da *articulação débil* entre os "discursos" e as "práticas" (Costa, 1997), entre o "instituído" e o "instituinte" (Correia, 1989), entre o "decretado" e o "construído" (Barroso, 1996), entre os "plano das orientações para a acção" e o "plano da acção" (Lima, 2001) constitui um diagnóstico que a acção organizacional desenvolvida em redor dos projectos educativos não pode escamotear (Costa, 2003), por outro lado, não é neste quadro que nos queremos aqui mover prioritariamente, mas no contexto da própria produção normativa. Ou seja, procuramos defender a tese de que o próprio plano da produção legal, que fez do projecto educativo da escola (PEE) objecto da sua atenção, constituiu-se, nestes 15 anos, de modo pouco articulado — por vezes mesmo de forma inconsequente e incoerente — encontrando-se aí ponderosas razões para que, hoje em dia, estes processos/documentos constituam meros artefactos no interior das organizações escolares. O mesmo poder político-administrativo que legisla no sentido da centralidade do projecto educativo na gestão das escolas cria também condições legais para que tal não se verifique — ora legislando mesmo no sentido da sua inoperância, ora mantendo em vigor legislação inconsequente e contraditória.

### **LBSE e Reforma: antecedentes do enquadramento legal do PEE**

O movimento de *Reforma* da educação — que se desencadeou em Portugal na sequência da publicação, a 14 de Outubro de 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, e que foi liderado conceptualmente pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)

— concebeu a reorganização da administração e gestão das escolas num quadro global de descentralização e de regionalização administrativa (prevista na Constituição da República Portuguesa) e de distribuição de competências pelos níveis de administração central, regional, local e pelas escolas<sup>1</sup>. Sobre o assunto, veja-se este excerto do *Relatório Final* da Comissão de Reforma do Sistema Educativo:

Em 1973, a democratização é entendida como reforço da distribuição dos recursos educativos [...]. Na LBSE, além dessa distribuição de recursos que, aliás, é substancialmente alargada, a democratização é entendida também como uma distribuição de poder nas decisões educativas, através da descentralização dos órgãos e da participação popular na definição da política e na direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino. É nesta diferença qualitativa do conceito de democratização que assume particular relevo a dimensão política da distribuição de competências (1988: 506-507)<sup>2</sup>.

Por conseguinte, é neste quadro político-administrativo que, de acordo com o mesmo Relatório, é concebida a administração e gestão das escolas:

A Lei de Bases do Sistema Educativo, partindo de princípios de descentralização e desconcentração da administração escolar, estabelece para as escolas uma actuação assente nos princípios de autonomia, na definição de um *projecto educativo próprio* [sublinhado nosso] e da participação de todos os implicados na acção educativa. [...] A autonomia ganha expressão na formulação (parcial) do currículo e na sua implementação, na organização dos métodos e processos de ensino-aprendizagem, na condução geral das actividades educativas e no estabelecimento das regras de conduta internas à escola (1988: 549).

Com esta proposta de reforma é apresentada uma concepção de escola "integrada numa comunidade educativa", "integrada no sistema educativo descentralizado" e "com direito a um projecto educativo" (CRSE, 1988: 558-559).

Ainda que a noção de projecto educativo da escola não se encontre de forma explícita na LBSE, é no quadro da reflexão reformadora sobre a administração e gestão das escolas que se lhe seguiu que podemos situar as primeiras conceptualizações (ainda que gerais e rudimentares) sobre esta temática. Ou seja, o conceito de projecto educativo da escola está presente quer nos trabalhos do grupo encarregue de apresentar uma proposta de reforma neste domínio (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988), quer na *Proposta Final* da CRSE (1988), como referimos anteriormente.

Isto não constitui, aliás, algo de estranho se tivermos em conta as reformas da educação desencadeadas em meados dos anos oitenta noutros contextos geográficos, designadamente nos países da Europa mediterrânica (Costa, 1997: 35-42). Ou seja, uma das constantes dos processos de reforma dos sistemas educativos e de reorganização das escolas, em diversos países europeus de tradição centralizadora, foi a introdução do projecto educativo da escola enquanto processo e mecanismo associado ao aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino<sup>3</sup>.

Contudo, e situando-nos novamente no contexto educativo português, se, por um lado, a realidade nos tem vindo a demonstrar que este conjunto de intenções e de pressupostos (que alinhavam um quadro político-administrativo baseado na descentralização, na autonomia e na democratização enquanto distribuição de poderes) não se materializou no âmbito da administração e gestão das nossas escolas, por outro lado, convém não esquecer que este era o quadro global de reflexão que estava presente neste período e que alinhava as agendas do discurso político e outras materializações legais.

Situa-se neste âmbito a "lei da autonomia das escolas" promulgada através do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.

### **A Institucionalização legal do PEE: da ilusão do Decreto (43/89) à realidade do Despacho (8/SERE/89)**

O projecto educativo da escola surge nas escolas públicas<sup>4</sup> portuguesas, em termos de enquadramento legal, com o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.

O Preâmbulo deste diploma legal explicita do seguinte modo esta problemática:

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

Ao determinar o regime jurídico de autonomia das escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário nos domínios cultural,

pedagógico, administrativo e financeiro, o Decreto-Lei nº 43/89 concebe o princípio da autonomia dos estabelecimentos de ensino como "a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo" (artigo 2º) colocando, assim, a questão do projecto educativo da escola, não como mais uma técnica de gestão, mas como razão de ser de uma outra concepção de escola onde prevalece a dimensão autónoma. Contudo, também não se pode esquecer a presença de uma dimensão instrumental do projecto educativo, da sua materialização formal (enquanto projecto explícito) e da sua ligação com outros mecanismos operatórios de organização e planificação escolar, como se deduz da seguinte transcrição:

O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares (artigo 2º).

De qualquer maneira, este Decreto-Lei apresenta-se como um quadro teórico-conceptual de referência legal para uma nova concepção de escola (o próprio preâmbulo o define como "quadro orientador da autonomia da escola genérico e flexível, evitando uma regulamentação limitativa"), assumindo, por isso, uma dimensão significativa do ponto de vista político e simbólico — é como que um indicador do caminho a seguir nesta matéria.

Neste sentido, também o projecto educativo usufrui destas conotações político-simbólicas, constituindo a associação entre autonomia e projecto educativo da escola um dos traços notórios deste decreto, bem como de outros diplomas legais que se lhe seguiram.

Contudo, perante uma administração do sistema educativo cuja tradição é a da "colonização jurídica" (Bolivar, 2004) — em que a acção educativa das escolas se encontra dependente das indicações providas de poderes externos (centrais e regionais) e habituada a um controlo por via de despachos, ordens de serviço, regulamentos e outras normas específicas de actuação — o Decreto-Lei 43/89, dado o seu carácter de orientação genérica, ficará à mercê de diferentes políticas educativas e da regulamentação que cada decisor político achar por bem implementar. Não será de estranhar, portanto, que este diploma se tenha constituído como quadro orientador de várias modelos de gestão das escolas surgidos em épocas distintas e sujeitos a quadros conceptuais diversos, sem que isso tenha, aparentemente,

causado qualquer constrangimento ao sistema educativo ou aos seus actores. Recordemos, a este propósito, que este diploma foi aplicado ao "modelo de gestão democrática" (Decreto-Lei nº 769-A/76), ao "novo modelo de gestão" (Decreto-Lei nº 172/91) e ao "regime de autonomia, administração e gestão das escolas" (Decreto-Lei nº 115-A/98).

É neste sentido que deparamos com os mesmos decisores políticos, na mesma data, a conceberem, por um lado (e na sequência dos pressupostos propostos pela CRSE), um quadro autónómico da escola sustentado por um projecto educativo próprio (DL 43/89) e, por outro lado, a regulamentarem a introdução do mesmo conceito de projecto educativo no modelo de gestão das escolas que então vigorava e que se pretendia alterar. Estamos a reportar-nos ao Regulamento do Conselho Pedagógico, Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro (publicado no Diário da República a 8 do mesmo mês), o qual, segundo refere o próprio preâmbulo, constitui-se como *regulamento provisório* "enquanto os conselhos pedagógicos não dispuserem de regulamento adequado à função que devem desempenhar numa escola com mais autonomia e maior responsabilidade".

Uma das alterações que este regulamento do conselho pedagógico introduz no funcionamento deste órgão diz respeito à questão que nos ocupa, ou seja, entre as atribuições do conselho pedagógico — e para além das tarefas de "analisar, aprovar e avaliar o plano de formação do pessoal docente" (3.4.) e de "elaborar, aprovar e divulgar o regulamento interno e o plano de actividades da escola" (3.9.) — compete-lhe, de acordo com o ponto 3.11., "desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo de escola"<sup>5</sup>.

Tendo em conta quer as ligações que o Decreto-Lei nº 43/89 estabelece entre projecto educativo e autonomia das escolas, quer o facto de o Despacho nº 8/SERE/89 se apresentar como provisório e a aguardar uma "escola com mais autonomia e maior responsabilidade", quer, ainda, porque se estava (em 1989) na expectativa da publicação de um novo modelo de organização e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino no quadro de uma concepção de escola mais autónoma, mais participada e auto-dirigida, parece-nos que esta iniciativa de introdução do projecto educativo nas escolas da "gestão democrática" (reguladas pelo Decreto-Lei nº 769-

A/76) constituiu, do ponto de vista teórico-conceptual, uma desvirtuação do sentido intrínseco do projecto educativo da escola.

Esta desarticulação político-normativa, que faz com que o Despacho (8/SERE/89) ofusque e desvirtue o Decreto (43/89), teve também repercussões quer nos modos de actuação das estruturas de administração da educação, quer nas organizações escolares. A partir desta altura, as escolas foram pressionadas pelas Direcções Regionais da Educação e pelos Serviços de Inspeção a elaborarem os seus projectos educativos "até 31 de Dezembro", de acordo com a metáfora que em tempos utilizámos (Costa, 1993).

Se, por um lado, se pode reconhecer que esta tarefa trouxe aos estabelecimentos de ensino (ou, para sermos mais precisos, aos membros das equipas responsáveis pela tarefa de elaborar o documento<sup>6</sup>) a possibilidade de repensarem o seu contexto e a sua acção, por outro lado, esta actividade, em si mesma, tornou-se impropriedade, pois, num quadro de ausência significativa de autonomia, os projectos educativos converteram-se em meros artefactos para a vida organizacional e, enquanto documentos, num conjunto de intenções genéricas sem definição de prioridades, sem estratégias de operacionalização, quedando-se, na maior parte das vezes, na caracterização descritiva da escola.

Parece-nos por isso que, se o Decreto-Lei nº 43/89 constituiu o enquadramento legal do PEE nas escolas públicas portuguesas, no quadro de uma nova concepção de escola, o Despacho nº 8/SERE/89 criou as condições iniciais "adequadas" à burocratização e ritualização progressivas deste tipo de documentos no interior das organizações escolares, devido ao seu carácter de desarticulação com as práticas e com outros documentos institucionais da escola. Contudo, dadas as pressões externas a que os estabelecimentos de ensino estavam sujeitos (político-normativas, administrativo-inspectivas, sócio-contextuais), bem como as dimensões simbólicas que se encontravam associadas ao projecto educativo, levaram a que as escolas procedessem à sua elaboração, mais numa lógica de legitimação externa, do que de um processo participativo, negociado, de adesão colectiva, coerente e articulada com novas práticas.

### O "novo modelo de gestão" (DL 172/91): o PEE como mais um artefacto no quadro de alterações na morfologia organizacional

Enquanto a quase totalidade das escolas portuguesas ia mantendo o modelo de gestão de 76, com alterações pontuais (de que são exemplos os diplomas invocados no ponto anterior), meia centena de escolas<sup>7</sup> iniciava, no continente, a partir de 1992, a experimentação de um "novo modelo de direcção e gestão" suportado pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio. Este regime jurídico manteve-se durante sete anos em situação experimental nestas escolas, já que a sua generalização a todos os estabelecimentos de educação e ensino (conforme o inicialmente previsto<sup>8</sup>) não se concretizou.

Se, por um lado, quer o reduzido leque de concretizações organizacionais a que esteve sujeito este "novo modelo de gestão", quer as reduzidas margens de autonomia de que as escolas continuaram a dispor, quer ainda as críticas e apreciações menos favoráveis de que foi alvo<sup>9</sup> poderiam deixar na penumbra este sector da Reforma, por outro lado, não só as expectativas criadas à sua volta, mas também o discurso político-pedagógico de que durante vários anos foi rodeado deram-lhe alguma visibilidade. No caso concreto do assunto que é objecto da nossa reflexão neste texto — o projecto educativo da escola — estamos também perante um acontecimento que não pode ser escamoteado, já que, conforme se pode ler no preâmbulo deste diploma legal, "o modelo agora instituído [...] garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios".

Assim, se o Decreto-Lei n.º 43/89 constituiu o quadro teórico-conceptual de legitimação legal do projecto educativo da escola, o Decreto-Lei n.º 172/91 vai atribuir-lhe concretização legal nas instituições escolares, já que é com este diploma que o projecto educativo da escola se estabelece como parte efectiva e integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais de estruturação organizacional e decisional deste novo regime de direcção e gestão escolar.

Afirmando-se em *cumplicidade legal* com o Decreto-Lei n.º 43/89 em ordem à operacionalização normativa de uma escola com "vasta autonomia"

exercida através da "formulação de projectos educativos próprios", o Decreto-Lei n.º 172/91 procede à individualização documental do projecto educativo da escola relativamente a outros documentos, como, por exemplo, ao regulamento interno, aos planos de actividades e ao projecto orçamental (artigo 8.º) e estabelece as competências específicas das diferentes estruturas orgânicas no que concerne à sua elaboração e aprovação.

O projecto educativo vai, neste sentido, repartir o seu percurso de construção documental por três estruturas orgânicas da escola presentes neste diploma. Assim, ao conselho pedagógico — órgão técnico e consultivo de "coordenação e orientação educativa" — compete proceder à sua elaboração (artigo 32.º)<sup>10</sup>; ao director executivo — órgão unipessoal de "administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira" — compete encaminhar a proposta do conselho pedagógico para o conselho de escola (artigo 17.º); e, finalmente, a este órgão de direcção da escola (cúpula da estrutura organizacional), "de participação dos diferentes sectores da comunidade" e responsável pela "orientação das actividades escolares", compete aprovar o projecto educativo (artigo 8.º).

Contudo, não obstante as mudanças significativas (algumas delas, polémicas) que em termos de estruturação organizacional da escola são introduzidas pelo Decreto-Lei 172/91, não se poderão esperar as alterações veiculadas pelos discursos político-normativos anteriores (designadamente as que decorriam do processo de Reforma e do Decreto 43/89) se a realidade global de administração do sistema não se modificar e se as escolas continuarem, ainda que com algumas novas clareiras de decisão autónoma, a manter uma situação de forte dependência do poder central e regional. Como posteriormente irá reconhecer o Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), esta experiência de gestão traduziu-se, fundamentalmente, em mudanças de tipo morfológico:

Conceitos como projecto educativo de escola, autonomia, participação, diversificação e flexibilidade de formações dependem tanto da organização da escola como da estrutura descentralizada ou apenas desconcentrada da administração para delimitar o âmbito e profundidade da sua aplicação efectiva. [...] A alteração morfológica da direcção e gestão das escolas tem de ser acompanhada de medidas paralelas de alteração no sistema educativo de forma a que o discurso político, o modelo jurídico e a prática administrativa tenham uma idêntica aplicação em todo o sistema e não apenas numa parcela. Em síntese, não se modifica a escola sem mudar o sistema (CAA, 1997: 29, 30).



Ou seja, voltando à caracterização apresentada por Weick (1976), o projecto educativo da escola surge no Decreto-Lei nº 172/91 organizacionalmente regulamentado, à semelhança dos outros mecanismos de reestruturação organizacional da escola, mas *debilmente articulado* com um quadro político-jurídico-legal que lhe garantisse as condições de se constituir como processo ao serviço do desenvolvimento autónomo da escola.

Embora, como alertámos inicialmente, seja o quadro político-legal que nos importa enfatizar neste trabalho, alguns dados sobre a construção dos projectos educativos nas escolas regulamentadas pelo Decreto-lei nº 172/91 dão-nos também conta de um certo distanciamento do sentido original, de ritualização de processos, de desarticulação com outros documentos institucionais da escola e de desconexão relativamente à sua implicação nas práticas escolares.

Quando em meados dos anos noventa desenvolvemos investigação empírica sobre a concepção e desenvolvimento de projectos educativos nas escolas, descrevíamos deste modo algumas notas sobre a construção deste documento numa escola regida pelo Decreto-Lei nº 172/91:

Assim, pese embora o papel do conselho de escola neste processo (procurando aproximar o projecto educativo da planificação das actividades escolares), a imagem que nos parece mais adequada ao documento em estudo e aos procedimentos que o rodearam é, globalmente, a do projecto como *ritual legitimador* já que este projecto educativo não chegou a vincular as práticas organizacionais por nós observadas, vindo a cair no destino comum de outros procedimentos escolares ritualizados. [...] Tratou-se, portanto, de um artefacto que contribuiu para avolumar o conjunto dos elementos de formalização estrutural desta organização escolar, cumprindo, no entanto, à semelhança do ocorrido na escola anterior [a escola da 'gestão democrática' também objecto de análise], uma dupla função: por um lado, dar resposta às exigências e expectativas sociais, políticas, administrativas e legais ('é necessário ter um projecto, ele aí está e tem trinta e tal páginas!') e, por outro lado, legitimar, quer a razão de ser (ou mesmo o 'sucesso') desta iniciativa, quer a imagem de competência e de qualidade da escola (Costa, 1997: 198-199)<sup>11</sup>.

Também Afonso, Estêvão & Castro (1999), respondendo a uma solicitação do Conselho de Acompanhamento e Avaliação da experimentação do Decreto-Lei nº 172/91, procederam à caracterização dos projectos educativos, dos planos de actividades e dos regulamentos internos das escolas envolvidas na experimentação do "novo modelo de gestão". De

acordo com o estudo realizado em 1994, mas que deu à estampa apenas em 1999, os autores dão-nos conta da desarticulação que surge quando comparados estes três documentos e, no caso concreto do projecto educativo, apontam, entre outras, questões como: a ausência do carácter globalizante, a falta de hierarquização de necessidades e de definição de estratégias, a ênfase na fase diagnóstica, os problemas de consistência interna dos documentos, a diversidade e, por vezes, a contradição nos valores apresentados. Eis o que, em determinada altura, escrevem:

[...] aquilo que pôde ser verificado foi a existência frequente de desarticulações inter e intradocumentos. [...] Uma interrogação que pode ser colocada diz respeito ao grau em que os textos analisados são percebidos como constituindo um todo coerente; de facto, foram identificados diferentes indicadores que sugerem a não interiorização desta relação, bem como a não assunção da função angular e globalizante do projecto educativo. [...] A consistência interna dos documentos, sobretudo do projecto educativo, também é frágil; esta debilidade agrava a desarticulação externa antes referida, dificultando a sua recepção, a apropriação dos seus sentidos pelos destinatários e a mobilização destes sentidos, nomeadamente, para a construção de uma identidade específica da escola (Afonso, Estêvão & Castro, 1999: 57).

Parece ser por isso de reconhecer, na linha dos autores deste estudo, que se esteve mais perante uma inovação instituída, não interiorizada, em que o projecto educativo assume essencialmente um valor simbólico e ao serviço da legitimidade externa da escola, do que propriamente perante a construção de uma verdadeira identidade e especificidade organizacional.

Perante este enquadramento organizacional (posto em prática através do Decreto-Lei nº 172/91) em que não existe "uma efectiva autonomia", onde "a função de direcção fica esvaziada" e "a integração comunitária não é uma realidade", também o projecto educativo "não será concebido como um documento estratégico" (CAA, 1997: 68-69), constituindo por isso um simples artefacto no quadro das alterações morfológicas ocorridas na estrutura organizacional da escola.

### **O Regime de Autonomia, Administração e Gestão (DL 115-A/98): tentativas inconsequentes de reabilitação do PEE**

As mudanças político-partidárias ocorridas no Governo da República a partir de meados dos anos noventa apontavam expectativas favoráveis no que diz respeito à reorganização das escolas, no sentido da sua maior

autonomia, e, concomitantemente, ao papel estratégico a desempenhar pelo projecto educativo na construção da acção organizacional.

O discurso político de mobilização dos actores educativos fez-se ouvir, quer por via da "paixão pela educação", quer através do "pacto educativo para o futuro"<sup>12</sup>, quer por diversas outras iniciativas, como aquelas que à administração e gestão das escolas diziam respeito. Reportamo-nos, especificamente, à solicitação feita pelo Ministro da Educação (Despacho nº 130/ME/96) a um investigador da especialidade — João Barroso, da Universidade de Lisboa — para elaborar um "programa de reforço da autonomia das escolas", cujo resultado final, apresentado em Dezembro de 1996, foi publicado no ano seguinte (Barroso, 1997a).

Não sendo nosso objectivo dissecar aqui a maior ou menor articulação entre o trabalho de João Barroso e o diploma legal que se lhe segue — não obstante constarmos diversos aspectos onde a distância é significativa, de que é exemplo a proposta sobre a gestão das escolas (Barroso, 1997a: 61-68)<sup>13</sup> — foi publicado, a 4 de Maio de 1998, o Decreto-Lei nº 115-A/98, intitulado *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*.

Este diploma legal apresenta um conjunto de princípios (e mesmo de estratégias de desenvolvimento) que parecem augurar ao projecto educativo de escola um lugar estratégico na senda de uma organização escolar mais autónoma. Afirmações sobre a "descentralização", a "nova atitude da administração central, regional e local", a "responsabilização das comunidades educativas", a "administração educativa centrada na escolas e nos respectivos territórios", a "constituição de agrupamentos de escolas resultantes das dinâmicas locais" podem ser encontradas no diploma (ver preâmbulo), bem como a introdução de estratégias de desenvolvimento da autonomia da escola, "segundo um processo faseado em que lhe são conferidos níveis de competência e de responsabilização acrescidos" com base em "contratos de autonomia" (Capítulo VII).

Também a definição de autonomia apresenta pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 merecer ser registada:

Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo,

financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados (artigo 3º).

O lugar estratégico do projecto educativo da escola neste regime — que em conjunto com o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem, de acordo com o diploma, instrumentos do processo de autonomia — está também presente na definição exarada neste diploma:

Projecto educativo — o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa (artigo 3º).

Trata-se de uma das primeiras definições mais esclarecedoras deste documento, especialmente no quadro da produção legislativa sobre autonomia e gestão das escolas<sup>14</sup>. Ou seja, para além do seu enquadramento organizacional — é competência do conselho pedagógico "elaborar a proposta de projecto educativo da escola" e da direcção executiva "submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola"<sup>15</sup> —, é a primeira vez que se apontam alguns elementos da sua constituição (e recordemos que já decorreram 9 anos desde a sua inclusão legal nos estabelecimentos de ensino), designadamente, as referências à sua duração, ao teor dos seus conteúdos, à sua autonomização relativamente aos outros documentos institucionais (regulamento interno e plano anual de actividades), bem como algumas das suas ligações ao desenvolvimento estratégico da escola, como seja a sua vinculação aos contratos de autonomia.

Contudo, este enquadramento organizacional (e funcional) favorável a um posicionamento estratégico do projecto educativo na construção e no desenvolvimento organizacional das escolas irá depender dos modos como este *Regime* irá ser posto em prática — ou seja, conseguiu-se efectivamente pôr em prática um *Regime de Autonomia*, ou apenas um *Regime de Administração e Gestão*?

#### Mudanças morfológicas versus construção da autonomia

O balanço global que nos é proposto pela equipa encarregue de proceder à avaliação externa do Decreto-Lei nº 115-A/98 aponta, de um modo geral, para um diagnóstico já nosso conhecido: relativamente às mudanças

morfológicas esperadas na estrutura organizacional das escolas e na constituição dos órgãos previstos, os resultados são positivos; no que concerne ao desenvolvimento e construção das mudanças esperadas na autonomia das escolas, o desfecho é frustrante:

O balanço final que se pode tirar do conjunto de estudos efectuados mostra que, do ponto de vista formal, o processo de aplicação do decreto-lei 115-A/98 conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura da gestão que estava prevista. [...] Contudo, para quem imaginava que o decreto-lei 115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes. [...] No essencial a evolução do processo depende do que for feito, do substancial, para dar uma expressão clara e efectiva ao aumento das competências e recursos das escolas. E aqui os 'contratos de autonomia' podem ser decisivos. Contudo, não podem ser cometidos os mesmos erros que aconteceram até agora, o que passa por uma clarificação dos objectivos políticos, um reforço das competências e da perícia técnica dos serviços de administração, a criação de efectivos serviços de apoio às escolas, e uma progressão cautelosa e sustentada (Barroso, 2001: 21).

Assim, não obstante se terem verificado nos últimos anos algumas alterações nos espaços de decisão autónoma das escolas, o diagnóstico da implementação do Decreto-Lei nº 115-A/98 aponta mais no sentido do sucesso do "regime de administração e gestão", do que do "regime de autonomia", sendo de destacar, nesta vertente, a progressiva ausência de iniciativas político-administrativas para implementar os contratos de autonomia, uma das áreas estratégicas para o sucesso das mudanças anunciadas.

#### O projecto educativo à espera dos contratos de autonomia...

Este é precisamente um dos campos em que mais se esperaria da "reabilitação" do projecto educativo da escola, já que, após vários anos de elaboração inconsequente deste documento no interior de escolas (dados os modelos organizacionais precários em termos de autonomia a que já nos referimos anteriormente), havia alguma expectativa de que a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e a administração erigisse o projecto educativo num documento estratégico fundamental, já que por ele passaria o processo de negociação da autonomia. Veja-se o que nos diz o artigo 48º do Decreto-Lei 115-A/98:

Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do *projecto educativo* [sublinhado nosso] apresentado pelos órgãos de administração de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

Contudo, volvidos seis anos sobre a publicação desta legislação, os contratos de autonomia continuam a ser, à excepção de diversos conteúdos dos discursos com que nos brindam os políticos, uma miragem, aguardando-se ainda publicação de legislação sobre o assunto por parte do Ministério da Educação, como a que diz respeito à matriz desses contratos: "A matriz dos contratos de autonomia é aprovada por portaria do Ministro da Educação" (artigo 52º do Anexo ao Decreto-Lei nº 115-A/98).

Na ausência de efectivas possibilidades de desenvolvimento autónomo das escolas, não se poderá esperar destas um esforço real de construção, coerência e articulação dos projectos educativos com as práticas presentes nas escolas. Esta inferência parece poder confirmar-se, a atender àquilo que, no âmbito do relatório de avaliação do DL 115-A/98 antes referido, nos dizem Afonso & Visu (2001: 72):

Apenas cerca de um terço das escolas ou agrupamentos dispunha de um Projecto Educativo formalmente aprovado, não havendo dados que permitam detectar um efeito dinamizador da nova legislação nesta matéria. As escolas secundárias e os agrupamentos, por razões diferentes, parecem revelar mais dificuldades na formalização deste "instrumento de gestão". O discurso sobre o Projecto Educativo revela adesão a uma abordagem tecnicista da gestão estratégica, de que o referido documento seria o instrumento privilegiado. Contudo, existem indícios para suspeitar que tal adesão não decorre de uma efectiva experiência gestionária compatível com tal discurso, exprimindo antes a assimilação de uma retórica gerencialista com impacto crescente na documentação oficial e na literatura de divulgação sobre gestão escolar.

Contudo, voltemos ainda à produção legislativa que, após a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, foi surgindo, designadamente aquela que nos parece *debilmente articulada* com a questão central que nos ocupa — o projecto educativo da escola.

### Desarticulação legal, redundância de conceitos e duplicação de documentos

Continuamos a deparar-nos, frequentemente, com os símbolos e os artefactos a constituírem-se como preocupação central das iniciativas de mudança educacional, dando-nos assim conta de uma concepção de inovação assente numa lógica de adição discursiva e documental onde, não raras vezes, os conceitos se tornam redundantes e os documentos, duplicando-se, se sobrepõem uns aos outros, fragilizando-se mutuamente.

Vem isto a propósito das mudanças introduzidas no âmbito da gestão curricular nas nossas escolas e referimo-nos, concretamente, aos conceitos de *projecto educativo da escola*, *gestão flexível do currículo*, *projecto curricular da escola*, *projecto curricular da turma*. Para além de alguma redundância, pelo menos aparente, presente em alguns dos atributos citados (*educativo*, *flexível*, *curricular*), constata-se uma certa sobreposição de documentos como são os casos do *projecto educativo da escola* e do *projecto curricular da escola*.

Se é verdade que o processo de *reorganização curricular do ensino básico* (sem esquecer as experiências desencadeadas desde 1999 com o *projecto de gestão flexível do currículo*) constituiu um dos espaços mais visíveis de construção de autonomia nas escolas (Costa, Ventura & Dias, 2002), o diploma legal que o institucionaliza — o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro — manifesta alguma dissonância com o *regime de autonomia, administração e gestão* (Decreto-Lei nº 115-A/98).

Uma certa visão "curriculista" presente no DL 6/2001 parece contribuir para esvaziar de conteúdo próprio e significativo o *projecto educativo da escola*, restringindo-o a um mera carta de intenções educacionais (traduzido eventualmente numa transcrição dos princípios enunciados pela LBSE) e, portanto, longe da lógica presente no DL 115-A/98. Em contrapartida, transfere-se a discussão e as opções educativas da escola, agora exclusivamente apelidadas de *curriculares*, para um outro documento, o *projecto curricular da escola* (conceito que, curiosamente, o Decreto-Lei 115-A/98 desconhece completamente) como se este tipo de questões não tenha que constituir o núcleo central daquele *projecto da escola* que se reclama de *educativo*. Esta compartimentação temática (mais própria das lógicas académicas do que da acção prática) tem vindo a induzir nas escolas

situações de desarticulação e descoordenação decisional associadas a processos de "canibalização" dos documentos em causa. Esta conjuntura leva-me a relembrar a questão que, em tempos recentes (Costa, 2001), uma docente me colocava:

Professor, esclareça-me uma coisa: pode-se fazer projectos curriculares da turma sem projectos curriculares da escola? E o projecto educativo? É que estão a obrigar-me a apresentar um projecto curricular da minha turma até ao fim da próxima semana! Dizem que depois vão fazer o projecto curricular, pois este é que é agora importante, e que o projecto educativo, talvez para o ano, pois não é tão urgente!

O cenário de desenvolvimento previsível destas situações não constitui propriamente novidade para as investigações sobre os processos de inovação e de mudança nos contextos escolares, não sendo por isso de estranhar que ambos os documentos se venham a converter em simples artefactos completamente desvirtuados do seu "sentido original": ou seja, os *projectos educativos*, documentos vazios de opções e estratégias educativas, e os *projectos curriculares*, meros desenhos operatórios de pendor tecnicista.

### Rede escolar e agrupamentos — das lógicas do Decreto às decisões dos Despachos

A mesma caracterização que apontámos atrás, no que concerne à desvirtuação operada (em finais dos anos oitenta) pelo Despacho 8/SERE/89 relativamente ao Decreto-Lei 43/89, podemos também invocá-la agora relativamente a alguns Despachos cuja articulação coerente com o Decreto-Lei nº 115-A/98 muito deixou a desejar e cujas consequências, ocorridas no âmbito da constituição das associações e agrupamentos de escolas, tiveram repercussões negativas na tentativa de "reabilitação" dos projectos educativos de que temos vindo a falar.

Uma dessas situações verificou-se mesmo no ano anterior à publicação deste diploma: referimo-nos ao Despacho Normativo nº 27/97, de 12 de Maio (publicado a 2 de Junho de 1997, referente à rede escolar, associação e agrupamentos de escolas). Ou seja, numa altura em que se procedia à discussão (e se esperava a aprovação a curto prazo) de um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, eis que surge, nitidamente em contracorrente, um Despacho a propor às escolas que se

agrupassem, que criassem projectos educativos próprios e que construíssem as suas próprias estruturas orgânicas. Se, por um lado, é verdade que não foram muitos os estabelecimentos de educação e ensino que responderam a esta solicitação<sup>16</sup>, por outro lado, a "dinâmica" de mudança gerada em algumas escolas aderentes viu o seu percurso truncado com a publicação, no ano seguinte, do Decreto-lei nº 115-A/98 e o conseqüente novo esforço de reestruturação orgânico-funcional que o diploma acarretou (para além da sensação de desarticulação política que transpareceu desta iniciativa junto dos actores educativos).

O segundo acontecimento prende-se com a "imposição político-administrativa" dos agrupamentos verticais, através do Despacho nº 13313/2003, de 13 de Junho (publicado a 8 de Julho de 2003 e intitulado *Ordenamento da rede educativa em 2003-2004*)<sup>17</sup>. Fazendo tábua rasa dos esforços de construção desenvolvidos em muitas escolas que, a custo, foram identificando trajectórias, concertando posições, definindo projectos próprios em ordem à construção efectiva do seu agrupamento, o Ministério da Educação (por via das suas estruturas desconcentradas de nível regional e local) veio "reprovar" estas iniciativas e impor — através de uma metodologia de "regra e esquadro" e muitas vezes contra a própria opinião dos implicados locais — agrupamentos verticais de escolas. Independentemente da discussão sobre as vantagens ou inconvenientes da constituição da rede escolar com base em agrupamentos horizontais ou verticais, mais uma vez um Despacho põe em causa o teor do Decreto, senão recordem-se os princípios que o DL 115-A/98 nos apontava para o desenvolvimento deste processo, designadamente em termos de "flexibilidade de soluções", de "envolvimento e responsabilização das dinâmicas locais" e de "construção progressiva e faseada" dos processos de autonomia.

### Projectos Educativos nas Escolas: entre diagnósticos e cenários...

Quando, no início dos anos noventa, dissertávamos sobre a problemática do projecto educativo da escola (Costa, 1991), fizemo-lo com a intenção de contribuir de modo positivo para a construção de uma nova concepção de escola em que o projecto educativo assumisse um lugar estratégico e, nesse sentido, avançávamos com indicações operatórias para

o seu desenvolvimento nos contextos educativos. Todavia, afirmávamos que a introdução destes processos nas escolas estava dependente de alterações quer ao nível do modelo de administração do sistema educativo — a descentralização e a autonomia — quer no que dizia respeito ao funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino — a participação comunitária e a competência técnica na gestão. Era nesse sentido que definíamos o projecto educativo da escola como:

Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa (Costa, 1991: 10).

Contudo, quinze anos após a introdução legal do projecto educativo nas escolas, e tendo em conta o diagnóstico que apontámos nas páginas anteriores, verificamos que os pressupostos em que (com alguma esperança) assentávamos as nossas concepções sobre o projecto educativo se encontram nitidamente longe da sua operacionalização. Uma escola descentralizada com espaços de autonomia que permitam a decisão estratégica — nos campos da organização interna, da gestão pedagógica, curricular e da inovação, da gestão de recursos humanos, financeiros e patrimoniais — surge ainda fundamentalmente ancorada nos princípios que enformam os preâmbulos de vários diplomas legais, mas não em termos de concretização empírica.

Por conseguinte, é neste quadro que temos que equacionar a presença da problemática do projecto educativo hoje em dia nos nossos estabelecimentos de educação e ensino. Todavia, embora reconheçamos a constância de algumas marcas e tendências, não seria legítimo apresentar uma visão uniforme das escolas e das práticas educativas nesta matéria.

Entre diagnósticos e cenários... e em jeito de considerações finais, ao olharmos para os projectos educativos vigentes nos nossos contextos escolares, vamos tipificar a nossa leitura com base nos três seguintes *As*: *Ritualização, Resistência e Relatividade*.

### Ritualização legitimadora

Num jogo político-administrativo de decisões e contra-decisões, de anúncios de mudança e de ausência clara da sua concretização, de discurso mobilizador em simultâneo com decisões decepcionantes, as escolas — leia-se, os professores, alunos, funcionários e pais (com destaque para os primeiros) — desalentam-se e vão naturalizando o discurso político-legal através de processos de ritualização e legitimação das mudanças pretensamente requeridas e anunciadas.

Parece-nos ser este o diagnóstico mais comum que perpassa pela elaboração de projectos educativos nas escolas. Ou seja, o projecto educativo surge como um mero documento ancorado no formalismo organizacional da escola que não é objecto de uma discussão e negociação participada de opções de desenvolvimento organizacional, debilmente articulado com os outros documentos da escola, composto por um conjunto de metas e pressupostos vagos, não constituindo, por isso, um documento estratégico de orientação da acção organizacional.

Tratando-se de uma tarefa de obrigatoriedade legal (mas em dissonância com o conjunto de competências decisórias em que a organização se move), a resposta dada pela escola será a da elaboração de um documento que lhe permita cumprir "os mínimos burocráticos". Ou seja, dispor de um instrumento que os responsáveis escolares possam exibir quando questionados sobre esta matéria ou quando forem objecto de verificação da conformidade legal, designadamente aquando da visita dos serviços inspectivos<sup>18</sup>.

### Resistência clandestina

Porém, este diagnóstico não pode ser generalizado. Deparamos com outros estabelecimentos de educação e ensino públicos que foram construindo, de forma sustentada, projectos educativos próprios. Uns com mais visibilidade mediática, outros com menos, mas com impacto, nos processos de ensino e de aprendizagem. Temos que reconhecer, como o faz Licínio Lima, que no plano da acção organizacional, no domínio das práticas, há escolas que romperam com o quadro político e normativo que lhes foi traçado, não propriamente por disporem de mais autonomia, mas

(principalmente) pela sua capacidade de resistência e também porque deparamos com ambiguidade e ineficácia no controlo exercido pelo poder central (1999: 66).

São projectos que procuram resistir às determinações do poder político-administrativo instituído, muitas vezes numa aparente clandestinidade, ou pelos menos numa clandestinidade tolerada, já que o poder, receando perder o controlo da situação, recorre por vezes à figura da "experiência pedagógica" para os legitimar. Embora com um percurso marcado por graus distintos de resistência, tornou-se exemplo mediático o caso da Escola da Ponte, experiência que, como refere Rui Canário, se desenvolveu, não só "à margem e apesar das reformas", mas até, como acrescenta o autor, "contra as reformas, na medida em que se baseia em pressupostos e em soluções que são contraditórios com aquilo que tem sido a acção dominante da Administração" (2004: 33).

Outras situações, mais ou menos clandestinas, certamente com menor visibilidade, por vezes também com respostas mais sectoriais, mas com efectiva capacidade de resistência aos espartilhos da administração, têm conseguido construir projectos educativos autónomos e estratégicos que são indicadores claros de aprendizagem e desenvolvimento organizacional.

### Relatividade realista

Contudo, nem sempre a capacidade de resistência se alia ao envolvimento comunitário, ao trabalho colaborativo dos professores (Mendes, 1999) e à liderança educativa e pedagógica consequente (Costa, 2000) para pôr em prática um projecto educativo da escola na sua acepção global e integradora. Num cenário de autonomia precária, a relatividade dos projectos pode constituir uma solução realista, sensata e mais eficaz.

Convém também reconhecer que um projecto (na sua acepção mais intrínseca) não pode ser imposto (nem do exterior sobre a escola, nem no seu interior por um grupo sobre os outros), tratando-se antes de uma construção interna (quer estejamos a falar de um indivíduo, quer, como é o caso, de uma organização). Assim, são prudentes as palavras de Perrenoud quando refere: "Se a reunião de todos não é possível, tendo em conta a divergência de interesses e o estado das relações, é melhor não alimentar uma ficção e

apoiar vários projectos mais modestos, não coordenados mas conhecidos, que sejam igualmente *vectores de profissionalização*" (2002: 122). Também Joaquim Azevedo tem vindo a insistir na ideia dos *projectos de melhoria das escolas*, referindo que as escolas poderiam investir mais em "projectos negociados de melhoria das escolas (em vez de estas se continuarem a ocupar na elaboração de projectos educativos de escola, que tudo dizem e que muito raramente comprometem alguém)" (2002: 112). Recorde-se ainda que João Barroso, no seu "programa de reforço da autonomia das escolas" apontava a noção de *plano de desenvolvimento* enquanto mecanismo que as escolas deveriam apresentar para ser objecto do "contrato de autonomia" (1997a: 46).

Ainda que de forma nem sempre assumida, este é um cenário que encontramos em várias escolas onde o objectivo passa por identificar necessidades, problemas e potencialidades e actuar pontualmente através de projectos sectoriais, deixando a "marinar" o projecto educativo global, integrador e coerente.

Contudo, um quarto cenário poderá ainda ser equacionado — o da "ilusão e da esperança", numa ligação real e produtiva entre projecto educativo e autonomia da escola. Neste sentido, teremos que pressupor a existência de uma administração da educação descentralizada com competências direccionadas para a melhoria das escolas (através da pressão e do apoio técnico), de um poder local com capacidade de intervenção e recursos próprios dirigidos à acção educativa, de escolas entendidas e operacionalizadas como unidades organizacionais de decisão, participadas e com lideranças pedagógicas esclarecidas. Neste caso, poderemos considerar os processos de construção da autonomia das escolas num quadro de discussão e contratualização partilhada de um *projecto educativo* que, enquanto processo e documento, constitua um mecanismo clarificador dos princípios, valores, metas e estratégias que orientam e dão sentido à acção educativa de determinado estabelecimento de educação e ensino, contribuindo assim para a sua melhoria, aprendizagem e desenvolvimento organizacional.

## Notas

- \* Investigação desenvolvida no âmbito da Unidade de Investigação *Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação* (FCT).
- 1 Todavia, há que reconhecer que o Capítulo VI (*Administração do Sistema Educativo*) da LBSE enterra de "considerável ambiguidade" (Lima, 2002: 65) ou, pelo menos, de "suficiente elasticidade", para utilizarmos as palavras de Lemos Pires a propósito do nível regional de administração: "Há, no entanto, que ter em consideração que a Lei contém suficiente elasticidade para o Governo definir a extensão das competências regionais. Depende apenas da respectiva vontade política" (Pires, 1987: 35). Porém, como explica também Licínio Lima, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo assumiu, nesta matéria, uma "interpretação não restritiva da LBSE" traduzida numa concepção da "escola num sistema educativo descentralizado" (2002: 66).
- 2 O *Relatório Final* da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988) teve por base diversos estudos desenvolvidos por várias equipas de trabalho que, no caso das propostas de reorganização da administração do sistema educativo e da gestão das escolas, estiveram a cargo de um grupo de docentes da Universidade do Minho (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988).
- 3 Este procedimento, como refere João Barroso, não é visível nos países anglo-saxónicos, onde "não existe qualquer política explícita de institucionalização do *projecto educativo* da escola. Nestes países, a ideia de *projecto* é substituída pela de missão, visão, elaboração de valores e está ligada ao exercício da liderança e à micropolítica da escola" (1992: 24).
- 4 Reportamo-nos nesta análise às escolas públicas (ou estatais, para sermos mais precisos), já que, no caso das escolas do ensino particular e cooperativo, nove anos antes, em 1980, o respectivo Estatuto (Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro) atribuiu-lhes, no seu artigo 33º, a seguinte prerrogativa: "Cada escola particular pode ter um *projecto educativo* próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado". Também no que às escolas públicas diz respeito, o rigor da análise leva-nos ainda a identificar um outro diploma legal que, antes do Decreto-Lei nº 43/89, invocava o conceito de *projecto educativo* da escola, embora não se tratasse de legislação dedicada à administração do sistema educativo ou à organização e gestão das escolas: referimo-nos ao Decreto-Lei nº 287/88, de 19 de Agosto, diploma da profissionalização em serviço dos professores dos ensinos preparatório e secundário. Do mesmo modo, também o Decreto-Lei nº 28/89, de 21 de Janeiro (relativo à criação das escolas profissionais), reforça-se explicitamente à definição de um *projecto educativo* nestes estabelecimentos de ensino.
- 5 A noção de *projecto educativo* da escola aparece mais duas vezes, de forma explícita, no texto deste documento legal: a primeira enquanto atribuição dos conselhos de grupo — "colaborar com o conselho pedagógico na construção do *projecto educativo* da escola" (19.1) — e a segunda como atribuição do conselho consultivo — "colaborar na construção de um *projecto educativo* de escola" (53.1.).
- 6 Quando estes processos não se generalizam aos vários actores e contextos organizacionais e não são sujeitos à discussão colectiva de valores e prioridades, à

negociação de estratégias e de modos de actuação, ficam normalmente circunscritos às equipas de professores encarregues desta tarefa. Porém, conforme já constatámos em investigação anterior, para estas equipas constitui um momento importante de auto-formação: "A maior vantagem que unanimemente lhe reconhecem [ao projecto educativo] foi a possibilidade de reflexão e principalmente de informação que o desenrolar deste processo permitiu ao grupo de trabalho nele directamente envolvido, como se pode confirmar nestas declarações: "O projecto só terá alterado alguma coisa na vida da escola em relação àquelas pessoas que fizeram parte do grupo que o elaborou, pela reflexão e pelo empenhamento que lhe dedicaram, nomeadamente os professores mais jovens" (Entrevista nº 1)" (Costa, 1997: 178-179).

- 7 A rede experimental, que pode ser consultada em pormenor no Relatório apresentado pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1997), iniciou-se em dois momentos distintos, nos anos lectivos de 1992/93 e de 1993/94, e foi composta por 49 escolas e 5 áreas escolares.
- 8 De acordo com o Decreto-Lei nº 172/91, artigo 52º, o modelo deveria ser progressivamente aplicado a todas as escolas. Razões de vária ordem impediram que isso acontecesse. Não só algumas das críticas que lhe iam sendo feitas apontavam para que se procedesse a alterações, mas também a mudança político-partidária do Governo nacional, que acolhendo várias das posições críticas vigentes, iniciou a preparação de um novo regime de administração e gestão das escolas, suspendendo a generalização do DL 172/91.
- 9 Tratou-se de uma iniciativa legal cuja concretização e desenvolvimento foi objecto de alguma polémica: não só a avaliação realizada pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1997) lhe é desfavorável em muitos aspectos, como, no decorrer do processo de experimentação, estruturas sindicais dos professores, especialmente a Fenprof, fizeram ouvir as suas vozes críticas com insistência.
- 10 Recordemos que, quer o projecto inicialmente apresentado para a reforma da organização e administração das escolas (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988: 188), quer a proposta global da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988: 570) atribuíam ao conselho de escola (conselho de direcção, segundo a terminologia aí utilizada) a tarefa, não só de aprovar, mas, também, de definir o respectivo projecto educativo. Neste sentido, ao não conferir ao conselho de escola, de forma explícita, qualquer tarefa na elaboração deste documento — como, por exemplo, a definição das orientações gerais sobre a política educativa da escola — a transferindo essa competência para um órgão de apoio, como é o conselho pedagógico, o Decreto-Lei nº 172/91 optou por um critério que, provavelmente mais técnico e eficiente, poderá ter contribuído para alguma desvalorização do projecto educativo da escola. Carlos Estêvão, a este propósito, alerta não só para a possibilidade de "desvalorização" do projecto educativo da escola, mas, ainda, para a sua eventual "ritualização simbólica" (1994: 52).
- 11 Esclareça-se que esta classificação do projecto educativo desta escola enquanto ritual legitimador teve por base a conceptualização teórica que desenvolvemos

sobre as *imagens organizacionais* da escola, designadamente a imagem da escola como *anarquia* (Costa, 1996: 89-107).

- 12 O Governo do Partido Socialista, que a partir de 1995 entrou em funções, utilizou com frequência a expressão "paixão pela educação" para identificar uma das suas prioridades políticas e apresentou na Assembleia da República o "Pacto Educativo para o Futuro", um documento que se pretendia estruturante e mobilizador do desenvolvimento da educação em Portugal. Na área específica em que nos movemos neste texto, referiram-se dois excertos de duas intervenções do responsável político para a área da Educação nesta altura, o Ministro Marçal Grilo: "A autonomia, entendida como forma de dar às escolas maiores condições para se realizarem no seu próprio projecto, é, obviamente, o corolário de uma norma que temos vindo a adoptar — a de que as políticas se devem centrar nas escolas"; "Não basta pôr a escola no centro das políticas educativas, é indispensável dar sentido à descentralização, celebrar contratos de autonomia, favorecer as associações e agrupamentos de escolas, incentivar a estabilidade dos corpos docentes, dar sentido e significado aos conselhos locais de educação" (1996: 145 e 156).
- 13 Ainda em Novembro de 1997, já o autor da proposta — num texto sugestivamente intitulado *Autonomia e Gestão das Escolas: os estudos não fazem decretos... e os decretos não fazem as práticas* — tecia duras críticas sobre o projecto de diploma que se encontrava na altura em fase de discussão e negociação com os vários parceiros, referindo a determinada altura: "De registar, contudo, que para além das diferenças de conteúdo, quer nos princípios, quer nas medidas propostas (que são evidentes), o que está em causa, neste momento, é também uma distinção de estratégia. As medidas que têm sido tomadas reflectem pouca convicção nas vantagens da autonomia, e são marcadas pelo receio e pela desconfiança" (Barroso, 1997b: 14).
- 14 Embora não fazendo parte de um diploma desta natureza, é importante ter em conta a noção de projecto educativo que surge, em 1993, no Regulamento do SIQUE: "[...] o projecto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projecto educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar" (Anexo ao Despacho nº 113/ME/93, de 1 de Junho).
- 15 Reportamo-nos à alteração efectuada pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril (Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio), aos artigos 17º e 26º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão.
- 16 Num estudo de caso sobre as lógicas de acção que presidiram à instituição do conselho consultivo e à reorganização do conselho pedagógico, de acordo com o previsto no Despacho 27/97, numa escola da cidade do Porto, Mátias Alves escreve que, em termos da lógica de planeamento ocorrida nesta escola, "este modo de 'planear' serve, sobretudo, para alimentar o mito de que a escola tem um plano que orienta, unifica e regula a acção dos diversos grupos e intervenientes e criar uma simbologia correspondente que dê consistência a uma acção desagregada e



esconda uma prática evidentemente balcanizada e anárquica\* (1999: 39). O autor reconhece, ainda, duas páginas à frente, que "tratou-se de uma mudança formal, orgânica, morfológica induzida por um quadro legal ambíguo que provavelmente não interferiu nos modos de organizar, praticar e avaliar o ensino e a educação ministrados aos alunos" (1999: 41).

- 17 Embora o Despacho nº 13313/2003 tivesse como objectivo "privilegiar os agrupamentos verticais", na prática, o que se verificou foi, na quase totalidade dos contextos educativos, a imposição político-administrativa de agrupamentos verticais, mesmo que isso tenha significado a extinção ou reestruturação completa dos agrupamentos horizontais que estavam em processo de construção sustentado e com projecto educativo próprio. Recorde-se que o diploma que anteriormente regulamentava esta matéria (Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto) não colocava a questão deste modo, não "privilegiava" (explicitamente) soluções, apontado para a importância das "dinâmicas locais" na construção destes processos.
- 18 Não obstante se tenham notado algumas mudanças no papel da inspecção da educação portuguesa, designadamente no âmbito do Programa de Avaliação Integrada das Escolas (Ventura & Costa, 2001), a história desta valência de controlo do sistema educativo português é a de uma instituição ao serviço de uma "educação verificável", ou seja, uma acção de verificação da conformidade dos actos com os normativos burocráticos (Formosinho & Machado, 1999).

## Referências

- AFONSO, Almerindo; ESTÉVÃO, Carlos & CASTRO, Rui (1999). *Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos — Avaliação de uma Experiência*. Porto: ASA.
- AFONSO, Natércio & VISEU, Sofia (2001). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo. In J. Barroso, *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Universidade de Lisboa/FPCE, pp. 64-78 (policopiado).
- ALVES, José Matias (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção: as Dinâmicas Políticas de uma Inovação Institucional*. Porto: ASA.
- AZEVEDO, Joaquim (2002). *O Fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no Início do Século XXI*. Porto: ASA.
- BARROSO, João (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (org.), *Inovação e Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- BARROSO, João, (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.
- BARROSO, João (1997a). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1997b). Autonomia e gestão das escolas: os estudos não fazem decretos... e os decretos não fazem as práticas. *Rumos – Jornal de Informação Pedagógica*, ano 4, nº 19, Novembro-Dezembro, pp. 14-15.
- BARROSO, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Universidade de Lisboa/FPCE, pp. 64-78 (policopiado).
- BOLÍVAR Botía, Antonio (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrorreguladas. *Revista de Educación*, nº 333, pp. 91-116.
- CANÁRIO, Rui (2004). Uma inovação apesar das reformas. In R. Canário; F. Matos & R. Trindade (orgs.), *Escola da Ponte. Defender a Escola Pública*. Porto: Profedições, pp. 31-41.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (CRSE) (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO (CAA) (1997). *Avaliação do Novo Regime de Administração e Gestão (Decreto-Lei nº 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CORREIA, José A. (1999). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: ASA.
- COSTA, Jorge A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora (5ª ed. 1999).
- COSTA, Jorge A. (1993). Para que serve o projecto educativo da escola? *Correio Pedagógico*, nº 72, Fevereiro.
- COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA (3ª ed. 2003).
- COSTA, Jorge A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade do Aveiro (2ª ed. 2003).
- COSTA, Jorge A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto Mendes & A. Ventura (orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-33.
- COSTA, Jorge A. (2001). Da redundância dos conceitos à duplicação dos documentos: notas a propósito dos PEE e dos PCE. *Correio da Educação*, nº 97, Dezembro, pp. 1-2.
- COSTA, Jorge A. (2003). Projectos educativos de escola: um contributo para a sua (des)construção. *Revista Educação & Sociedade [Brasil/Campinas]*, vol. 24, nº 85, pp. 1319-1340 [http://cedes-gw.unicamp.br].
- COSTA, Jorge A., VENTURA, Alexandre & DIAS, Carlos (2002). Dos projectos de escola aos projectos de turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais. In Vários, *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, pp. 63-95.
- ESTÉVÃO, Carlos V. (1994). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas numa perspectiva institucional. *IGE InFormação*, 3 (2), pp. 49-56.

- FORMOSINHO, João; FERNANDES, António S. & LIMA, Licínio C. (1988). Organização e administração das escolas do ensino básico e secundário. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento, pp. 137-263.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (1999). Reforma e mudança nas escolas: o papel da inspeção. In Inspeção-Geral da Educação, *Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, pp. 15-24.
- GRILLO, Eduardo M. (1998). *Intervenções III – O Ano de Desenvolvimento e Consolidação das Políticas Educativas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- LIMA, Licínio C. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), pp. 57-80.
- LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio C. (2002). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In L. C. Lima & A. J. Afonso, *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 61-73.
- MENDES, António N. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento policopiada).
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: Novas Estratégias de Inovação*. Porto: ASA.
- PIRES, E. Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: ASA.
- VENTURA, Alexandra & COSTA, Jorge A. (2002). External evaluation and the organizational development of schools in Portugal: new challenges for General Inspectorate of Education. *The International Journal of Educational Management*, vol. 16, nº 4, pp. 169-175.
- WEICK, Karl E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), pp. 1-19.

### Legislação

- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro (gestão democrática das escolas preparatórias e secundárias).
- Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro (estatuto do ensino particular e cooperativo).
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (lei de bases do sistema educativo).
- Decreto-Lei nº 287/88, de 19 de Agosto (profissionalização em serviço dos professores dos ensinos preparatório e secundário).
- Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro (criação das escolas profissionais).
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (regime jurídico da autonomia da escola).

- Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro, publicado a 8 de Fevereiro de 1989 (regulamento provisório dos conselhos pedagógicos).
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio (regime jurídico de direcção, administração e gestão escolares).
- Despacho nº 113/ME/93, de 1 de Junho (regulamento do SIQUE).
- Despacho Normativo nº 27/97, de 12 de Maio, publicado a 2 de Junho de 1997 (rede escolar e agrupamentos de escolas).
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (regime de autonomia, administração e gestão).
- Lei nº 24/99, de 22 de Abril (primeira alteração, por aprovação parlamentar, do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio).
- Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto (constituição de agrupamentos de escolas).
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (organização e gestão curricular do ensino básico).
- Despacho nº 13313/2003, de 13 de Junho, publicado a 8 de Julho de 2003 (ordenamento da rede educativa em 2003-2004).

### THE CREATION OF EDUCATIONAL PROJECTS AT SCHOOLS: ASPECTS OF A LOOSELY COUPLED COURSE

#### Abstract

The *School's Educational Project* is a concept that, since the late 80's, has accompanied closely the Portuguese legislation, especially the one that has been devoted to the issues of public school autonomy, administration and management. In this article, we try to establish a retrospective of the political-normative framework that has been the basis for the school's educational project, taking into account a course which, even from the point of view of the political-legal discourse, we can classify as *loosely coupled*. That is to say that the same political-administrative power whose issues decrees for the central role of the educational project in the schools' management has also created the legal conditions for the inexistence of that central role — either legislating for its lack of operability, or keeping operative laws which are inconsequent and contradictory. There lie weighty reasons for these processes/documents to be, today, mere artefacts inside the school organizations.

## CONSTRUCTION DE PROJETS D'ÉTABLISSEMENT: TRAITS D'UN PARCOURS FAIBLEMENT BRANCHÉ

### Résumé

Le Projet Éducatif d'Établissement est un concept qui, depuis les années 80, a accompagné de très proche la législation Portugaise, notamment celle qui se consacre aux questions de l'autonomie et de l'administration et gestion des établissements publics d'enseignement. Avec cet article nous voulons faire une rétrospective de l'encadrement politique et normatif qui donne support au projet éducatif d'établissement, en considérant un parcours qui, même du point de vue du discours politique et légal, on classifie comme *loosely coupled* (faiblement branché). Ça veut dire que le même pouvoir politique et administratif qui décrète la centralité du projet éducatif dans la gestion des établissements scolaires, détermine aussi les conditions légales pour que cette centralité ne se vérifie pas, tantôt avec de la législation qui provoque son inopérance, tantôt avec la manutention de documents légaux inconséquents et contradictoires. C'est notamment dû à la situation décrite, que, aujourd'hui, ces processus/documents ne constituent que de simples artefacts à l'intérieur des organisations scolaires.

## Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo

António A. Neto-Mendes

Universidade de Aveiro, Portugal

### Resumo

Este texto apresenta um conjunto de reflexões em torno das potencialidades que a escola pública portuguesa (particularmente a secundária, que é aqui visada) tem desempenhado no quadro da "gestão democrática", como espaço amplo de exercício colegial da profissão docente e da socialização democrática dos alunos, embora destaquemos especificamente a dimensão da escola secundária enquanto contexto de trabalho dos professores. Esta vertente não pode, contudo, ser desligada de uma perspectiva crítica que contemple os limites de uma tal organização da governação (democrática) das escolas, à semelhança, aliás, do que se passa no âmbito mais alargado da governação das sociedades. O destaque vai para o facto de, apesar de toda a organização colegial construída sobretudo em torno do corpo docente, haver um défice de democraticidade na escola que fragiliza o projecto político de uma cidadania activa. Termina-se defendendo a ideia de que a solução é o aprofundamento democrático da organização escolar.

### Introdução

Este texto exige uma primeira clarificação que tem a ver com a delimitação temporal da nossa análise: reportamo-nos ao período que termina em 1998, correspondendo assim, grosso modo, à vigência do decreto-lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro. Como ponto de partida está um outro trabalho concluído em 1999 e realizado em condições específicas de provas académicas<sup>1</sup>. Se abrimos este texto com esta nota é porque algumas das dimensões aí revistas são oportunas no contexto da temática 30 anos de

governo democrático das escolas em Portugal. O trabalho empírico foi realizado numa escola secundária urbana, um ex-liceu, uma escola que conseguiu manter, apesar da erosão inevitável que a democratização do ensino acarretou, uma imagem de prestígio social que se regista, por exemplo, ao nível da sua população escolar oriunda de forma expressiva de famílias de classe média<sup>2</sup>. Este traço merece destaque porque a um quarteirão de distância existe uma outra escola, também secundária, uma ex-escola técnica, onde a população escolar reflecte origens sociais mais heterogéneas. O estudo empírico a que nos reportávamos atrás decorreu em 1997/98, num período em que já se anunciava a morte do chamado modelo da "gestão democrática"<sup>3</sup>, consagrado em 1976 pelo acima referido decreto-lei nº 769-A/76. Aliás, mais do que anunciada, era já uma certeza pois em plena realização dos trabalhos sairia o decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. A escola que estudámos — a que chamámos *o Liceu*, pelas razões que nos parecem óbvias — não integrou o lote das que experimentaram o então chamado "novo modelo de gestão" (decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio), pelo que se pode dizer que viveu uma situação de assinalável estabilidade traduzida quer pela permanência do mesmo modelo de governo, quer pelo carácter regular da legitimidade democrática decorrente da normal apresentação de listas para o conselho directivo.

A referência concreta a uma escola, *o Liceu*, serve para ilustrar a escola que garantiu, em condições por vezes muito difíceis, o alargamento da escolaridade pós-primária nos últimos 30 e poucos anos, um objectivo ainda hoje por alcançar e que fragiliza estruturalmente a qualificação dos portugueses<sup>4</sup>. Uma tal afirmação revela-se de primordial importância para a análise da situação dos dois conjuntos de actores mais próximos da organização escolar: os alunos, por um lado, como destinatários primeiros da acção educativa; e, por outro lado, os professores, enquanto profissionais da educação que realizam o seu trabalho num contexto muito específico, a escola, de que são simultaneamente um *produto* e seus *produtores* (cf. Neto-Mendes, 1999: 6). É esta a razão porque valorizamos a escola secundária pública como contexto de trabalho dos professores, assunto a que nos dedicaremos no ponto seguinte.

### A escola secundária pública como contexto de trabalho dos professores

Como já referimos, o nosso trabalho permitiu-nos conhecer por dentro uma escola secundária pública (em rigor, uma escola que corresponde à tipologia "ES com 3º ciclo do EB"). Sabemos, até por um certo bom senso metodológico, que o conhecimento de um caso não nos permite avançar com generalizações. Não o faremos, seguramente, optaremos antes por uma abordagem que sublinhe as potencialidades explicativas do caso de *o Liceu*, quer por identificação, quer por oposição à panóplia de situações diversas que o sistema educativo português propicia. Tal como advertíamos na "Introdução" do nosso trabalho (Neto-Mendes, 1999: 6), acreditávamos (e acreditamos) na possibilidade de os professores serem tanto um *produto* das circunstâncias em que são obrigados a realizar o seu trabalho, quanto *produtores* dessas circunstâncias — isto, evidentemente, se quisermos admitir, como é o nosso caso, que um profissional reflexivo carece de autonomia e de espaço de acção colectiva para concretizar um projecto profissional coerente e digno do nome. Esta ambivalência dos professores, no fundo, está presente num conjunto já clássico de dualidades contraditórias entre si, de entre as quais gostaríamos de salientar a ambiguidade existente entre o profissional e o funcionário, de que dão eco vários estudos (Nóvoa, 1987; 1995; Neto-Mendes, 1999; 2004). A caracterização do trabalho dos professores de *o Liceu* tornou-se, assim, um dos elementos centrais do estudo, até pelo historial de sucessivas reformas introduzidas no sistema educativo e nas escolas, sobretudo nas duas últimas décadas.

Ocorre-nos, a propósito das dificuldades que os professores tiveram de enfrentar para trabalhar e governar a escola pública, lembrar as palavras de um docente da escola, com uma larga experiência de gestão, nomeadamente como presidente do conselho directivo, que a propósito da comemoração dos 25 anos de gestão democrática<sup>5</sup>, afirmou:

(...) o que pretendemos fazer é uma espécie de visita aos tempos difíceis de uma geração de professores que foi mais ou menos sacrificada e cujo trabalho nunca foi reconhecido na sua verdadeira dimensão. Sem este modelo de direcção e sem estes dirigentes o mais natural é que as escolas não tivessem funcionado após a revolução de Abril (In *Labor*, série 4", nº 3, Dez. 2000).

Podemos ver nestas palavras um juízo em causa própria, alguma emotividade de quem não consegue distanciar-se de um campo de acção em que a vida profissional se confunde com a própria existência do sujeito, que se dedicou/dedica inteiro a uma função/causa. Pode ser. Mas há um conjunto de factores que fazem da escola secundária um contexto de trabalho tantas vezes precário, mutilador dos direitos cívicos de todos quantos nela trabalham, ensinando e aprendendo, participando nos órgãos de governo democrático sob o olhar, ora de desconfiança ora de censura, do poder central de matriz centralizadora.

Socorrendo-nos de várias pesquisas realizadas ao longo das duas últimas décadas, apresentamos a seguir um inventário de dificuldades experimentadas pelas escolas secundárias, algumas das quais com origem claramente externa, mas cujos reflexos ao nível da organização e respectivos actores não podem ser escamoteados:

- a) Crescimento em massa da população escolar, com as consequências inevitáveis que este facto acarreta, nomeadamente tendo em conta a escassez dos recursos (professores qualificados, instalações, equipamento pedagógico-didáctico) que um tal aumento de alunos e de docentes exigiria: em apenas 12 anos (1981/82 — 1993/94) o número de professores duplicou, passando de 29837 para 60907 (cf. Azevedo, 1999); a massificação do ensino traduziu-se tanto no aumento do número de alunos por escola, quanto no crescimento do número de professores de que falámos — mas não deve ignorar-se jamais que tal se fez numa rede escolar que era incomparavelmente mais pobre que a que hoje temos sob todos os pontos de vista (em quantidade e em qualidade), a qual propiciou as mais incríveis condições de trabalho: a título de exemplo, podemos comentar a situação vivida em o *Liceu* que em 1987/88 atingiu os 3603 alunos, situando-se em 1997/98 nos 1828 (cf. Neto-Mendes, 1999: 379), não indo hoje (2004/2005) além dos 1296<sup>6</sup>;
- b) A constatação de que há, antes de mais, disparidades regionais fortes<sup>7</sup> que chegam a fazer perigar a ideia de coesão nacional que a referência ao "sistema educativo português" sugere: as relacionadas com o pessoal docente assumem importância central

dado o papel que sempre lhes assistiu no governo democrático das escolas no pós-25 de Abril — Rodrigues (1999: 63) descreve-nos "os problemas de instabilidade na ocupação dos lugares de docência e da existência de professores sem habilitação própria e/ou profissional" nas 15 escolas que visitou, daqui resultando claras disparidades em torno dos binómios litoral/interior, centro/periferia; já um estudo bem anterior (ME/GEP, 1988), realizado no final do ano lectivo de 1984/85, regista a "instabilidade do corpo docente", ao comparar a taxa de professores colocados pela primeira vez no ensino preparatório (actual 2º ciclo do Ensino Básico) e no ensino secundário (actual 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), respectivamente de 35,9% e de 32,6% (ME/GEP, 1988: 33).

- c) A instabilidade do corpo docente é, aliás, reclamada também para explicar o défice de democraticidade sublinhado pelo facto de, em 1984/85, haver em 40,3% das escolas preparatórias (EP) e 47,5% das escolas secundárias (ES) conselhos directivos não eleitos (ME/GEP, 1988: 55), mas não é a única razão: para além dessa, os autores acrescentam a falta de estímulos pessoais para o exercício das funções de gestão; a comparação entre as duas tipologias de estabelecimentos de ensino (EP/ES) leva os autores a identificarem outros factores de diversificação dos dois níveis de ensino: os contextos de inserção das escolas, que podem favorecer o divórcio entre a escola e a comunidade e as famílias, por um lado; por outro, a já referida instabilidade do corpo docente, a menor qualificação profissional dos docentes e as colocações tardias, absentismo e falta de professores (ME/GEP, 1988: 31-33).
- d) Questionamento da eficácia e da democraticidade do modelo de gestão, na sequência do ponto anterior: no estudo que temos estado a seguir (ME/GEP, 1988) já se afirmava sem rodeios que o modelo sofria de uma espécie de défice de democraticidade, quer através de uma "insuficiente representatividade" (apenas os professores estão efectivamente representados) quer através de uma "insuficiente participação" (só os docentes participam habitualmente no governo das escolas) (ME/GEP, 1988: 105); em

análise divulgada no mesmo ano, no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), Clímaco (1988), para além de sublinhar a contradição entre "um modelo de gestão das escolas inspirado num certo basismo democrático e uma administração que continuou profundamente centralizada e centralizadora", refere-se nestes termos ao papel dos professores: "De facto não só os professores participam pouco no processo de eleição das suas estruturas de gestão, como se isolam na direcção das escolas, funcionando quase como parceiros exclusivos na responsabilidade da direcção das escolas" (Clímaco, 1988: 50-51); vejamos ainda outros estudos, que em parte podem até coincidir na análise, embora possam ser diferentes os pressupostos conceptuais que a balizam, distribuídos pelas duas últimas décadas do séc. XX: em estudo realizado em Março de 1986 e divulgado, em 1988, pela principal federação de sindicatos dos professores, 71,6% dos docentes inquiridos afirmam não haver "integral democraticidade e eficiência no funcionamento dos órgãos de gestão", indicando como principais condicionantes a insuficiência de verbas, a falta de equipamento e material e a inexistência de gabinetes de apoio (Fenprof, 1988: 28); Lima (1988) estuda a participação dos alunos na gestão das escolas secundárias, concluindo pela existência de uma "encenação participativa que não consegue mobilizar nem docentes nem discentes" (Lima, 1988: 167); este trabalho criou as bases para o autor avançar, na década de 90, com uma pesquisa de outro fôlego (Lima, 1992), em que o objecto de estudo continua a ser a escola como organização e a participação na escola secundária portuguesa, entre 1974 e 1988, vista já numa perspectiva mais abrangente, confrontando-nos nomeadamente com a multiplicidade de significados que encerra a expressão "gestão democrática"; Natércio Afonso (1994) faz assentar o seu estudo no que chama "problemas estruturais" do modelo da organização e administração escolar instituído pelo decreto-lei nº 769-A/76: falta de autonomia da escola, limitada eficiência de gestão, capacidade de liderança dos seus administradores eleitos pelos professores e

alienação generalizada de muitos actores relativamente à sua estrutura participativa (Afonso, 1994: 32); o autor conclui que a "gestão democrática" e a cultura colegial dos professores transformaram a escola (pública) numa organização sem liderança, onde não existe uma visão estratégica sobre objectivos e missão da escola; conclui ainda que os professores vêem no trabalho lectivo a base tanto da sua influência política e do seu poder como da sua autonomia profissional — ou, por outras palavras, "a protecção mútua da autonomia, da margem de manobra de cada um, parece ser um pressuposto implícito fundamental das relações de colegialidade" (Afonso, 1994: 282); estudos mais recentes confrontam-nos com olhares dirigidos a aspectos mais específicos, pelo menos nalguns casos, mas igualmente enriquecedores do conhecimento construído em Administração Educacional: Costa (1997) estuda as dinâmicas que envolvem o projecto educativo da escola, realizando o trabalho empírico em três escolas, duas públicas e uma privada, sendo as públicas governadas uma pelo decreto-lei nº 769-A/76 e a outra pelo decreto-lei nº 172/91<sup>B</sup>; Sá (1997), estudando o caso do director de turma na sua "tríplice função" (relação com os alunos, relação com os pais/encarregados de educação e relação com os outros professores da turma), conclui que "o director de turma representa, de facto, um papel muito importante na escola portuguesa, mas não apenas (nem sobretudo) por aquilo que faz, mas sim pelo que representa" (Sá, 1997: 264) — podemos ver, assim, reconhecido o valor "institucional" do director de turma, um dos elementos de maior visibilidade na escola secundária pública da "gestão democrática".

### **A organização da escola secundária e o trabalho dos professores**

Um dos objectivos da nossa pesquisa (Neto-Mendes, 1999) foi compreender e interpretar as interdependências entre a organização da escola secundária (vertentes científica e pedagógica) e o trabalho dos docentes, analisando assim as culturas profissionais que estes construíam em contexto laboral. Como escrevemos então,

As condições de organização do tempo, do espaço, dos 'conteúdos' que enformam o 'trabalho docente' contribuem para determinar a natureza do mesmo, definem os seus contornos, traçam-lhe os limites e as potencialidades (Neto-Mendes, 1999: 5).

Partimos de um quadro conhecido de *gramática escolar* típica da escola secundária: alunos agrupados em turmas (homogeneidade académica e etária, por vezes mesmo de género), com um número de efectivos padronizado (mínimo e máximo); professores actuando sempre numa base individual, recrutados com base na sua certificação como especialistas (numa ou duas disciplinas, mais do que isso é raro); acção escolar a decorrer em espaços estruturados, o que induz uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula, debaixo da orientação de um só professor por unidade tempo/disciplina; horários escolares estabelecidos com rigor, o que instaura uma prática de controlo social do tempo escolar; saberes escolares organizados em disciplinas que são as unidades estruturantes do ensino e de todo o trabalho pedagógico (cf. Neto-Mendes, 1999: 330-331).

Em conformidade com o que acabamos de dizer, explorámos as dimensões do trabalho dos professores, tendo especialmente em conta as dimensões aparentemente inconciliáveis do *individualismo docente* e do *trabalho colaborativo* propostas por Andy Hargreaves (1998), entre outros. Interessou-nos sobretudo compreender melhor as especificidades de um trabalho — o dos docentes — que vive espartilhado entre duas dimensões tão distintas entre si: por um lado, a do isolamento da sala de aula a que o professor é remetido por força de uma organização pedagógica que não tem a competência de decidir; por outro, a de uma colegialidade presente em múltiplos contextos de acção na organização escolar, como o conselho de turma, o conselho de grupo e o departamento curricular, o conselho pedagógico, a assembleia de escola, o conselho directivo/executivo, a reunião geral de professores. Do ponto de vista da conceptualização das chamadas *culturas docentes*, socorremo-nos do contributo de Hargreaves (1998) que nos aponta quatro modalidades: i) individualismo; ii) colaboração; iii) colegialidade artificial; iv) balcanização.

O trabalho docente, nas escolas secundárias, mas não só, tem-se pautado por uma "matriz individual" (sobretudo pelo peso que a "aula" tem no seu desempenho), apesar dos apelos à colaboração que têm preenchido as

orientações reformistas nos últimos anos<sup>9</sup>. Uma parte da literatura denuncia aquilo a que chama o *privativismo docente* — inspirada, em grande medida, no trabalho de Dan Lortie (1975)<sup>10</sup> e outros — responsável, segundo esta óptica, por um fechamento do professor aos seus pares, visível não só na recusa em colaborar com outros, mas também em partilhar documentos e materiais pedagógicos e na indisponibilidade para a planificação e preparação colectiva de aulas, o que se traduz no exercício doméstico destas tarefas<sup>11</sup>. Mas como lembram alguns autores (Woods, 1979; Smyth, 1991), o *privativismo docente* pode ser também uma estratégia de resistência eficaz face quer às pressões dos pares, quer às da direcção da escola, da administração local, regional ou central. Neste sentido, pode confundir-se com a abordagem que Andy Hargreaves (1998) propõe do individualismo docente, relacionado com as condições do local de trabalho. Este autor admite três formas de *individualismo*: i) o *individualismo constrangido* ("constrained individualism"); o *individualismo estratégico* ("strategic individualism"); e o *individualismo electivo* ("elective individualism"). As diferenças saltam à vista: o primeiro sublinha os constrangimentos organizacionais que a escola coloca ao professor (organização do tempo e do espaço, concepção e organização do currículo, etc.), nem sempre tidos em devida conta nas análises; o segundo remete para as opções que os professores são levados a tomar face às pressões do ambiente de trabalho, podendo o *privativismo* ser adoptado como estratégia de resistência perante a hostilidade externa; o terceiro, finalmente, resulta de uma opção deliberada, reflectida, dentro do possível tomada sem constrangimentos próximos, sendo antes fruto de uma escolha fundamentada em pressupostos de natureza pessoal, política, religiosa, filosófica ou outra.

A visibilidade a que certos conceitos são submetidos tende a vulgarizar o seu uso. Não é despendendo submeter certos conceitos — como os aqui abordados *colegialidade* e *colaboração*, por exemplo — ao filtro crítico da análise sociológica e organizacional. Smyth (1991) relativiza a emergência de algumas destas problemáticas, ao mesmo tempo que reforça a ideia de complexidade inerente à condição de fenómenos sociais que são. Na síntese que apresentamos de seguida, procuraremos organizar o seu pensamento: i) começa por estabelecer uma relação entre a retórica da colegialidade e o pensamento neoliberal, admitindo nomeadamente que aquela pode assumir uma perspectiva tecnicista, de controlo, apresentando-se ainda assim com um

discurso atraente e desafiador (Smyth, 1991: 323); ii) por outro lado, comenta que o interesse na colaboração docente não é nem incidental nem accidental, mas parte de uma estratégia mais vasta que visa tornar os professores mais eficientes no trabalho de reconstrução económica; iii) o papel do Estado não é ignorado pois, como reconhece, em circunstâncias muito precisas, pode ser do interesse do Estado dar a aparência (através do recurso à retórica da colegialidade) de que trata os professores como *profissionais* que têm autonomia para enveredar por formas de auto-regulação e supervisão dos seus pares, embora possamos estar antes perante uma forma de controlo central sob a aparência de autonomia local (Smyth, 1991: 325); iv) a terminar, assinalamos, com o autor, o paradoxo (pelo menos aparente) de vivermos numa época em que se incrementa a (re)centralização dos sistemas educativos em convívio com formas localizadas de controlo pedagógico, no seio do trabalho docente, através de processos como a colegialidade (Smyth, 1991: 326).

Ainda no domínio da escola como contexto de trabalho, parece-nos inevitável uma referência ao papel da sala de professores na organização escolar (ver, entre outros, os trabalhos de Woods, 1979; Hammersley, 1984; Hargreaves, 1984; Kainan, 1992; 1994; Caria, 2000). A sala de professores é uma espécie de ponto de intersecção do colectivo, onde os professores se "ativam" da carga individualista que caracteriza a maior parte do tempo que passam na escola (em sala de aula). Em *o Liceu*, observámos o papel da sala de professores, um espaço multifunções, caracterizado por uma grande informalidade, muitas vezes desvalorizado pelos próprios professores: a) extensão do trabalho pedagógico e administrativo dos professores, sejam gestores intermédios ou não; b) espaço de alfabetização no domínio das novas tecnologias da informação; c) uma janela que se abre para o mundo (*internet*, jornais, revistas); d) espaço das relações informais de natureza profissional; e) espaço das relações informais de natureza lúdica; f) espaço de luta pela apropriação de um território e sua afirmação; g) espaço para as trocas de experiências, concepção de projectos novos; h) espaço de comunicação institucional; i) espaço de socialização dos professores novos (Neto-Mendes, 1999: 465).

## Notas finais

A dimensão da colegialidade tem marcado a organização da escola pública nos últimos trinta anos, circunstância, como acabámos de demonstrar ao longo destas páginas, nem sempre isenta de equívocos e mal-entendidos. Um dos equívocos, alimentado algumas vezes pelos professores, foi o de se ter perspectivado a colegialidade como um valor em si mesmo, reduzindo-a ao valor instrumental de técnica de gestão, por parte de uma administração educativa pouco interessada em descentralizar, na prática, apesar da orientação pró-autonomia que durante alguns períodos caracterizou o discurso de vários dos seus responsáveis. Se perspectivarmos a colegialidade na escola pública como expressão de um "processo complexo, dinâmico e plural que, à partida, não exclui definitivamente nenhuma categoria de actores" (Lima, 2001: 111), estaremos mais preparados para entender "os direitos dos actores à participação na governação democrática das escolas públicas, entendidas como instituições e como locais de trabalho e não como meros instrumentos" (Lima, 2001: 114).

Por outro lado, o debate à volta da democraticidade no seio das organizações escolares não pode, na nossa perspectiva, iludir as contradições que resultam do enquadramento a que o sujeitamos quando o discutimos em termos de eficácia, como algumas vezes o vemos fazer. Pelo menos essa parece ser a via escolhida por certas correntes para quem a construção participada — independentemente da problematização a que o conceito de *participação* deve ser sujeito — da decisão no seio da organização escolar tem apenas um valor instrumental ao serviço de uma concepção idealizada de democracia ou, então, de participação cooptada de pais, professores, alunos, autarcas e outros membros da chamada *comunidade educativa*. A participação e os espaços de colegialidade que lhe estão associados não passariam, assim, de elementos ao serviço de uma tecnologia de gestão das escolas, comandada por uma administração central que, através da retórica descentralizadora e do apelo autonómico, mais não busca do que consolidar posições de controlo. Este é, aliás, um dos riscos que pode correr uma análise mais ligeira da colegialidade, como atrás referimos.

O balanço da organização colegial da escola pública, que tem estado *grossa modo* subjacente à governação democrática dos últimos 30 anos<sup>12</sup>, deve permitir aprofundar e problematizar a sua orientação no sentido da



defesa do direito à participação com vista à construção de uma cidadania activa — a cidadania democrática não se ensina segundo velhos ou novos métodos livrescos, a democracia constrói-se na prática quotidiana dos cidadãos, fora e dentro das escolas<sup>13</sup>.

A introdução de lógicas cuja racionalidade é de típica extração empresarial — caso da reclamada reconversão de órgãos colegiais para unipessoais com que se acenam promessas de ganho de produtividade escolar, como parece ser o caso do pretenso sucesso das escolas privadas nos *rankings* de escolas<sup>14</sup> — deve merecer a mais fina e atenta vigilância se o que perseguimos for uma escola democrática para todos, sem distinção de cor, credo ou classe social.

A crítica à falta de democraticidade nas escolas, por mais fundamentada que seja, pode permitir pôr em causa o princípio em si mesmo? A ser assim, teríamos de admitir que não é o aprofundamento democrático que buscamos quando sujeitamos as sociedades democráticas ocidentais à permanente avaliação que se espera de uma cidadania activa, mas antes a substituição do regime democrático por uma qualquer solução autocrática. Esta é seguramente uma hipótese absurda, mas é pelo absurdo que muitas vezes somos levados a desconstruir as ideias de um certo senso comum muito pouco ingénuo — entre estas conta-se a promessa de um paraíso de eficácia assegurado por mais ou menos sofisticadas técnicas de gestão pretensamente "limpas" de qualquer faivo de ideologia.

## Notas

- 1 Referimo-nos à nossa tese de doutoramento: Neto-Mendes (1999).
- 2 Em estudo realizado com alguns colegas (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2003), registámos que dos 114 alunos do 12º ano inquiridos em 2001/2002, 39% afirmavam que a formação académica do pai correspondia a um diploma de nível superior, baixando para 35% no que respeita à mãe.
- 3 O primeiro governo de António Guterres encomendou a João Barroso um estudo sobre as bases a que deveria submeter-se o novo modelo de autonomia, administração e gestão das escolas públicas em Portugal: Barroso (1997).
- 4 Apesar dos investimentos no alargamento da rede escolar, das várias reformas curriculares e de outras mudanças decretadas, Portugal apresenta estatísticas de conclusão dos estudos secundários que nos colocam na cauda do mundo desenvolvido: entre a população situada na faixa etária que vai dos 25 aos 64 anos,

só 20% concluiu pelo menos o Ensino Secundário ou equivalente (dados de 2001), o que nos coloca muito longe da média da OCDE (64%) e a par do México e da Turquia (OCDE, 2003).

- 5 Esta comemoração ocorreu em 1999, passando, entre outras iniciativas, pela recolha de testemunhos de professores que passaram, em diferentes momentos, pelo governo das escolas da cidade, o que inclui quatro escolas secundárias e uma EB 2,3. Esta recolha foi publicada na *Labor, Revista de Professores*, 4ª série, nº 3, Dezembro de 2000. Recordo-se que esta é a revista que, de acordo com Nóvoa (1993: 583), foi "fundamental para o estudo da imprensa pedagógica no século XX", e que agora conhece a sua quarta série.
- 6 Este número comporta os dois "turnos" de funcionamento da escola: o "diurno", com 896 alunos; o "nocturno", com 400 alunos (fonte: conselho executivo).
- 7 Ver o nosso trabalho já referenciado (Neto-Mendes, 1999: 378). Jorge Arroiteia (1991), por sua vez, apresenta-nos um leque importante de "desequilíbrios demográficos" que à data caracterizavam o sistema educativo português.
- 8 A propósito, escreve o autor: "Estando a escola estatal desprovida de alguns dos indicadores que favorecem a construção de um projecto educativo próprio, e apresentando, em contrapartida, outros que dificultam essa tarefa — apreciável mobilidade docente e consequente baixa identidade institucional, dependência de autoridades administrativas externas, margens de autonomia escassas e frágeis, poder débil da direcção e gestão — a questão que se levanta é a da possibilidade de construção de um projecto educativo na escola [pública] portuguesa (...)" (Costa, 1997: 214).
- 9 São inúmeros os apelos vindos das fontes mais distintas: em primeira instância, são os próprios serviços governamentais, nomeadamente através de toda a panóplia de normativos e orientações oficiais, com a chancela de ministros da educação, secretários de estado, directores regionais de educação, entre outros, mas também de académicos e pedagogos, sob as mais diversas formas.
- 10 Dan Lortie identifica no seu trabalho três traços culturais que caracterizam os docentes: o imediatismo (*presentism*), o individualismo (*individualism*) e o conservadorismo (*conservatism*) (Lortie, 1975).
- 11 Em inquérito por questionário realizado aos docentes de o Liceu, apurámos que 70,5% dos inquiridos afirmam que o local de preparação das aulas é "em casa" (Neto-Mendes, 1999: 437).
- 12 Bem diferente era, todavia, a situação que se vivia na escola do Estado Novo. Referindo-se a este período, João Formosinho (1987) vê a acção da escola ao serviço da "educação para a passividade".
- 13 Parecem evidentes as conexões com o pensamento freireano. Atente-se na afirmação do pedagogo brasileiro: "A cidadania não chega por acaso, é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela" (Freire, 1998: 119).
- 14 Sobre a problemática dos *rankings* de escolas, ver o trabalho que realizámos com dois colegas: Neto-Mendes, Costa & Ventura (2003); ver também Santiago, Correia, Tavares & Pimenta (2004).

## Referências

- AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ARROTEIA, Jorge C. (1991). *Desequilíbrios Demográficos do Sistema Educativo Português*. (Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, nº 3). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AZEVEDO, Joaquim & ALVES, J. Matias (1999). Imagens do Ensino Secundário. In J. Azevedo (coord.), *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 19-58.
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CARIA, Telmo (2000). *A Cultura Profissional dos Professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (1988). A gestão dos estabelecimentos de ensino não superior - Análise do modelo e das práticas de gestão. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pp. 11-52.
- COSTA, Jorge A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais. Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge A.; VENTURA, Alexandre & NETO-MENDES, António (2003). As explicações no 12º Ano - contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, Vol. 2/2003, pp. 55-68.
- FENPROF (1988). A Gestão Democrática nos Ensinos Preparatório e Secundário. O que está bem? O que está mal? *Cadernos da Fenprof*, nº 9, Janeiro de 1988.
- FORMOSINHO, João (1987). *Educating for Passivity - a Study of Portuguese Education (1926-1968)*. London: University of London (tese de doutoramento, pol.).
- FREIRE, Paulo (1998). *Professora Sim, Tia Não*. São Paulo: Olho d'Água.
- HAMMERSLEY, Martyn (1984). Staffroom news. In A. Hargreaves & P. Woods (eds.), *Classrooms & Staffrooms. The Sociology of Teachers & Teaching*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 203-214.
- HARGREAVES, Andy (1984). Contrastive rhetoric and extremist talk. In A. Hargreaves & P. Woods (eds.), *Classrooms & Staffrooms. The Sociology of Teachers & Teaching*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 215-231.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- KAINAN, Anat (1992). Staffroom grumblings as expressed teachers' vocation. *Teaching & Teacher Education*, 10 (3), pp. 281-290.
- KAINAN, Anat (1994). *The Staffroom: Observing the Professional Culture of Teachers*. Aldershot: Avebury.
- LIMA, Licínio C. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.
- LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez.
- LORTIE, Dan (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ME (1988). *Práticas de Gestão. Ensino Preparatório e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento.
- NETO-MENDES, António (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento, pol.).
- NETO-MENDES, António (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado - subsídios para o estudo da profissão docente. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (no prelo).
- NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge A. & VENTURA, Alexandre (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación - REICE*, vol. 1, nº 1. ([http://www.ice.deusto.es/RINACE/ice/p\\_vol1num1.htm](http://www.ice.deusto.es/RINACE/ice/p_vol1num1.htm)).
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs* (vols. I e II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, António (dir.) (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX e XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, António, (1985) (2ª edição). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 13-34.
- OCDE (2003). *Education at a Glance*. (<http://www.oecd.org>).
- Revista *Labor*, série 4ª, nº 3, Dezembro de 2000 (número comemorativo dos 25 anos da gestão democrática das escolas).
- RODRIGUES, Paulo (1999). Visitas efectuadas às escolas - Relatório. In J. Azevedo (coord.), *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 157-189.
- SÁ, Virgínia (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso da Direcção de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SANTIAGO, Rui; CORREIA, Maria F.; TAVARES, Orlanda & PIMENTA, Carlos (2004). *Um Olhar sobre os Rankings*. Matosinhos: GIPES/Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- SMYTH, John (1991). International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work. *British Journal of Sociology of Education*, 12 (3), pp. 323-346.
- WOODS, Peter (1979). *The Divided Schools*. London: Routledge & Kegan Paul.

## Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização

Maria de Fátima Chorão Sanches  
Universidade de Lisboa, Portugal

### Resumo

Adoptando a abordagem de análise do discurso dos professores sobre a governação da escola nos períodos revolucionário de 1974 e de normalização, este artigo dá ênfase às seguintes questões: (1) Que características identificam o discurso da utopia revolucionária dos professores? (2) Que motivações e ideias fundamentavam e orientavam a acção de governação das escolas nesse período? (3) Que tipos de profissionalismo docente emergiram em articulação com a liderança na governação escolar? A análise revelou preocupações de justiça social radicada numa forte consciência social, e formas de activismo crítico, social e político que encontraram na escola a âncora e o centro de aprendizagem da pedagogia crítica como ponto de partida para a transformação pessoal e da sociedade. Caracterizaram-se ainda dimensões do discurso utópico ao qual correspondem formas de liderança *revolucionária transformadora*, *técnica* e *racional*. A estas formas de liderança correspondiam posicionamentos diversos em relação ao modo como viveram e entenderam os períodos revolucionário e de normalização, particularmente no que respeitava à autonomia de escola, às lógicas de interacção escola-Ministério da Educação e à possibilidade de construção de políticas pedagógicas centradas na escola.

### Introdução

As "portas" educacionais abertas pela revolução de Abril foram sem dúvida as da equidade e justiça social reflectidas num conjunto complementar

de transformações essenciais. No campo da democratização, o acesso igualitário à educação abriu caminho ao poder instituinte da cidadania participativa social e política e da comunicação livre e plural das ideias. No campo da governação da escola, encontrou lugar a construção democrática das escolas através da transformação das interações entre múltiplos actores, parceiros nos novos processos de funcionamento das estruturas internas das escolas. No domínio da profissão docente, transformaram-se as relações de trabalho entre professores e destes em relação à escola, rumo a novos sentidos e formas de profissionalidade.

A análise das narrativas de professores sobre a governação da escola, parcialmente referenciadas neste artigo, salienta o seu activismo transformador, a sua contribuição para manter a democracia nas escolas e alargar os horizontes imaginados pelo 25 de Abril. Sem a praxis profissional desses professores, na qual se mesclavam o social, o político e o educativo, muitas avenidas educacionais ficariam por abrir a muitos alunos. Neste sentido, com o rigor empírico e analítico que a investigação exige, importa dar a conhecer o seu pensamento em múltiplo discurso identitário, num tempo em que o sentir profissional dos professores tende a ser mal (re)conhecido e até posto em causa. Como alguns críticos das actuais políticas de educação têm notado, a identidade docente parece comportar uma "missão impossível". Das escolas e dos professores — a braços com a inclusão da diversidade e com os efeitos da "massificação" da população escolar — espera-se colaboração nos processos curriculares de "pedagogização do social". Contudo, ao invés e em simultâneo, tem aumentado o controlo recentralizador sobre o seu trabalho e tomam contornos insistentes os ataques à escola pública. Intromete-se entre as escolas a força da competição pela "qualidade" de cariz neo-liberal, em oposição à sua articulação em redes colegiais, organizacionais e pedagógicas, induzindo ao isolamento dos professores, sobretudo dos jovens e daqueles cujo auto-conceito profissional é ainda frágil. Não se potencia, deste modo, a renovação participada da profissão nem a da escola como *polis* educativa.

Nestes contextos, a escola e a profissão docente continuam a surgir associadas como lugares políticos onde o consenso (ou alguma forma de *pacto educativo*) nem sempre é fácil ou desejável. Parece até que o profissionalismo docente se tornou lugar de confronto ideológico entre os

próprios estudiosos (Sachs, 2003, p. 3; Sanches, 2000). Debatem-se as virtudes do "novo" em contraste com as características do "velho" profissionalismo. E conclui-se por uma "tensão subtil e complexa" entre diferentes visões do que é ser professor, entre "novas" funções que lhe competem, sobretudo quanto à sua participação na governação da escola, por direito experiencialmente adquirido em Portugal.

Partir de um quadro referenciado à simbologia social, política e axiológica inerente ao 25 de Abril, e ter em conta a complexidade das mudanças operadas ao longo dos últimos 30 anos de democracia escolar, implica um olhar interrogativo sobre a possibilidade de uma (re)construção de sentidos, quer em relação à governação da escola e liderança dos professores, quer em relação à própria identidade docente. Que contradições perpassam nos múltiplos discursos relativos às transformações na governação da escola durante e após o 25 de Abril? Que sobreposições e distinções é possível identificar entre eles? E hoje, passado o tempo e o lugar da utopia, que visões prevalecem da governação da escola e do profissionalismo docente que lhe está associado? Em que medida emergiu um novo profissionalismo docente e, nesse caso, qual a sua natureza? Até que ponto as formas de liderança governativa e gestonária dos professores constituem faces do profissionalismo democrático, transformador e activista? Poder-se-á dizer que o profissionalismo utópico dos professores (se ele existiu) foi morrendo ao longo destes 30 anos de democracia na escola?

Adoptando a abordagem de análise do discurso dos professores sobre a governação da escola, mas sem aprofundar a sua teorização enquadradora, dá-se ênfase às seguintes questões mais específicas:

1. Que motivações e ideias dos professores fundamentavam e orientavam a acção de governação das escolas no período revolucionário e pós-revolucionário?
2. Que noções de profissionalismo docente têm emergido em articulação com a sua liderança da governação escolar?
3. Em que medida a liderança revolucionária potenciou novas formas de identidade profissional? Como se caracteriza o discurso dos "professores revolucionários"?

### Construção discursiva da profissionalidade docente no contexto da governação da escola

O discurso narrativo dos professores, configurado num *corpus* empírico recolhido entre a década de 1980 e o final de 90, constituiu o foco da análise da liderança governativa escolar. Recolheram-se narrativas de professores, obtidas em várias sessões, longas na sua duração e nos períodos abrangidos. Colaboraram na investigação professores em posições institucionais diferentes, que viveram intensamente, embora de modos distintos, as transformações das escolas em momentos politicamente diferenciados: o período revolucionário e o período de *normalização* que se lhe seguiu. Entre os participantes encontramos várias formas de envolvimento no processo de democratização da escola. Figuram professores, membros das primeiras Comissões de Gestão, bem como os que estiveram envolvidos na acção de governação enquanto membros dos Conselhos Directivos, posteriormente a 1976. São também narrativas de quem se envolveu como professor empenhado e participante na mudança de outras estruturas escolares. Algumas contêm referências a diversas escolas em função do percurso determinado pela colocação de professores, o que contribuiu para as tornar mais ricas e informativas pela sua dispersão geográfica. Neste texto, pelos seus limites de espaço, apenas se referencia um pequeno número de narrativas ilustrativas das componentes em análise, deixando intocadas outras dimensões do seu conteúdo para análise futura. Mencionam-se algumas escolas indicadas pela sua designação real. Contudo, manteve-se o anonimato da autoria da narrativa, recorrendo a códigos específicos que referenciam as diversas citações ao longo do texto.

As vozes narrativas dos professores que exerceram a liderança governativa das escolas em vários pontos do país expressam-se em discurso multiforme e polissémico. Diferenciam-se pela natureza dos objectos em torno dos quais (re)constróem a sua acção e pelas ênfases e significações que os rodeiam; mas, também, pelas interpretações e valorações que atribuem às vivências reenquadradas necessariamente pelo voz do tempo presente. Revelam-se em subjectividade, mas numa discursividade onde perpassam e se intersectam a dimensão experiencial e a teorização (ou objectivação) *a posteriori* sobre a realidade vivida. Não sendo monolíticas nem objectivas, poder-se-ão considerar "fragmentos" de visões e concepções diferenciadas e

constitutivas de múltiplos discursos. Este tipo de abordagem, de que Michel Foucault foi pioneiro, permite pesquisar articulações entre discurso, ideologia e a acção construída discursivamente. Aplicada à investigação das transformações ocorridas na governação escolar, por via da acção dos professores, neste estudo, adopta-se a definição de discurso como conjunto de formas de pensar, socialmente organizadas e referenciadas a sistemas axiológicos nem sempre uniformes e homogéneos nos seus fundamentos e orientações para a acção.

A análise do discurso apresenta diversas opções: ser orientada tanto para revelar como para desconstruir práticas sociais em correspondência com determinados referenciais de significação e valoração. Como Jaworski & Coupland (1999) referem, a análise pode incidir interactivamente sobre dois pólos, *o local* (por exemplo, entrevista, fotografias, diários, etc.) e *o global*. Esta bipartição entre objectos de análise facilita tomar o singular como ponto de partida para se atingir o abstracto e o global. Por exemplo, ao nível globalizante, haverá interesse em ler o discurso oficial nas suas diversas intersecções e ramificações locais de ordem social, política e económica; uma leitura não apenas enquanto *texto* de e sobre a escola, sobre a profissão docente, sobre a formação de professores, mas também enquanto *práxis* que o próprio discurso origina e reifica de certo modo. Algo semelhante se intentou na presente investigação quanto à leitura interpretativa do discurso dos professores sobre a escola e a sua liderança governativa. Foi com base nesta perspectiva que se formulou a hipótese da coexistência de múltiplos discursos no correr do tempo político: o discurso revolucionário, o discurso de resistência, o discurso de normalização, o discurso de adesão e de conformidade com o *status quo* oficial. Admitiu-se, também, uma correspondência diferenciadora entre estes tipos de discurso e os respectivos posicionamentos quanto à *práxis* de governação levada a cabo nas escolas. De uma primeira análise dessas narrativas, centrada na *práxis* de liderança dos professores, nas suas concepções e formas actantes, subjacentes a um novo profissionalismo emergente, ressaltaram dois tipos de discurso: o discurso da utopia revolucionária e o discurso da normalização. No entanto, uma análise mais fina tornou possível vislumbrar e dilucidar características diferenciadoras no interior de cada um dos grupos iniciais. São estes dois momentos da análise que se caracterizam em seguida.

### O discurso da liderança revolucionária

Existem na literatura numerosas categorizações da liderança, mesmo quando os autores se referem às vantagens de um maior envolvimento dos professores na organização da escola (Sachs, 2003). Contudo, todas elas são omissas em relação à liderança revolucionária e utópica que os professores portugueses tiveram oportunidade de viver. A presente análise, sintetizada no Quadro 1, tem como foco um conjunto de dimensões que caracterizam esta forma de liderança no contexto da governação da escola após a revolução de 1974: (1) ideias orientadoras da práxis revolucionária; (2) activismo revolucionário; (3) mudança da escola e mudança social; (4) posicionamentos de soberania da escola e relação com o Ministério da Educação.

#### Ideias orientadoras da práxis revolucionária dos professores

A análise do discurso sobre a acção dos professores nas *Escolas de Abril* fez ressaltar um conjunto de ideias que fundamentavam a erradicação de dicotomias educacionais tradicionais com implicações no modo de conceptualizar o trabalho docente, na sua autonomia profissional, na organização dos currículos, na estrutura sequencial dos ciclos de ensino tal como então existiam, na organização da própria escola e até na formação de professores. São fundamentalmente duas essas ideias que remontam aos pensadores de inspiração marxista: teoria *versus* prática e concepção *versus* execução.

No que respeita à ideia de professor, a eliminação teórica destas dicotomias justificava-se por fazer tábua rasa da autonomia e ser restritiva do âmbito da acção profissional, confinando-a aos aspectos técnicos e executórios dos planos educativos e pedagógicos pensados e impostos por outros. Com efeito, as reivindicações autonómicas curriculares dos professores em tempo revolucionário incidem sobre a concepção e flexibilidade dos programas das várias disciplinas e a sua extensão; sobre a autonomia de os adaptar e cumprir (sem sanções oficiais por incumprimento) em termos dos condicionalismos específicos de cada escola e das turmas; sobre a escolha, por escola, dos manuais escolares em oposição ao manual oficial, igual para todas as escolas; sobre a selecção dos textos de apoio para

os alunos dos cursos complementares; e sobre a elaboração por equipas de professores das provas de exame por escola.

Não parecendo novas aos olhos dos jovens professores que agora se iniciam na profissão, a inserção destas actividades profissionais muito contribuiu para transformar as culturas de ensino e de escola. Nas *Escolas de Abril*, estas transformações contribuíram (e mais poderiam ter contribuído) para atenuar o isolamento tradicional entre os professores (talvez ainda persistente entre os professores novos e mais antigos) e, talvez, para subverter a hierarquia dominante, por exemplo, entre categorias profissionais (efectivos *versus* eventuais, novos e mais antigos na escola) nos liceus mais antigos, os quais, pela força revolucionária, acabavam por ser liderados por professores jovens e com menor estatuto profissional. É claro que nas escolas de maior tradição, a liderança dos mais jovens (quando ela se manifestou) foi então contestada já que os Conselhos Directivos se propunham introduzir "mudanças não aceites pelos professores mais antigos da escola" (Esc. M. Amália, p. 19) e "combater hábitos" instituídos, sobretudo no domínio relacional com os alunos. De qualquer modo, em algumas delas, lançaram-se as bases para que se pudesse afirmar uma cultura de colaboração democrática com implicações ao nível da gestão pedagógica e do funcionamento das novas estruturas organizacionais da escola nascidas no período revolucionário.

Quem são os professores que fizeram a *revolução de Abril* nas escolas? Que concepções sobre o mundo e a escola os guiavam no seu activismo educacional e/ou político? É claro que esta análise se refere e restringe aos conteúdos das narrativas. Qualquer extrapolação está pois interdita neste âmbito. Contudo, a análise está longe de expressar homogeneidades e pensamento único. Pelo contrário, ela captou a diversidade e o impacto diferenciador dos percursos pessoais, da educação familiar, da formação universitária, dos encontros com pessoas e inserção em grupos (intelectuais, políticos ou politizados) em paralelo com a vida académica. Em alguns dos participantes, o contexto universitário, o seu envolvimento nas lutas estudantis, por exemplo, foi determinante das suas opções sociais e políticas e seria o fermento para o seu activismo futuro nas escolas. Outros professores tiveram percursos à margem de todos estes antecedentes; foi já em plena revolução que descobriram um novo caminho e

novas perspectivas se abriram para fundamentar a sua acção de liderança, que teria ênfase mais educacional, centrada nas escolas, cuidando da democratização da ordem interna. Sendo profundamente influente, a liderança destes professores complementou a dos professores mais radicais, mais preocupados com a dimensão política das mudanças; em plena revolução, é sobretudo pacificadora e mediadora dos excessos próprios da revolução, quer a nível dos professores, quer ao nível dos alunos. Souberam, no entanto, manter claras as posições da escola frente ao Ministério da Educação, sempre que foi necessário, tentando separar campos, o da educação na escola e o da sua política externa.

#### Quadro 1 - Dimensões da Liderança Revolucionária

1. Adesão a um projecto pessoal de transformação da sociedade e luta contra o capitalismo.
2. Activismo pedagógico, social e político.
3. Orientação social expressa na ideia de que mudar a escola pode conduzir à mudança social.
4. Concepção de escola
  - espaço colectivo para intervenção social e política
  - espaço de reflexividade crítica para alunos e professores
  - espaço de inovação e experimentação pedagógica
  - transformação do conceito de ordem escolar
  - envolvimento dos alunos na transformação da escola
5. Acção de contra-poder em relação ao Ministério da Educação.
6. Envolvimento no processo de construção da soberania da escola em termos de poder para legislar as suas próprias leis.
7. Possibilidade de conflito interno na escola que resultava muitas vezes mais da divergência quanto às estratégias do que quanto aos princípios fundamentadores da acção.

A liderança revolucionária mais radical estava profundamente imbricada na adesão a um projecto pessoal de transformação da sociedade e luta contra o capitalismo. Como o Quadro 1 sintetiza e as citações seguintes ilustram, era um projecto com raízes nas lutas estudantis, nos grupos de discussão. Realizaram desse modo aprendizagens com efeitos no aprofundamento da consciência social e política que se tornaria actuante no período revolucionário. Em alguns casos, foi-se sedimentado e construindo

fora de estruturas partidárias formais, mas que no seu conjunto constituíram, de algum modo, uma "formação política" embrionária:

Quando eu chego à universidade e escolher esse grupo, eu suponho que não foi obra do acaso. Sou eu que de certa forma escolho o meu grupo... qual é o meu grupo? São as pessoas que estão ligados à pro-Associação [estudantes] de Letras e é a gente que está nas margens do PC [Partido Comunista], nas margens e outros que não estão nas margens, são mesmo filiados no PC. Havia muita discussão política, muita discussão política, quando chegava a casa alguém tinha metido no bolso do casaco o *Avante* e mais umas coisas. Foi-me várias vezes sugerido se eu não queria ir a reuniões formais, coisa que eu nunca fui. E depois, o resto era distribuir papéis da Universidade, comunicados, abaixo-assinados, aquelas actividades que não eram tão insignificantes como isso, porque eram das mais perigosas, porque eram as que ficavam com registo. Esses abaixo-assinados paguei-os a seguir depois quando cheguei à tropa. E mesmo na altura cheguei a ter ameaças, a ser perseguido na rua, com indivíduos atrás, mas não cheguei a ser preso. Mas, portanto, não há nada de empolgante ... e trata-se de uma aprendizagem.

Aí, ao fim e ao cabo, trata-se de outra aprendizagem, outra aprendizagem que foi feita paralelamente, havia uma consciência, uma consciência social muito clara. Fiquei muito contente porque passei a ter um sistema, um sistema organizado que interpretava o mundo de uma forma global, o que dava alguma segurança e alguma satisfação ... faz parte das tais leituras, das tais leituras laterais, não é, nem sequer eram muitas.

Quando hoje penso para trás, o acesso à informação era mesmo muito limitado. A gente não brincava e o número de livros disponíveis, mas circulavam, e depois havia sempre esse tal debate e essa constante discussão, foi ela que, de certa maneira, contribuiu para alguma formação, se de formação política se pode falar ... Dirla mais, faz parte de um sistema que é, ao mesmo tempo intelectual ... que é o situarmo-nos no mundo. Portanto, é termos opinião, o percebermos que as coisas estão integradas, a sociedade, o sistema político, as profissionais, tudo isto, as grandes interrogações existenciais (AC, pp. 10-11).

O que há aqui é uma preocupação de justiça social ... e há uma coisa, a História, à medida que vou sendo informado, que é a ideia de liberdade e justiça social, é uma coisa que está permanentemente presente. E digamos, aquilo que ... eu sentia isso mesmo no meu ponto de vista pessoal ... a influência de casa funcionou ao contrário, porque o meu pai, por outro lado, é um homem de grandes princípios morais, humanitários, ... é uma influência muito positiva ... porque é essa moralidade, a defesa do fraco, ... essa sim, era, fazia parte (AC, p. 9).

Eu nunca consegui identificar-me com a forma de actuação associativa do PC — porque era essa a que eu tinha acesso — e, portanto, entrava digamos nos movimentos de massa, quando as coisas alastravam para toda a gente, movimentos reivindicativos ..., portanto andei sempre nas orlas e muito mais nos trabalhos culturais ... não era essencial para mim essa actuação política estrita. Eu achava que se podia fazer um trabalho de mentalidades, cultural, que não passava necessariamente por estar organizada em uma coisa que ainda

por cima não me dizia muito. Por outro lado, fui conhecendo pessoas que trabalhavam em outros domínios e que tinham uma perspectiva muito divergente do PC em termos de perspetivação das coisas, que punha muito mais a tónica no anti-capitalismo do que no anti-fascismo. Por exemplo, acho que foi uma das coisas que marcou as grandes clivagens da esquerda nos finais dos anos 60 ... Mas aquilo que se começou a dizer em 69 dizia-me muito mais que era o pôr em causa os próprios aparelhos escolares e tentar minar as faculdades pelos conteúdos e pela organização que elas tinham. Ultrapassava a fase de 62 que era a fase da autonomia, a democracia ... E foi com essas movimentações em curso que eu deixei de ser estudante e passei a ser professora (C/E, pp. 4-6).

#### Activismo revolucionário e modernização da escola

Centrado em preocupações de justiça social radicada numa forte consciência social, o activismo crítico, social e político tornou-se pedagógico e encontrou na escola a âncora, o centro de aprendizagem da revolução e ponto de partida para a sua transformação e da sociedade. Como algumas narrativas referem, era necessário "tornar claro", "explicar ... uma perspectiva que era a nossa", ter "influência na cabeça das pessoas":

Nessa altura estive para ir para a Faculdade como assistente mas não quis por várias razões e uma delas porque achava que havia uma utilidade em ser professora no secundário, ou seja, achava que, se calhar, a pessoa tinha mais influência na cabeça das pessoas no secundário do que no ensino universitário (C/E, p. 11).

porque éramos críticos com tudo e grande parte das inimizades vêm desta altura e acho que cumpro um papel que era, de certa forma, pedagógico também, ou seja, era um bocado a ideia de tornar claro as coisas, de explicar os livros, os filmes, uma perspectiva que era nossa (C/E, p. 14).

Algumas narrativas estabelecem contrastes entre a escola antes e após o 25 de Abril e as posturas pré-revolucionárias de alguns professores. Salientam, por exemplo, o "valor subversivo, longínquo" de formas de agir que eram "rompimento" com o *status quo*, e referem estratégias de colaboração com grupos politicamente activos já no antigo regime. Tudo isso criava a ilusão de que "a gente estava a fazer uma obra junto daquelas pessoas". O clima revolucionário havia de tornar a "subversão" e "repressão" em liberdade de agir, de ensinar, de partilhar pensamento, revelando o poder de uma "energia para destruir coisas antigas ou construir coisas novas". Estas ideias ilustram-se nas citações seguintes:

Atendendo ao clima de repressão que existia, era possível pequenas cumplicidades que abriam campos, coisas muito ténues e muito pequeninas mas qualquer coisa que se fizesse era uma abertura ... Eu tinha entusiasmo nessa altura e apesar de não ter tomado nenhuma posição política nas escolas, até porque funcionavam os *Grupos de Estudos* ligados ao PC com o qual não me identificava, mas fazer um curso livre de literatura a pedido deles, como por exemplo, em que eles tomavam contacto com outros autores que não estavam no programa e não estavam muitas vezes por razões ideológicas ou porque eram modernos demais ... fazer isso — inversão de valores na literatura — que é uma coisinha de nada para mim, se calhar, para os alunos já era alguma coisa. Era possível fazer este tipo de coisas, ou ler poemas dos alunos ... mas tinham um valor subversivo, longínquo, não era no momento, que davam energia para uma pessoa fazer as aulas de outra maneira ... Tudo era rompimento ... eram nada, mas que na altura pareciam ter força, parecia que a gente estava a fazer uma obra junto daqueles pessoas.

Portanto nessa época, em relação a uma repressão muito forte, o tom de voz e quase uma maneira de falar, uma quase maneira de tratar, eram em si um mudar das coisas.

Depois em toda a época a seguir ao 25 de Abril, havia até uma certa altura, a ideia de construção de uma coisa nova. E a pessoa com os alunos, em conflito ou em sintonia, possuía uma energia para destruir coisas antigas ou construir coisas novas, etc. E tudo isto tinha o ar de corresponder à minha ideia de que, pela escola, podia passar também a mudança da sociedade, de mentalidades (E., p. 22).

O papel socializador e transformador da escola e a relação com a própria sociedade estavam profundamente ligados à valorização e prática de uma pedagogia interdisciplinar, vivificada pela análise crítica dos eventos sociais e políticos. Era também importante fazer ruir a hierarquia entre saberes escolares e não escolares, eliminar "tabus", enfocar o ensino na "reflexão sobre o presente", como se ilustra na citação seguinte:

E havia aquela ideia de espaço relativamente aberto, que tinha a ver com a entrada para dentro da aula de assuntos que não eram da aula. Ou seja, isso também se passa ainda hoje, que as pessoas contam a vida delas, mas não era isso. Era entrarem para dentro da aula os problemas da escola, que eram discutidos e fazia parte desta pedagogia. E por outro lado, produzia conhecimentos ... e é nesse sentido que não é uma questão de ideologia, é uma reflexão sobre o presente ... está a haver o 11 de Março ali fora, vamos ver o que é, e podíamos fazer redacções ou produzir algum trabalho sobre o 11 de Março. Eu fazia ... porque isto é melhor do que descrever a primavera ... se calhar não é ... talvez façam uma redacção mais correcta ..., mas penso que é um atargar de horizontes, por um lado, e é não haver assuntos tabus e é uma ideia de que a aula pode ser um espaço de debate.

Éramos contra aquela ideia da compartimentação do saber, não só romper com a ideia do saber escolar mas também fazer parte dos saberes da escola



aquelas que normalmente não eram considerados escolares. Havia imensas resistências (E., p. 70).

Importa situar estas concepções pedagógicas (consideradas revolucionárias ao tempo e que algumas reformas posteriores haviam de recuperar) e da concepção e papel da escola no contexto de uma sociedade em mutação "absoluta, e completa, radical" durante o "processo revolucionário em curso". Tornar possível estas finalidades pedagógicas, orientadas para o social e o político, requeria que a escola actuasse em função de um projecto comum reflectido na sua organização interna, isto é, na coordenação dos grupos disciplinares e na aceitação da ideia de que a aula "não é do domínio privado". Este projecto de escola, contudo, pela sua fundamentação ultrapassava em muito o que mais tarde foi tornado obrigatório.

Todavia, as mudanças não se fizeram em todas as escolas em simultâneo nem derivaram de posições idênticas. Por exemplo, na mesma escola, ao lado de posições de activismo conviviam (nem sempre nos melhores termos) posições de resistência e rejeição, de conformidade e acomodação. Como refere uma professora do Liceu Maria Amália (que também leccionou no Liceu Pedro Nunes no final da década de 70), em algumas escolas não chegou a construir-se uma *ordem nova*. Com efeito, nas escolas onde havia um equilíbrio de forças entre direita e esquerda, o funcionamento das assembleias de escola não parece ter sido de natureza política. As decisões "tinham um carácter de defesa da disciplina da escola", mas também expressavam a persistência das "forças de direita", conservadora de antigos hábitos da escola. Nesse sentido, davam prioridade a

posições de defesa da autoridade mas dentro de posições muito rígidas, muito tradicionais, apesar de tudo com alguma inteligência ... tinham muito peso essas senhoras. E depois havia aquelas velhas jesuítas, beatas; repare que aquela escola era tão beata que nem em pleno 25 de Abril a capela foi fechada. Qual não é o meu espanto quando um dia entrei ali (em 76) e vejo uma luzinha lá dentro ... um dia espreito e vejo um altar com velas e uma Nossa Senhora ... mas de todo o modo, não acabaram com a capela, toda a gente se opôs ... e havia sempre uma empregada daquelas jesuítas que ia lá pôr umas florinhas na capela (MED, p. 14).

Salienta-se como obstáculo à modernização da escola o peso do tradicionalismo representado pelas professoras mais antigas na escola. Por exemplo, a integração de professores masculinos em liceus tradicionalmente femininos, mais fechados e conservadores, iniciou-se com e sob os olhares "suspeitosos" da tradição:

Porque o Filipa [Liceu D. Filipa de Vilhena] era um Liceu muito conservador, com um corpo de professoras bastante vetusto ... e com uma tradição de autoritarismo que remontava às irmãs guardiolas ... havia uma guardiola, que eram as grandes chefes da mocidade [Mocidade Portuguesa] e, digamos, o Filipa mantinha apesar de tudo essa, quer dizer, aquilo não tinha sido abalado. Atenção, havia já um Conselho Directivo eleito ..., naturalmente uma abertura, mas uma reacção bastante grande a toda e qualquer mudança. Eu lembro-me de os alunos fazerem um abaixo assinado contra os professores. As estruturas ... não me parece que houvesse uma grande ... o querer fazer coisas substancialmente diferentes, quer dizer, isso notava-se, notei isso no Camões [Liceu Camões] mais do que antes. Mas como digo, há da parte dos alunos coisas que não aconteceriam uns anos antes. E mesmo na sala de professores, aquela gente ainda olhava com um ar suspeito para os intrusos, os que estavam a chegar (AC, pp. 20-22).

Foi lenta, formal e mais tardia a transformação democratizante da relação pedagógica, dentro e fora das turmas, nos grandes liceus tradicionais, mais fechados à mudança geral que se operava na sociedade em geral (mesmo em Lisboa e na província). Esta situação contrastava com as escolas jovens situadas na periferia da capital, por exemplo, nas quais predominava um corpo docente jovem e uma maior sintonia ideológica de transformação. Quando muito, nas escolas mais antigas, que prezavam o seu estatuto reconhecido pelo regime anterior, criou-se um "equilíbrio democrático" assente mais na ideia da representatividade do que em hábitos organizacionais enraizados e consistentes de participação e decisão capazes de criar uma política de escola. Todavia, como nota uma professora, é certo que se

quebram aquelas normas rígidas que se faziam sentir no caso do [Liceu] Maria Amália ... repare que no [Liceu] Pedro Nunes eu não vi ninguém reivindicar normas de funcionamento, andarem sem batas já andavam, fumarem, evidentemente passaram a fumar nas aulas, acho que foi das poucas reivindicações ... então lá se chegava àquele equilíbrio democrático (MED, pp. 8-9).

Os alunos constituíram em muitas escolas uma força determinante do fluir organizacional revolucionário, fosse no sentido de esquerda ou de direita. Como a mesma professora refere, a força dos professores de esquerda naquela escola deixou de ser suficiente para eleger um Conselho Directivo conotado com a esquerda. Com efeito, este grupo de professores contrastava com a orientação ideológica dos alunos e com o menor peso que tinham:

Não era nada que se comparasse com o peso dos alunos em que a maioria era claramente uma maioria de direita. Grande parte dos alunos eram alunos, eram crianças com as cabecinhas feitas todas lá com uma hostilidade em relação às posições políticas, enfim, de facto ressabiadas contra a politização da sociedade e do ensino (MED, p. 11).

O conflito entre alunos manifestou-se de forma violenta em muitas escolas. A narrativa de uma professora é muito explícita dessa vivência no antigo Liceu Pedro Nunes:

Vivi-o no Pedro Nunes, as pessoas estavam, digamos, estavam demasiado envolvidas com todas aquelas questões políticas, aquelas lutas políticas, aquelas questões de poder e autoridade na escola e aquelas formas de deslegitimamento daquelas facções de alunos, demasiado absorvidos para terem projectos-escola, não é? De facto não chegavam a existir, acorria-se, acorria-se muito aos fogos que se levantavam. No próprio Pedro Nunes nunca vi ninguém desenvolver assim projectos pedagógicos. Houve RGPEs, RGEs em que as pessoas tomavam posições contra as instituições, contra o governo, contra ..., mas sem projectos pedagógicos concretos.

Sem dúvida que houve uma fase inicial que as pessoas tentaram falar com o reitor... Não chega a haver, digamos assim, a consciência de que estamos nós aqui reunidos com um poder e uma capacidade de decisão e que vamos fazer da escola isto, aquilo ou aquilooutro, e vamos agir e trabalhar na escola com este fim (MED, p. 20).

O clima de mudança diferenciou-se de escola para escola: por conflito interno numas e, noutras, por uma "passagem suave de poder" do reitor para os representantes da escola, professores, alunos e funcionários ou, transitoriamente, para o professor mais antigo na escola. Criaram-se os primeiros grupos de trabalho, como no Liceu Camões e em algumas escolas do ensino preparatório, sendo deles que saíram as primeiras Comissões de Gestão, integrando mesmo professores mais antigos. eclodiram conflitos que radicavam em divergências de posicionamentos correspondentes à grande proliferação partidária. Mas, com mais força ainda, quando se tratou de contestar as primeiras ingerências do Ministério da Educação (Ver Decreto-lei

nº735-A/74) nos hábitos de soberania revolucionária instalados em algumas escolas.

O conflito interno na escola parece ter resultado muitas vezes mais da divergência quanto às estratégias para a acção do que quanto aos princípios que lhes subjaziam. Com efeito, as transformações ocorreram de modos muito diversos nas muitas escolas do país, embora este fenómeno seja ainda mal conhecido pela investigação. Em muitas escolas a democratização da governação escolar iniciou-se e ter-se-á feito apenas por obediência ao primeiro decreto (Decreto-lei nº 221/74) que considerava urgente ratificar e "apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão". Consagrava esta lei as mudanças antecipadas e já em vigor, mas enquanto lei autonomizante criada pelas escolas revolucionárias.

#### **Activismo revolucionário e escola como centro de poder e de contra-poder**

A soberania revolucionária da escola não duraria muito nem o declínio e ruir de expectativas se realizaram sem contestação interna nas escolas mais conservadoras, como foi já notado. Outra fonte de conflito durante o processo de mudança revolucionária teve origem na diferença de mentalidades e perspectivas político-pedagógicas e também na idade dos professores, mais elevada nos liceus das grandes cidades e mais jovem naquelas onde se encontravam professores recém licenciados pelas faculdades, com experiência e envolvimento nas lutas estudantis. eclodiu em muitas escolas o conflito entre gerações de professores, já que os mais antigos e mais conservadores se mantiveram apegados à noção tradicional de autoridade; mas também entre professores e alunos, entre quem governava a escola e, ainda, em relação à extinção da hierarquia subjacente às estruturas tradicionais da organização escolar, do reitor e dos directores de ciclo, por exemplo. Um desses conflitos revelou-se, por exemplo, no Liceu Camões, sobretudo quando estavam em causa os critérios de democraticidade a adoptar na constituição das turmas dos alunos.

Uma das ideias centrais condutoras da acção nas escolas era a do "poder da escola". A ela estava associada a orientação social expressa na ideia de que mudar a escola poderia conduzir à mudança social:

Penso que a ideia fundamental que reuniu uma série de pessoas, mesmo sem um pensamento estrito, era a ideia de que o poder máximo tem de caber à escola, seja ao núcleo sindical de base, se for sindicato, seja à gestão, se for em relação ao Ministério. E portanto o critério para averiguar se uma coisa está certa ou não é ser a escola a criar ou a impor, portanto, a ideia da autonomia da escola, do poder da escola... As coisas que vieram dos poderes... cortavam sempre todas aquelas ideias (C/E, p. 93).

As escolas diversificaram-se nas formas como viveram o tempo revolucionário. Enquanto umas se viram a braços com as contestações revolucionárias dos alunos com motivações partidárias divergentes, outras revelam-se mais apáticas e resistentes à mudança organizacional, iniciando esse processo apenas quando surge o primeiro diploma de gestão, o mais curto da administração escolar. O clima revolucionário terá tomado formas mais violentas apenas em algumas escolas. Outras escolas, aderentes ao espírito da revolução, são empreendedoras e pró-activas. Embora com os olhos postos numa pedagogia da revolução, intuem uma sabedoria organizacional que as conduziu a manter hábitos organizacionais de funcionamento eficaz enquanto, por outro lado, revelam grande pró-actividade no empreender de transformações profundas e criativas na relação pedagógica e na governação da escola. Com efeito, em algumas escolas, a capacidade de liderança dos professores permitiu aliar eficácia com as finalidades e estratégias conducentes à democratização, uma aliança coerente e concertada tendo em vista a reconstrução da escola que, noutras, se apresentava cheia de obstáculos e incompatibilidades. Como se ilustra com um excerto da narrativa de um professor,

Portanto, ninguém sabia o que havia de fazer, as propostas foram todas neutralizadas e ninguém ficou com ideias sequer do que era isso. Pareceu-me ser uma coisa que ninguém estava com grande disposição de implementar... o ambiente estava longe de ser propriamente de contestação.

Aí [no Liceu Camões] o ambiente é que é completamente diferente. A dinâmica da escola, o tipo de relacionamento entre as pessoas, a frequência com que se fazem reuniões de todo o tipo, não é, reuniões de professores, reuniões sindicais, portanto têm um carácter muito diferente. E aí, quer o Conselho Directivo, quer as estruturas sindicais, isso são realidades muito presentes. A gente sabe quem são e constantemente se tem contacto com elas.

O [Liceu] Camões, apesar dessa agitação revolucionária, também acabou por beneficiar, trazia uma tradição de funcionamento que eu acho que não buliu muito, não mexeu muito... quando eu cá cheguei, apesar dessas reuniões, eu poderia dizer que continuava ser um Liceu bem organizado, funcionava. Articulava-se o Conselho Directivo, secretaria, essas coisas. Tinha esse tipo de

funcionamento que eu suponho que, apesar de tudo, não se devia só aos méritos das pessoas do Conselho Directivo, devia-se ainda a uma tradição de eficácia. Tirou-se o autoritarismo e continuava eficaz. E sobretudo porque, digamos, o Conselho Directivo consegue essa eficácia dentro de uma participação alargada, discutindo muito, levantando as questões, mas consegue esse tipo de eficácia. E a articulação era boa (AC, pp. 29-30).

Em suma, os contrastes entre imagens de escolas ganham mais força e nitidez em relação a certos traços. As escolas menos activas, caracterizadas até por algum amorfismo institucional propício ao manter da estabilidade monolítica e da tradição conservadora do *status quo* anterior ao 25 de Abril, contrastam com as escolas onde as transformações assumem uma ênfase política e institucional orientada para a construção da autonomia. Com efeito, essas escolas tinham um projecto, uma concepção de escola "que mobilizava as pessoas e era isso que era considerado positivo. E, ao mesmo tempo, melhorar a relação, menos hierarquizada, uma relação mais participada, isso, era isso o que se discutia essencialmente" (AC, p. 37). Tinha-se conseguido eliminar o autoritarismo sem deixar de ser eficaz o seu funcionamento. Neste tipo de escolas revolucionárias havia, nas equipas de liderança, uma orientação simultaneamente autonomizante e de alargamento de fronteiras. Era uma política interna decidida "no sentido de uma maior autonomia da escola, portanto, uma autonomia o mais alargada possível, uma abertura à comunidade, ... ao mundo do trabalho". Eram, também essas, as escolas cujo clima advinha de uma atitude colectiva crítica mas criativa, de um dinamismo organizacional que conduzia à análise das grandes questões da política educativa da época. Como narra um docente, "lembro-me de discutir a formação de professores, discutir o estatuto profissional dos professores e a própria organização da escola em si" (AC, p. 34).

#### Interação escola e Ministério da Educação

A ideia de poder de escola reafirmava-se na luta contra o poder oficial. Nesse tempo revolucionário, mais longo numas escolas do que noutras, as escolas tornaram-se autênticas arenas políticas. Os professores e alunos desencadearam experiências institucionais de extrema politização, embora, apesar de tudo, nem em todas constituíssem obstáculo à sua eficácia de funcionamento. Considerava-se que era preciso tomar posição, nada aceitar sem análise crítica, sobretudo aquilo que era imposto pela renascente política

de centralização, nunca interrompida até hoje. Este espírito revolucionário implicava "querer ir para a frente", criar "projectos novos". Este projecto de soberania escolar implicava lutar e opôr-se ao Ministério da Educação. A luta interna na escola, para prosseguir neste caminho da autonomização, transformava-se "muitas vezes em luta contra o Ministério, porque não é propriamente o seu projecto" (E., p. 30). Com efeito, nas palavras de outro professor,

o Ministério desde muito cedo fez marcha atrás, ou não sei se ele alguma vez fez marcha à frente. O Ministério não tinha projectos de grandes modificações de escola ... mas depois aquilo que se vai fazendo constantemente é limitar por todas as formas a gestão democrática. Parte dessa luta e agora já não estou só a falar do [Liceu] Camões e a falar dos anos seguintes, depois no [Liceu] de Almada, o que se tratava era precisamente de lutar para defender a gestão, para defender essa autonomia ... o Ministério tem sempre feito muito mais de travão do que propriamente de impulsionador (AC, p. 39).

No entanto, tal como se verificou ao nível da sociedade e dos partidos políticos após o primeiro de Maio, nem sempre se manteve a unidade inicial aparente do corpo docente. Acirraram-se as divisões internas, digladiaram-se pontos de vista e de estratégia, isolaram-se grupos e alterou-se o clima organizacional das escolas com repercussões negativas no processo de autonomização da escola, como se ilustra nas citações seguintes:

[Esta escola] assume muito claramente a vinculação partidária, o que torna essas lutas quase patéticas às vezes mas, apesar de tudo, lá em [Liceu de] Almada, essas lutas eram assumidas, inicialmente pelo menos, com algum humor e aquilo tem um ambiente agradável, tem alguma espontaneidade. [no Liceu Camões] as reuniões gerais de professores são muito activas e sobretudo muito politizadas. Uma politização expressa, há campos, há grupos. Há claramente grupos formados, grupos que se confrontam. Essa é, creio, a diferença principal. Depois, essas reuniões, enfim, digamos que, de uma forma geral, acabam por ter uma boa dose de demagogia, tem um peso de demagogia, e sabemos que eram reuniões, a maior parte delas, não eram para improvisar, não se deixavam ao improvisado. Portanto, as coisas eram relativamente preparadas, esperava-se qual o resultado delas e ... depois havia uma grande intervenção ... por gente que estava mais vocacionada para essa intervenção pública.

Há um esforço claro de dinamizar a escola. Suponho que depois, apesar de tudo, a luta política acabou por radicalizar posições e acabou por criar divisões demasiado agudas entre as pessoas. Três anos depois quando eu regresso, os campos estão muito extremados... havia fissuras muito claras, havia jogos de capela também muito claros, ... havia disputa de competências. Portanto, é esse favorecer de grupos que eu acho que acaba por estilhaçar um corpo que no

primeiro ano me tinha dado a sensação de ser o corpo maioritário da escola (AC, pp. 29-32).

O conflito revolucionário nem sempre foi interno no sentido de equacionar problemas de disciplina, de autoridade ou de implantação do regime de co-educação nas escolas que eram só femininas. Algumas escolas conseguiram reduzir o conflito e desviá-lo (ou extendê-lo) para questões de ordem política global, envolvendo elementos externos à escola. Por exemplo, o Liceu Camões, começou por formar um ambiente organizacional de forte unidade. Como refere uma professora, inicialmente, existia "aquela grande unidade que se fez em torno da transformação da escola com pessoas com pensamento muito diverso que, naquela altura, era difícil de distinguir" (E., p. 59). Esta actuação de escola foi mais notória naquelas em que não houve "saneamento" do Reitor ou mesmo em que os saneamentos não revestiram proporções críticas e polémicas. O conflito político, sempre referenciado a instâncias externas à escola, chegou a tomar contornos intensos, revelando-se como

processo forte, fortíssimo, solidário e coerente com aqueles dois inimigos permanentes desde a primeira hora que eram a direcção do sindicato dos professores e do ministério ... porque aquilo foi gerando aquelas ideias e aquilo que se foi fazendo sempre, sempre, ... sem dar resposta ou em dá-la contra e em luta contra a direcção do sindicato (E., p. 59).

Contudo, quer durante, quer à medida que o "processo revolucionário em curso" (PREC) caminha para o seu termo, são particularmente violentas as críticas ao Ministério da Educação pela sua inoperância em desburocratizar, em inovar, transformar e, afinal, em atingir a finalidade principal que era ir "ao fundo" da democratização:

no início de 25 de Abril havia uma grande confusão, de forma que as prioridades do 25 de Abril nunca foram realçar na educação, ou seja, era um coisa que havia ali por acréscimo ... Não havia qualquer política de ensino ... é democratizar, mas como é que se faz? Não há ideia sobre isto.

O Ministério da Educação é um vazio, mas é um vazio recheado por dois tipos de pessoas. É o burocrata que continuou como estava antes do 25 de Abril ... houve ali uma estrutura que ficou como estava com a maior parte dos cargos e a introdução de infiltrações de PC's que tinham ideias muito claras, pelo menos nas suas perspectivas, para a tal democratização do ensino, mas que achavam que eram os únicos detentores das propostas de democracia (E., p. 62).

Este posicionamento crítico dirigia-se sobretudo ao partido comunista, muito representado em várias instâncias dos primeiros Ministérios da Educação. Mas também reflecte, de algum modo, a incapacidade de os partidos mais críticos da política educativa partilharem um projecto de educação e de gestão democratizadora da escola. Nesses desencontros e posições extremadas, tornou-se evidente o contraste entre a política oficial em relação à educação e os ideais pelos quais pugnavam os professores revolucionários e críticos. Foram estes professores que anteciparam e mais fortemente combateram os prenúncios de recuperação do poder oficial só na aparência adormecido. Foram eles quem mais cedo pressentiu e anteviu o que Lima (2002) designa como "normalização precoce". Com efeito, o novo quadro recentralizador que se ia desenhando e ampliando aos vários níveis da governação escolar foi progressivamente produzindo efeitos profundos nas escolas, mesmo naquelas que tinham construído políticas de oposição ao Ministério. Encontram-se referências a esses efeitos em várias narrativas, como se ilustra no passo seguinte:

Inicialmente, a ideia era uma comissão coordenadora que levava à prática as decisões dos professores ... Depois, quando começaram aquelas regras da eleição e aquilo que a Comissão tinha de fazer ou não, furávamos umas coisas, seguíamos outras (tivemos um processo disciplinar por causa disso), penso que deixou de executar o que os professores diziam, sobretudo, porque os professores deixavam de vir com aquele entusiasmo e portanto deixou de ter autonomia, foi então que começaram os programas (das listas eleitorais). As primeiras não eram feitas com programas, eram pessoas que punham em prática aquilo que todos queriam. É a ideia da democracia directa. As práticas da governação democrática perderam a fundamentação numa filosofia autonomizadora da escola. As Comissões de Gestão libertaram-se do reconhecimento do poder tácito que existia em relação às decisões tomadas nas assembleias representativas da escola e, em certas escolas mais ligadas ao movimento "Contra a Escola Capitalista", com as estruturas sindicais de base sediadas na escola (C/E, p. 103).

O aumento de controle sobre as Comissões de Gestão (C.G.) exercido pelas instâncias do poder oficial tornou-as mais vulneráveis e mais necessitadas de "protecção" por parte da escola. Se eram conotadas de progressistas e de esquerda, considerava-se que essas C.G. corriam "um risco". Sendo responsabilizáveis pela acção de governação, ao nível individual e colectivo, num processo de prestação de contas, estavam a comprometer-se "com coisas contraditórias em relação ao que o Ministério queria".

Contudo, não era apenas a contestação (expressa na imprensa e folhetos emitidos pelos partidos e juventudes partidárias e até nas demissões de algumas Comissões de Gestão) aos ataques legislativos contidos no Decreto-lei nº 735-A/74, um documento que prenunciava o esvaziar de poder deliberativo das assembleias que, até então, conferiam e praticavam soberania legislativa e decisória às escolas. Aos responsáveis pela política da educação recriminava-se a falta de arrojo inovador, já que se limitavam a iniciar reformas apelidadas por uma participante de

revoluçõeszinhas, de modificaçõeszinhas, de democratizaçõeszinhas ... O que é que acontece? As pessoas que estavam nas escolas achavam que o mais importante eram as escolas ... E exigir, evidentemente, uma coisa impossível, era que o Ministério desse resposta ... sancionando aquilo que as escolas descobriam, ... todo o poder de descoberta e de revolução. As pessoas esperavam ... Não, o que tinham era ... a dizer não (ED, p. 62).

Nesse tempo, eram as escolas que se confrontavam quotidianamente com os efeitos da democratização do acesso à educação, com a falta de meios físicos e de professores profissionalizados. Com efeito, no ano lectivo seguinte, digladiavam-se com os problemas da co-educação e com tudo o que isso implicava de "mudança de mentalidades" entre os professores mais antigos da escola. Mais premente ainda era resolver a questão do excedente de alunos; uma situação inesperada que obrigava à constituição de turmas com excessivo número de alunos. Contudo, estas situações colidiam com o trabalho docente e a organização da escola. Foi este um dos motivos que conduziu à luta dos professores pela qualidade do ensino, contra a prevalência e prioridade dada aos critérios de eficácia definidos fora da escola e que se atribuíam ao Ministério da Educação.

#### **Construção da soberania da escola: a grande utopia**

O poder de legislar as suas próprias leis não teve adesão incondicional em todas as escolas nem da maioria dos professores. Inicialmente, pelo menos, a utopia da soberania da escola parece ter feito parte de uma luta maior por parte dos críticos radicais que era a luta contra o Ministério da Educação. Uma luta que consistia em tentar criar uma "escola nova, a salvação da sociedade". Como se lê no extracto seguinte,

As coisas que vieram dos poderes ... cortavam sempre todas aquela ideias e todas aquela propostas onde a gente via a escola nova, a salvação da sociedade, as nossas coisas. Penso que era isto. Portanto, em nenhuma ocasião houve identificação, até se caíhar pelo próprio processo de trabalho, com qualquer poder (C/E., p. 94).

Muitas das decisões do Ministério da Educação eram interpretadas como tendo origem no "medo do caos". Em contraste, as escolas mais empreendedoras na construção da sua soberania não receavam esse "caos"; preferiam perspectivá-lo como base das transformações necessárias, as quais, muitas delas podiam ser feitas rapidamente e "sem problema nenhum". Reconhecem que, mais tarde, chegou "uma outra fase em que passaram a ter medo do caos".

Contudo, a visão autonómica da escola em termos de poder para legislar não chegou a existir em muitas escolas, talvez apenas naquelas em que o grupo de liderança foi mais activo, mais envolvente e que praticou estrategicamente uma pedagogia transformadora. Nem mesmo naquelas escolas em que o conflito parece ter atingido maiores proporções e níveis diversos de interventores. Como refere uma docente no Liceu Pedro Nunes, nesse tempo,

sem dúvida que houve uma fase inicial que as pessoas tentaram falar com o reitor ...

Não chega a haver, digamos assim, a consciência de que estamos nós aqui reunidos com um poder e uma capacidade de decisão e que vamos fazer da escola isto, aquilo ou aquilooutro, e vamos agir e trabalhar na escola com este fim...

Não chega a haver um projecto-escola, um projecto educativo ou político-educativo não chegou a existir nunca no Pedro Nunes, nem nunca se debateram essas coisas (MED, pp. 19-21).

Não me parece que tenha mudado muito, não é. Aquilo que acontecia era que passou a ser mais explícito, passou a tornar-se explícito algo que se passava sempre muito implícito. Mas é curioso que alguma dessa tal boa relação com os alunos, com os tais alunos de [Liceu] São João do Estoril, baseava-se numa coisa que era uma relação de cumplicidade, que eram meias palavras que eles descodificavam. Eu suponho que essa parte de aproveitar a História para fazer algumas críticas, para sugerir ... sem explicitar muito, isso, tinha efeitos, claramente, para motivar os alunos para esse jogo, para esse jogo. Depois isso passa a ser mais explícito. Os aspectos da História, acho que a grande variação é que vamos valorizar mais os aspectos sociais... Agora era uma História por temas, em que os próprios alunos podiam escolher, isso também era relativamente motivador ... os programas já eram eles próprios diferentes (AC, p. 25).

Apesar disso, não deixava de haver um poder colectivo instituído e em acção nas escolas, algumas das quais punham em prática programas novos desenvolvidos pelos próprios professores:

Havia, acho que havia a consciência de que as pessoas tinham poder, as pessoas tinham tomado esse poder nas mãos. A verdade é que essas RGAs e RGEs funcionavam, a verdade é que tomavam decisões por maioria, não é? A verdade é que se estavam marimbando para o Ministério, mesmo para os programas que o Ministério impunha. Os nossos programas no ano 74, 75 foram recebidos calorosamente. A gente fez os programas no final do ano lectivo de 74 e depois (74, 75) funcionavam os nossos programas e toda gente os recebeu bem... pelos próprios professores e os próprios alunos também reagiram muito bem (MED, p. 20).

Foi um tempo em que houve espaço(s) para a criatividade profissional, para diversos tipos de empenhamento dos professores, complementando-se em funções várias, umas com maior pendor interno e outros mais motivados por um projecto mais complexo de transformação da sociedade, através da política de escola. A escola é local de trabalho, "terreno" ideal para "intervenção" e "luta social". Este conjunto de ideias ilustram-se no extracto seguinte:

Até determinada altura grande número de pessoas tinham o mesmo grau de empenhamento e por coisas diferentes. Eu tinha um empenhamento político e em termos de transformação da sociedade; havia pessoas que tinham o empenhamento na escola. A Cândida Rosa era o empenhamento naquela escola ... penso que houve pessoas que desenvolveram ou criaram grandes capacidades para relacionamento e de saborem conquistar coisas. Lembro-me que a Cândida Rosa, não sei se tinha antes, ... aprendeu a negociar com os alunos, por exemplo. Era espantosa! Um talento político espantoso.

O projecto dela de sociedade é muito mais exequível do que o meu. As expectativas dela em relação ao 25 de Abril não sei quais eram, mas eram menores que as minhas. Em termos de profissão, para ela, é muito mais importante para a sua realização e nesse momento penso que ela não é uma pessoa derrotada.

Para mim, ... o local onde estou a trabalhar é o local que eu conheço, onde posso fazer coisas ... A escola é um terreno extremamente importante como campo de intervenção e de luta social. Interesse-me por sindicalismo porque é o sindicato dos professores ... em que as questões sindicais iam tocar com as questões das escolas e estas com as da sociedade ... porque estávamos ali numa fase de transformação em que a instituição escola tinha que ser completamente transformada (C/E., pp. 95-97).

Neste estudo, importava saber em que medida a escola se abriu à revolução. E até que ponto se conceptualizava a escola como campo de

intervenção política e social, de mudança da própria sociedade. No entanto, nas palavras de uma das participantes, este princípio apresenta-se sob uma forma dilemática para os revolucionários críticos. Por um lado,

Não se pode fazer revolução na escola. As pessoas são educadas em pequenos grupos. Admitindo-se que seja possível revolucionar a escola (tenho descrença em relação à escola moderna de Freinet, que trabalha com a sociedade ideal) que se transplanta para revolucionar a sociedade ... foi uma ideia que às vezes transparece ingenuamente.

Mas, por outro lado,

Também acho que não se pode fazer revolução nenhuma sem se fazer revolução na escola. A partir do momento em que acabam todos os sinais de revolução ou todos os sinais do vontade de revolução sem ser na escola, ou melhor fora da escola, o trabalho revolucionário transformador, radical, a escola não tem eco nem sentido ... Não é um trabalho que se faça isolada (C/E., p. 98).

O tempo revolucionário foi um tempo criador por excelência, em que as escolas possuíam "uma energia criadora" em torno da ideia de que a soberania da escola era projecto e poderia tornar-se realidade tangível. Era ainda uma energia que se expressava e reforçava num sentido actuante de poder pessoal. Neste aspecto, foi um tempo de crescimento autónomo pessoal e colectivo porque

estavam abertas as portas para fazer outras coisas, para a gente julgar que ia ter as escolas que nunca ninguém tinha pensado. Eram coisas do seguinte estilo: decisões colectivas, órgãos colegiais, participação e construção da escola toda. Era uma torrente de modificações, era no sentido da participação dos alunos, dos empregados, dos professores nas decisões. Ao invés de virem as coisas de cima, as pessoas é que decidiam como é que era, como não era, etc. (ED, p. 65).

Como refere ainda esta participante, ao interpretar as transformações que então ocorreram na escola em que leccionava nesse tempo,

A grande maioria das pessoas foi pela primeira vez confrontada com uma série de questões; por exemplo, poder-se gerir uma escola de outra maneira, ir a assembleias. Eu lembro-me muito bem de que um dos papéis que saiu no Liceu Camões foi a dizer como era uma assembleia democrática, uma mesa, porque havia mesa nas reuniões, o que era um pessoa inscrever-se para falar, o que era votar, porque as pessoas nunca tinham votado... Enfim, havia outra maneira de as pessoas se organizarem, que a opinião dos efectivos e do eventual eram iguazinhas naquele momento, e que o grau de responsabilidade do professor e do aluno era igualzinho nas RGEs (ED, p. 67).

Reflectindo o pensamento Freiriano, a concepção e construção da escola que esperavam resultasse desse impulso revolucionário surge associada ao sentido e finalidade de emancipação pessoal e social. Repudiava-se a ideia de a escola se fechar sobre si própria, abrindo-a ao meio de modos diversos, entre os quais a de a colocar "ao serviço dos trabalhadores". Argumentava-se que era função da escola democratizadora fornecer "aos filhos dos trabalhadores e aos trabalhadores os instrumentos, os saberes ... que emancipavam ou que ajudariam à sua emancipação, em vez de serem o veículo da ideologia dominante" (ED, p. 66). Havia neste expor do pensamento de então sobre a escola um forte pendor marxista traduzido nos "chavões" da época e, até mesmo, nas pessoas que não perfilhavam essa ideologia.

Contudo, algumas participantes afirmaram não haver muita ideologia na acção das escolas, nem isso era o essencial. Antes enfatizavam o seu poder pessoal criador, a des-hierarquização do trabalho docente, o voltar costas às atitudes receosas que antes levavam a "não falar de certas coisas". Mais importante, no fundo, foi a descoberta de si enquanto repositório de novas potencialidades de ser, de pensar e de agir. Foi a descoberta de que "de repente, foi possível viver-se de outra maneira e pensarem coisas que nunca haviam pensado antes".

## O discurso da normalização

As narrativas de professores que exerciam funções de governação escolar abrangeram também as transformações ocorridas após o período revolucionário até meados da década de 80. A análise identificou dimensões do discurso da normalização às quais correspondem duas formas de liderança contrastantes com a liderança revolucionária: *liderança pragmática* (Quadro 2) e a *liderança técnica e racional* (Quadro 3). Por um lado, considera-se que a primeira tem uma orientação para a mudança instituída e parece ter coexistido com ou ser a herdeira natural da *liderança revolucionária* na medida em que apresentam traços comuns. Dir-se-ia que, ao contrário dos mais activos no período anterior, há professores que não sofrem um desencanto tão profundo com o evoluir da política em geral e da política educativa em particular; talvez por isso, parecem votar os seus esforços à consolidação das conquistas feitas pelas escolas revolucionárias, tanto

quanto possível, nos limites dos novos quadros legislativos que vão emanando do Ministério da Educação. São esses que revelam um sentido de resiliência e que não desistem de manter os hábitos de colaboração democrática entre as novas estruturas organizacionais emergentes. São esses que consolidam posições de solidariedade interna, sobretudo, entre conselho directivo e conselho pedagógico; uma aliança institucional interna que gera e dá sustentabilidade às "posições de escola", o que lhes permitiu ainda fazer frente ao Ministério da Educação em momentos cruciais. A *liderança técnica* que parecia invisível no período revolucionário surge de forma mais clara, em algumas escolas, com o progredir da política de recentralização. Esta interpretação requereria estudos de caso múltiplos de escolas para uma maior validação. Por outro lado, importa salientar que, graças à mobilidade do corpo docente, as escolas também vão mudando quanto à escolha das equipas de governação. Ocasionalmente assim mudanças de liderança no sentido do pendor pragmático para o técnico ou vice versa. Noutros casos, verifica-se uma maior estabilidade da equipa directiva, uma situação que pode surgir em paralelo com a desmotivação dos professores da escola para exercer o cargo ou para evitar conselhos directivos "designados" pelo Ministério quando não há listas para eleição.

A análise do discurso da normalização desenvolve-se em torno dos seguintes temas mais comuns entre os participantes: (1) desencanto crítico pós-revolucionário; (2) relação dos Conselhos Directivos com o Ministério da Educação; (3) estilos de funcionamento das equipas dos Conselhos Directivos; e (4) factores do declínio das motivações dos professores para a governação da escola.

#### O discurso do desencanto pós-revolucionário

A crescente prevalência da regulação normalizadora, instalada sobretudo a partir do Decreto-Lei de gestão emanado do Ministério do Ministro Cardia em 1976, foi também associada a um regresso do funcionamento formal e burocrático das estruturas que essa lei institucionalizou e formalizou. Poucas teriam sido as escolas capazes de ir além desse tipo de funcionamento ou de manter, resistindo durante algum tempo, a força autónoma inicial para tomar decisões cruciais que consolidassem uma democracia escolar mais integrada, como se ilustra em seguida:

Mas olhe, uma ordem nova não chegou a haver ... porque as tais primeiras estruturas, essas nunca chegaram a ter efectivamente um grande funcionamento por parte dos alunos ... E, por parte dos professores, tudo aquilo se reduziu a umas eleições que, de espaço a espaço, se fazem para a Comissão de Gestão ... admito que tenha sido mais liberalizado, com certeza isso foi, mas por exemplo, aquilo que seria efectivamente uma ordem nova institucionalizada, que era com as RGA, RGE, RGP, isso nunca chegou a pegar, isso durou um ano e lá.

Mas depois tudo se formalizou e burocratizou... acontece que a maneira como se vivem essas novas instituições ... porque eu creio que há escolas em que a força do Conselho Pedagógico é muito grande porque efectivamente decisões pedagógicas importantes passam pelo Conselho Pedagógico e tem uma voz importante expressa (MED, p. 9).

Já no período de normalização nascente e progressiva, a legislação impôs que as escolas recontextualizassem os seus processos organizacionais e hábitos de governação interactiva e negocial entre os diversos órgãos. Embora o *poder de escola* ainda estivesse presente em alguns professores e escolas, notou-se um crescente afastamento entre professores e conselhos directivos, o enfraquecimento da Reunião Geral de Professores (RGP) e um alinhamento de governação pelo decreto de gestão de 76. Como uma professora refere, instalou-se

a ideia de que tinham de funcionar por si, até porque os professores já não reuniam tanto, até porque o decreto de gestão afirmava que eles eram responsáveis, e era nos programas que as pessoas punham os limites do poder. Comprometiam-se e eram julgados em relação ao cumprimento do programa e não se punham em prática as decisões das assembleias (E., p. 104).

Vislumbra-se aqui o posicionamento de alguns Conselhos Directivos, que, talvez, por insegurança ou respeito pela lei, governavam a escola segundo o signo do legalismo. O facto de a escola ter de obedecer ao novo regulamento eleitoral, minimizou alguma espontaneidade inicial na constituição de equipas directivas, aumentou a sua formalização ao mesmo tempo que introduzia e eram aceites os "limites do poder" e a responsabilidade pessoal e colectiva.

Neste contexto, a nova liderança profissional docente, nascida e afirmada com a revolução de Abril, ficou profundamente associada às transformações no campo da governação das escolas, embora não escapassem à acusação de terem uma forte dimensão política e corporativa,



e serem caracterizadas mais pelos seus aspectos negativos do que pelas suas virtudes. O discurso oficial deste tempo está bem representado no decreto-lei de 1976, o qual havia de ficar conhecido por decreto da gestão democrática das escolas. Trata-se de um discurso dos mais criticados e rebatidos mas também dos que mais contribuíram para a construção discursiva da *normalização* que acabaria por se impor e ser adoptada na grande maioria das escolas. Mas, tal como testemunham as narrativas, a apropriação do discurso da normalização não se fez de modo igual em todas as escolas, correspondendo a diversidades de liderança na governação das mesmas. Se é certo que algumas escolas resistem à "nova ordem" institucionalizada pelo decreto-lei de 76, outros Conselhos Directivos propõem-se eliminar a desordem e os excessos conotados com a partidização da governação que percorriam muitas escolas secundárias urbanas e suburbanas. Este é um ponto diferenciador da *liderança pragmática e liderança técnica*.

#### Despolitização progressiva da escola

Com a normalização instala-se uma perspectiva funcionalista da governação da escola. Os Conselhos Directivos que se propõem restabelecer a ordem na escola, tal como se determina no preâmbulo do decreto-lei de 76, procuram eliminar ou reduzir as fontes de perturbação impeditivas do funcionamento "normal" da escola. Neste sentido, inserem no seu programa de acção a "despolitização", a "pacificação" e a "despartidarização" da escola. Por um lado, pretende-se que a escola volte a ser lugar de consensos, ainda que feitos à custa do "adormecimento" de interesses por parte dos vários grupos. Por outro lado, começa a dominar a preocupação com questões de racionalidade técnica. Esta nova visão que sobressai já no início dos anos 80 é bem explícita nas citações seguintes:

Existem aqui naturalmente pessoas de todos os quadrantes políticos, mas creio que, desde que cá estou, os CDs têm sido leais, apesar das pessoas serem apologistas de partidos diferentes, não se têm verificado conflitos ... Tem funcionado bem. É claro que as pessoas têm mentalidades diferentes, as suas maneiras de ver, uns mais dinâmicos, críticos, menos dinâmicos, mas eu acho que tive muita sorte com este CD. Nunca se encontraram divergências profundas entre os elementos (P/Esc. Covilhã A, p. 6).

É que ali naquela escola rapidamente quiseram voltar tanto quanto possível à paz de antigamente, o mínimo de rebuliço possível, não é, o mínimo de rebuliço possível. De facto as eleições para o Conselho Directivo que se processaram dali para a frente, de setenta e sete em diante, eu recordo-me de ter votado em várias eleições, havia uma lista de esquerda e havia uma de direita, a lista de esquerda nunca mais ganhou, houve umas duas vezes que ficou a metade, mas sempre perdendo... Havia um Conselho Directivo que era relativamente moderado, também não era do género de hostilizar ninguém. E em relação à facção que tinha perdido, deixou de haver luta, percebe? Deixou de haver luta. Quando havia eleições para o Conselho Directivo havia de facto ... tentava-se organizar uma lista, a malta da esquerda já se reunia, lá tentávamos organizar mais uma lista. Uma vez chegámos mesmo à beira de ganhar mas perdemos por dois ou três votos, muito pouco ... perdendo sempre, apesar de tudo era cinquenta por cento, tinha um peso grande ... o que significa que o peso da esquerda ... ainda era razoável (MED, p.10).

Em escolas semelhantes à que esta professora refere, após um "clima conturbado de saneamentos", foi notório o regresso à normalidade:

As coisas tradicionais voltaram ao de cima, apesar do corpo docente, na quase maioria, pelo menos naqueles anos 80, no princípio de 80, a quase maioria do corpo docente saiu-lhes de esquerda mais ou menos convicta. Mas não se podia ir contra esse tradicionalismo reinante (MED, p. 15).

Como noutras, gerou-se nesta escola uma forma de normalização interna contrária a movimentar-se contra os decretos de gestão que iriam retomar o controle centralizador da escola. Havia protestos, "mas conseguir mobilizar o corpo docente para tomar posições ou para se interessar pelo assunto ...", as pessoas protestavam, falando umas com as outras, agora posições públicas, fazer RGP's convocadas de propósito para discutir o assunto ... julgo que não ... nunca chegaram a ter expressão" (MED, p. 17).

#### Liderança pragmática orientada para a mudança

A liderança pragmática, como se sintetiza no Quadro 2, define-se ainda por certos traços de activismo e de sensibilidade à necessidade de mudança da escola, embora já não fundamentados numa filosofia expressa de mudança social. Advogam estes professores a necessidade de uma liderança centrada na pedagogia, numa visão ainda "progressista". Mas a política fica fora da escola, não é necessária, é prejudicial ou inútil, ainda que, em termos pessoais, se reservem os seus posicionamentos próprios. A política da educação é cada vez menos objecto de dissensão. Alguns dos professores

mais intervenientes no período revolucionário começam a dedicar-se a outras actividades culturais e sociais, mas fora da escola. À medida que o início da década de 90 se aproxima, tornam-se mais incidentes as preocupações resultantes da política oficial de inclusão cultural. Todavia, a dimensão ética e de justiça social não emerge nas narrativas. O tema da autonomia da escola perde as características de luta, típicas do período revolucionário, já que, em alguns casos ela se associa à ideia de desordem e aos efeitos negativos da politização da acção docente na escola.

Esboçam-se, sim, posições referentes ao profissionalismo docente e seu papel (activo e directo) na governação da escola. Neste ponto são fortes e frequentes as referências à importância da educação e ao direito profissional dos professores a uma participação envolvente na governação e liderança da escola. Embora reconheçam as vantagens de uma formação especializada na gestão da escola, repudiam, claramente, uma especialização que os impeça de continuar a ser professores. Em simultâneo, surgem posições que se estribam no saber profissional dos professores para advogar a sua proeminência na governação da escola em relação a outros elementos da comunidade educativa. Elas não invalidam, contudo, que em algumas escolas se praticasse já uma política de abertura à comunidade, ressalvadas que fiquem as respectivas esferas de competências.

#### **Ênfase na mudança e construção de consensos**

Em clima de normalização, não admira que as reuniões gerais de professores (RGP) fossem progressivamente desaparecendo, ou então, que fossem reduzidas a uma função meramente cerimonial. Em algumas escolas, o próprio Conselho Pedagógico recém instituído (já a funcionar em algumas escolas mesmo antes de estar oficialmente legislado) tornou-se sobretudo o espaço de construção de consensos por excelência. De admirar seria que, à medida que a normalização ia atastrando e invadindo mesmo as que ainda resistiam e nas quais os hábitos revolucionários foram mais difíceis de expurgar (ou mais difíceis de morrer naturalmente), surgisse algum conflito entre Conselho Pedagógico e Conselho Directivo em torno da crescente afluência de despachos, decretos normalizadores e recentralizantes.

Também há aqueles que não têm medo do conflito e até o consideram benéfico:

Nunca fugi às questões mais conflituosas e acho que os conflitos têm uma virtude muito grande, é que espelham as pessoas para a solução dessas questões e portanto somos obrigados a consultar a legislação, a recorrer à imaginação ... as dificuldades aguçam o empenho (PCD, Esc. Guarda B, p. 2).

#### **Quadro 2 - Liderança Pragmática Orientada para a Transformação da Escola**

1. Gostam de "jogar na aventura"
2. Gostam de se "confrontar com as suas próprias possibilidades"
3. Aliam o sentido do realismo ao optimismo em relação à possibilidade de mudar a escola por dentro.
4. Auto-eficácia para interpretar a legislação e tomar decisões em conformidade com essa interpretação.
5. Aliam entusiasmo e empenhamento à capacidade de "lutar contra" e correr riscos em relação às determinações oficiais.
6. Orientação para a mudança criativa centrada na própria escola.
7. Abertura das fronteiras da escola à comunidade educativa.
8. Relevância dada às "posições de escola".
9. Procura de alianças internas organizacionais para fortalecer as reivindicações e apresentar ao Ministério da Educação.
10. Ênfase na governação pedagógica da escola.

#### **Mudança de motivações para a governação da escola**

O discurso das motivações para a governação deixa de ser centrado na mudança revolucionária ou mesmo da democratização. Antes parece inspirado na apropriação das múltiplas formas de regulação discursiva oficial. Os líderes da governação da escola assumem, claramente, o discurso da ordem. A ideia da mudança mantém-se com grande incidência embora já não seja a mudança revolucionária. Por um lado, alguns Conselhos Directivos insistem no propósito de mudar, de "movimentar" a escola no domínio pedagógico, mudando as mentalidades dos professores mais "antigos". Por outro lado, preocupam-se em "pôr ordem na casa". Embora o tema "mudar a escola" seja recorrente, também se reconhece que "Quem vai para o Conselho Directivo muitas vezes é empurrado pela força das circunstâncias" (VP/Esc. GuardaB, p. 5). Por outro lado, como afirma o presidente do Conselho Directivo de uma escola secundária da Guarda, o seu propósito consistia em:

Ver se conseguia movimentar um pouco mais a escola e sobretudo os professores efectivos que já são efectivos há muitos anos ... No primeiro ano não conseguia grande coisa, foi mais para pôr ordem na casa que já estava a fazer falta e no segundo ano irmo-nos dedicar precisamente a esse aspecto, a actualização pedagógica e didáctica do pessoal docente da escola (PCD, Esc. Guarda B, p. 1).

Reestruturar a ordem escolar podia implicar outras formas de conflito. Contudo, como afirma o mesmo professor, não só não há razões para ter medo do conflito como até o considera benéfico. Afinal, importa saber lidar com o conflito e as tensões fazendo uso de qualidades pessoais relevantes, como o empenho e a imaginação:

Nunca fugi às questões mais conflituosas e acho que os conflitos têm uma virtude muito grande, é que espreitam as pessoas para a solução dessas questões e portanto somos obrigados a consultar a legislação, a recorrer à imaginação ... as dificuldades aguçam o empenho (PCD, Esc. Guarda B, p. 2).

Em síntese, pode dizer-se que as equipas directivas são heterogéneas, têm duração diversa, procedem de diferentes fontes de legitimação e actuam segundo estilos diferenciados.

*Colegialidade e democracia interna da equipa.* A democracia interna das equipas de Conselho Directivo nem sempre radicam num conhecimento prévio, em particular quando são designadas pelo Ministério da Educação. Nesses casos, o conhecimento vai-se fazendo nas interacções quotidianas, mais na "acção" do que na "reflexão":

O CD tem de ser um órgão colegial e portanto todas as decisões tomadas, em princípio, devem ser do consenso entre todos os membros ... Portanto assumimos uns por todos e todos por um e não havia problema em relação a esse aspecto. Sempre foi a nossa ideia, pôr um Conselho Directivo a funcionar em equipa ... Aliás quando surgem situações mais graves, essas situações são sempre postas em comum e só após o CD se pronunciar é que, como presidente do CD, faço seguir para as instâncias superiores, se for o caso, antes disso não. Acho que não pois é um órgão democraticamente eleito e tem que agir com democracia interna (PCD, Esc. Guarda B, p. 3).

O conhecimento das pessoas vai-se adquirindo na acção mais do que na reflexão. É muito mais na acção que nós descobrimos que nos conhecemos como equipa do que propriamente na discussão. Descobre-se muitas vezes na acção que, embora se pense que estamos de acordo nos princípios, na estratégia, depois divergimos muito e às vezes revela-se um certo desacordo; é através das situações que aparece e também dificulta (P/ Esc. Lumiar, p. 137).

No entanto, esse conhecimento interactivo, experiencial, algumas vezes revela formas de presidencialismo que origina conflito e se torna factor de desmotivação para continuar na governação da escola:

Neste CD há muitas coisas que são debatidas e muitas que ficam por debater porque nunca há tempo para se esgotar todos os assuntos e daquelas que são debatidas e sobre as quais nós manifestamos a nossa opinião e aquilo que achamos que deve ser, há sempre alterações a essas opiniões e a essas decisões por parte da pessoa que representa o CD nas reuniões do CP.

Modifica sim. Porque, embora nós lhe façamos ver como é que deveria ser e como é que não deveria ser, no fundo ela tem a sua opinião pessoal e é sempre essa que prevalece.

Já não estou a mencionar aquelas que são decididas na hora e que ela resolve pura e simplesmente porque entende que deve ser assim, ou por urgência de momento. As coisas que foram analisadas ... na prática depois acabarem por não serem levadas avante, nessas é que eu acho que é mais grave.

ela no fim acaba por tornear as coisas e levar sempre para a frente aquilo que ela pensa. Portanto digamos que é como se governasse sozinha (VP/ Esc. Lisboa C, pp. 3, 6).

Acumula as coisas às costas dela porque não sabe dividir o trabalho, os problemas. Portanto decide por si ... em vez de nos opormos frontalmente ... deixamos ela fazer o trabalho (P/ Esc. Guarda A, p. 7).

### Liderança técnica orientada para eficácia

A emergência de uma visão técnica da governação da escola parece estar associada, por um lado, ao regresso da inspecção às escolas e à ênfase na prestação de contas. Por outro lado, insinua-se cada vez mais um sentimento de falta de preparação para exercer essa função. Cada vez mais se identifica a governação da escola com funções de ordem financeira e administrativa, para as quais os professores em geral não estão preparados. Esta análise é ilustrada pelo texto de um professor com larga experiência de gestão escolar:

Por um lado, há essa visão muito administrativa e muito financeira também. Penso que é verdade que não estamos preparados, as pessoas assumem que não têm uma preparação própria ... e até a imaginam muito mais difícil do que ela é (P/ Esc. Lumiar, p. 133).

Aqui radica também o dilema que se coloca mais a uns professores do que a outros (sobretudo aos que têm menos ou nenhuma experiência de gestão e tempo na escola) e que tem os seus termos entre o ensino e a gestão da escola: dualidade ou integração? Valorização da componente

pedagógica *versus* ênfase nas questões administrativas? Este dilema leva os Conselhos Directivos a fazer opções ou a diversificar a composição da equipa directiva: Enquanto uns são escolhidos pela maior apetência ou formação técnica administrativa e financeira, outros são pela experiência de governação, pela sua competência pedagógica e relacional para lidar com os alunos e com os professores. Embora se comece a privilegiar a estabilidade das equipas, elas tendem sempre a ser heterogêneas e a incluir professores jovens, muitas vezes por conveniência pessoal de colocação na escola.

Nota-se que os membros dos Conselhos Directivos que expressam um sentido menor de auto-eficácia para a governação da escola são os que tendem a reduzi-la e a identificá-la com burocracia e aplicação da legislação. Há também aqueles que são capazes de cometer algumas "infidelidades normativas", interpretando alguns aspectos da lei em contra-corrente. Salienta-se que, para este tipo de liderança, é necessário haver sempre um entendimento interno — tácito ou expresso e negociado — entre o Conselho Pedagógico (CP) e o Conselho Directivo (CD) em relação a cada situação singular.

#### **Níveis de autonomia da escola: relação dos Conselhos Directivos com o Ministério**

Em contraste com a orientação e concepção de escola e da sua liderança revolucionária, nesta época, os Conselhos Directivos não parecem reclamar autonomia da escola. Em algumas narrativas surge um discurso confuso, permeado por ambivalências e contradições. Como se sintetiza no Quadro 3, é particularmente incidente um discurso crítico, mas que não é mais o discurso crítico, reflexivo e transformador típico do período revolucionário. É o discurso do descontentamento, de revolta, desalento e, em alguns casos, de incapacidade para mudar as coisas. A questão da autonomia está escondida, em estado de latência, afluindo ou irrompendo apenas em situações de crise. A análise identificou níveis ou graus de autonomia relativa em uso, segundo aspectos específicos da acção de gestão, como se indica em seguida:

1. Autonomia identificada com a ideia da soberania da escola no período revolucionário.

2. Autonomia interpretativa como ideia latente, mas não essencial, no período de normalização. No seu nível mais explícito, expressa-se na possibilidade de interpretar a legislação.
3. Autonomia como relação apoio-poder.
4. Autonomia como tomada de decisão ao nível básico: resolução dos pequenos/grandes problemas do quotidiano.
5. Autonomia básica: ouvir as escolas, como obrigação do poder oficial, tem correspondência no desejo de "ser ouvidos".

*A interpretação de/por escola das disposições legislativas: o duplo papel da legislação.* A interpretação subjectiva da lei por escola constitui uma forte tentação para alguns CDs, com base na ideia de que ela é confusa e até contraditória. Mas, o que parece predominar, para além do espectro de um processo disciplinar, é a ideia de não ser legítimo fazer interpretações subjectivas da lei, variáveis de escola para escola, introduzindo-se assim desigualdades entre elas. Por isso, certos presidentes optam por actuar como zeladores da lei oficial na escola, algumas vezes mesmo em oposição ao CP. Neste sentido, acaba por prevalecer a aceitação de que as disposições oficiais são para ser cumpridas de modo normalizador por todas as escolas. Este posicionamento potencia uma liderança de tipo legalista e presidencialista.

Todavia, esta posição entra em contradição com outros argumentos muitas vezes invocados. Por um lado, as realidades das escolas são algo de concreto e singular, nem sempre justapontíveis aos termos e imperativos legais. Por outro lado, as decisões no plano pedagógico seriam mais adequadas se tomadas pelos professores, ou, pelo menos, se eles fossem ouvidos antes.

A afluência de documentos legisladores e normalizantes do quotidiano das escolas está registada em todas as narrativas, embora com ênfases e sentir diversos. Reclama-se porque é avulsa, tardia, contraditória. Mas, sem ela, diz um Presidente, "não podemos avançar", "fica-se sem saber para onde é que vamos", "não sabemos o que está em vigor". De qualquer modo, é sentida como situação insustentável que ocasiona posições diferentes das escolas em relação ao mesmo assunto.

Em fase avançada da normalização, as lógicas de interacção entre escola e Ministério caracterizam-se por um conjunto de traços que

representam formas menores de democracia: uma relação de "apoio-poder", direito e necessidade de "sermos ouvidos". Estes posicionamentos ilustram-se no extractos seguintes:

E à partida, o que interessa ao Ministério é que esteja lá alguém ... Acabou, funciona, trabalhem, façam a escola andar. É boa ... essa autonomia que o Ministério dá às escolas, aos Conselhos Directivos ... mais apoio, mais apoio, mais apoio, pois ... a tal relação de apoio-poder (P/Esc. Moura, p. 8).

Só somos ouvidos exclusivamente naquele aspecto técnico-profissional, que tem sido uma situação relativamente cómoda ... no que diz respeito ao resto, pois nós nem somos ouvidos nem as informações que para lá damos contam absolutamente para nada.

Nós pretendemos ser ouvidos mas não somos. As nossas informações praticamente não contam. Antigamente as escolas eram ouvidas (VP/Esc. Serpa, p. 32).

Posição idêntica encontramos num liceu da capital:

Uma vez que não há uma solicitação muito grande pelas nossas opiniões ou pelas nossas posições (P/Esc. Maria Amália).

*Autonomia versus sentido de dependência.* O termo autonomia, *per se*, não surge no discurso dos Conselhos Directivos no período da normalização. No grupo revolucionário, algumas escolas mantinham a ilusão da possibilidade da soberania da escola. No grupo da normalização, ela está subjacente e implícita, surge pela sua negação, por oposição ao Ministério da Educação e sob a ideia de dependência. Dependência, sim, é a expressão recorrente de norte a sul do país. O sentido de dependência em relação ao Ministério tornou-se fonte de ineficácia e de desmotivação para continuar a participar na gestão da escola. Como afirma o presidente de uma escola, "[s]e não estivesse tão dependente dos serviços centrais do Ministério seria possível desempenhar mais cabalmente a função" (P/Esc. Guarda B, p. 2).

Contudo, também foram expressas algumas contradições. Os CDs sentem falta de poder de decisão para resolver os problemas concretos da escola. Mas por outro lado, denotam alguma contradição entre pensamento e acção. O que alguns lamentam é que as Direcções Regionais nascentes "não tenham mais poderes". Há mesmo quem afirme que os CDs não têm "necessidade de ter mais poderes ... só se fosse no aspecto do orçamento ... senão às tantas espalhávamo-nos, perdemo-nos ... senão cada um está a fazer as coisas à sua maneira" (VP/Esc. Serpa, p. 32).

*Representatividade e dependência.* O sentido de dependência é mais forte porque surge como inevitabilidade e em conexão com sentimentos de ordem vária: frustração e até conflito, ambiguidade e ambivalência para aqueles que mais acentuam sentir-se como representantes do Ministério. Um exemplo vem da escola de Serpa (p. 31) cujo presidente considera ser inevitável representar o Ministério visto como "patrão sem cara". Nas suas palavras, "teremos que o representar forçosamente, não é. Porque enfim, o Ministério digamos que é o patrão, o patrão sem cara, não é? ... sendo nós um órgão executivo, não é, somos um pouco do Ministério, penso que sim" (P/Esc. Moura, p. 8).

*Representatividade da escola.* No entanto, não podem esquecer que foram eleitos pelos professores da escola:

Os CDs devem representar a escola, se eles são eleitos pelos colegas, pela eleição da escola, devem representar a escola ... Mas estão sempre dependentes do Ministério. Inteiramente dependentes do Ministério ao fim e ao cabo. A autonomia, portanto, é muito pouca, muito pouca. O Ministério é muito macrocéfalo (VP/Esc. Serpa, p. 31).

Embora a centralização da escola também surja ligada à ideia de representatividade, na grande maioria, a ligação mais forte e preponderante é com a escola, não com o Ministério.

Agora, não nos sentimos talvez tão representantes do Ministério ... por causa da tal falta de força, digamos assim, a tal falta de apoio, não é, mesmo de incentivos da parte do Ministério ... mais na província do que em Lisboa, em Lisboa tudo se resolve, tudo se resolve, tudo se resolve em Lisboa e talvez nas grandes cidades, tudo se resolve mais rapidamente (P/Esc. Moura, p. 8).

#### *Entre a escola e o Ministério*

Sinto-me mais ligado à escola. É possível que eu muitas vezes tenha de representar o Ministério, quando faz parte das minhas funções, mas não tenho nada a ver, pessoalmente, com o Ministério, o Ministério é uma coisa que ninguém aprecia, nem mesmo os ministros ... Naturalmente tenho que dizer que chegou esta legislação, esta disposição, esta portaria, os colegas têm de fazer assim e assado ... estou a ser veículo do Ministério da Educação, neste aspecto (P/Esc. Covilhã A, p. 4).

Sim, aparentemente, é uma situação ambígua, mas na verdade, na prática, não se revela muito desconfortável (P/Esc. Covilhã A, p. 5).

*Isolamento e dependência.* A dependência surge também associada ao sentimento de isolamento e de alguma alienação, tanto mais fortes quanto mais afastadas as escolas estão de Lisboa. Numa escola situada no Alentejo, um dos membros do CD afirmou: "não nos aparecia cá ninguém, portanto, nós andávamos ... perdidos no oceano" (Serpa, p. 31). De tal modo que, quando os inspectores lá chegavam, eram sempre bem-vindos!

### Quadro 3 - Liderança Técnica Orientada para o Funcionamento Eficaz da Escola

1. Valorização e preponderância a uma visão administrativa e financeira da governação da escola.
2. Sentimento de impropriedade técnica, correspondente insegurança e ansiedade.
3. Acento nas dificuldades da governação da escola em contraponto às realizações alcançadas.
4. Acento na falta de apoio das instâncias ministeriais.
5. Dependência, insegurança e baixa auto-eficácia nas tomadas de decisão quando as expectativas de apoio ministerial não se realizam ou se realizam tarde demais para a resolução dos problemas emergentes.
6. Conformidade e cumprimento fiel das disposições emanadas do Ministério da Educação.
7. Governação orientada para otimizar os meios disponíveis e "gerir à crise".
8. Orientação internalista, centrada no funcionamento eficaz das estruturas pedagógicas da escola.
9. Preocupação em pacificar a escola e despolitizar a sua governação.
10. Descontentamento perante a falta de reconhecimento por parte do Ministério da Educação em relação ao trabalho desenvolvido.
11. Representatividade democrática: referenciada ao Ministério da Educação e, nessa medida, forte conformidade com as directivas oficiais normalizantes.

*Factores do declínio da liderança e activismo.* O entendimento da governação da escola como acção burocrática e centralizada constitui um dos factores de afastamento dos professores da governação da escola, como se ilustra em seguida:

É muito difícil da maneira que os cargos do CD estão burocratizados, é muito difícil haver pessoas que queiram acionar estes cargos. ... É que não fazemos outra coisa senão mexer em papéis. É despachos, é decretos-lei e circulares, é ofícios é às dezenas por dia, não fazemos outra coisa senão isso (P/Esc. Guarda B, p. 4).

A chuva de comunicações de decretos, de despachos do Ministério, de coisas de estatística, de tudo isto que nos embaraça, papéis, papéis e papéis que nos fazem perder de vista a escola, digamos ficamos a viver numa torre de papelada ... se conhecesse a legislação, ela está sempre a mudar, há decretos que são alterados por portarias, portarias alteradas por circulares ... A legislação ... ela tem de mudar, não podemos estar sempre ligados às leis antigas, há que alterar certas coisas, mas de facto, o ritmo de modificações é verdadeiramente impressionante ... é uma coisa nunca vista (P/ Esc. Covilhã A, p. 3-4).

Também não se pode funcionar por decreto. Tem de haver uma base estrutural ... Então, estamos na situação do decreto, agir, dinamizar por decreto, o que é uma contradição; ou então nunca se fará nada, mas não é nada disso que eu penso. Penso que há possibilidades de valorizar iniciativas e fomentar que os professores se possam juntar, quer seja para criar pólos dinamizadores apoiados pelo Ministério que sejam mobilizadores da própria escola. Isso também passa pela tal mobilidade e pela descentralização. Por exemplo, admitir essa diferentes situações e não determinar para todas em geral. Penso que uniformizar mata o dinamismo (P/Esc. Lumiar, p. 139).

O activismo e a representatividade do sistema de governação ficaram ligados a uma certa concepção de democracia representativa. Com efeito, a representatividade "é uma vivência que se vive globalmente na nossa sociedade e cada vez se sente menos um certo activismo. O activismo está cada vez mais reduzido" (P/Esc. Lumiar, p. 137). Alguns presidentes sugerem a formação de redes de participação alargada que redundariam numa maior representatividade e intervenção mais fundamentada nos órgãos de decisão:

A partir daí, compete à escola o naturalmente à gestão (num sentido muito mais amplo do que aquela equipa executiva) descobrir cada vez mais órgãos ou sub-órgãos de pólos de dinamização e de empenhamento. Penso que tem havido pouca imaginação em descobrir novas formas de participação e até de impor à própria legislação a participação dos grupos (P/Esc. do Lumiar, p. 139).

A RGP que é abominada pela maior parte dos professores, parece-me ser muito mais importante como órgão de reflexão e de comunicação ... Por isso é que eu digo que é preciso neste momento descobrir com imaginação formas de voltar a dar peso e dar prestígio às reuniões gerais de professores que, neste momento, não têm (P/Esc. do Lumiar, p. 141).

A mim parece-me que é importante, para já, quebrar nas escolas os sectores estanques. Os próprios grupos disciplinares funcionam ao nível estanque. Dai que seja importante criar outro tipo de grupos, que sejam a junção de vários destes actuais grupos de disciplina, para permitir formar uma rede maior e quebrar esse corporativismo (P/ Esc. do Lumiar, p. 141).

A mobilidade crescente dos professores nas escolas, designadas ao tempo como "escolas de passagem", alia-se à representatividade do sistema de governação para dificultar o processo de constituição de listas segundo os trâmites do regulamento eleitoral:

Isto também tem a ver com a situação global. Para já, com a mobilidade de uma percentagem razoavelmente elevada de professores, o que não leva a um empenhamento. E às vezes a gente espera um maior profissionalismo de um já efectivo e se espera uma maior capacidade e empenhamento do jovem. Ora bem, o jovem o que vai sentindo são os obstáculos, é o não apelo, o não estímulo, o estar numa situação instável. De maneira que se é lógico esperar um maior acomodamento da parte de um efectivo, já com uns anos — e, às vezes, tem um aspecto benéfico, o de transmitir o aspecto negativo de uma certa estabilidade — falta, por outro lado, a contrapartida, da parte do jovem de quem é possível esperar um *élan*, um entusiasmo, uma alegria no seu empenhamento que viria a beneficiar também os outros no seu acomodamento. Ao não terem condições, ele acabam por ficar desmobilizados (P/Esc. do Lumiar, p. 137).

Por outro lado, existe uma percentagem de pessoas que só estão transitoriamente no ensino ... de facto, não têm uma vivência profissional porque se sentem totalmente deslocados (P/Esc. Lumiar, p. 138).

Aos factores já referidos, acrescenta-se a necessidade de um programa eleitoral da equipa de CD como factor de dinamismo da escola:

eu acho que a capacidade para dinamizar tem como condição a eleição ser feita com base num programa e não por pura e simplesmente se juntarem as pessoas. Juntar as pessoas que trabalham em conjunto é importante mas se os professores votarem apenas em função de um grupo de pessoas sem um projecto, um programa, penso que falta algo de extremamente fundamental para poder ter força mobilizadora. Porque, ao votar-se numa equipa com um programa e sendo esse programa discutido, o principal vector para uma escola se pronunciar sobre um equipa, então automaticamente está a dar aval e está a pedir, digamos, um certo empenhamento naquela programa (P/Esc. do Lumiar, p. 139).

### **Contraste entre o papel do professor no período do 25 de Abril e na escola actual**

Com a introdução do período da normalização insinua-se lentamente um certo desencanto crítico e uma desistência participatória crescente em amplo contraste com a "energia revolucionária". Todavia, "ainda havia aqueles que lutavam para que voltasse a ser ou para que as forças que se voltavam contra isso não triunfasssem tão depressa" (E., p. 73). Algum realismo analítico se instala também à medida que a evolução política põe termo à continuidade e êxito das perspectivas mais radicais, a ponto de uma participante reconhecer que o tempo dos "rompimentos de fundo" tinha acabado. Não se

trata apenas da mudança da escola e da pedagogia. Tratava-se de um regresso à democratização da educação e da própria sociedade. Nas palavras desta participante, "agora todas as transformações que se fazem é evitar os rompimentos de fundo". Em contraste, antes,

Era a própria evolução da sociedade, eram as exigências dos trabalhadores que davam suporte àquelas transformações. Hoje elas são impostas por um aparelho que, para se manter na crista de uma onda europeia, tem de fazer estas transformações de ornamento (E., p. 73).

Em relação à acção política, identificou-se idêntica posição:

A partir dos anos 80, a escola entrou em um marasmo e uma rotina para mim insuportável ... Aconteceu, aconteceu a direita no poder (E., p. 23).

Era a luta pela liberdade. Isso, hoje, não é liberdade nenhuma, não é Liberdade entendida eu em 74, 75, 76. Aliás, em 76, foi a primeira machadada com a reforma de Gardia, não é, que abriu os campos todos para as reformas que se seguiram. Portanto, quando estou a dizer esquerda e direita não é exactamente a questão dos partidos da esquerda ou da direita. De facto penso que foi o ministro do PS que em 76 abriu o campo completamente ... Quando a direita chegou ao Ministério da Educação já tinha o trabalho todo feito e foi só o trabalho de aprofundar (E., p. 25).

Pode fazer todas as reformas que o resultado é sempre o mesmo. E de facto há um poder político que não se interessa muito em ter a escola diferenciada que tam, excepto em termos dos resultados no fim para apresentar à CEE. E tudo aquilo que tem sido feito é nesse sentido, é mudar uma aparência, uma imagem da escola. E as pessoas no fundo não interessam porque no fundo têm ali os cidadãos que convém para estar nesta espécie de democracia que temos, que não é pôr muitas coisas em causa, que não é levantar muitos problemas ... que penso são o tipo de pessoas que são formadas nas escolas ... claro que, em certos momentos, as coisas rebentam (E., pp. 36-37).

Em relação à escola, esta professora salienta a diferença entre os alunos de então e os de agora, mais "indiferentes" e conformados em termos sociais:

mas o facto é que, ao encontrar alunos meus dessas épocas, eles lembram-se de coisas das aulas. E o que para mim é espantoso e mostra que para mim a realidade não é só fantasia minha nesse momento. Ao passo que tenho a certeza que se alguma vez encontrar os alunos que tenho agora (espero que não) nem sabem como me chamam e nem nunca mais me reconhecerão e nem sabem mesmo o que estive a tratar durante esse tempo todo, apesar de não ter mudado muito a maneira de encarar os textos (E., p. 22). Agora o que se passa? Não é a questão eu tenho liberdade, não tenho receptores. Os alunos estão absolutamente indiferentes, isto é, aceitam completamente a sociedade que têm (E., p. 25).

Porque antes do 25 de Abril, o que havia era uma barreira que não deixava ver para o lado de lá... E, portanto, estar com pessoas nessa altura era abrir janelinhas. Para estas, as janelas estão abertas, isto é, têm a janela que é a TV que lhes mostra umas coisas que não percebem ... podem andar na rua à vontade, ir aos sítios onde querem ... Têm uma imagem de que vivem em liberdade, de que aquilo é liberdade. É andar, entrar, sair, ir vir, ... arranjar ou não emprego. Não têm qualquer estruturação. Porque, apesar de tudo, antes do 25 de Abril, havia um mínimo de estrutura, de associações de estudantes que englobavam muito pouca gente mas era um núcleo. Havia um núcleo de rádio, de jornais, etc. Hoje, pelo menos os alunos que tenho, o que tenho na frente é um conjunto de pessoas que entra e sai, porque tem que ter aquelas aulas, e é indiferente estar ali ou outro qualquer porque é tudo igual ... chegar ao final do ano e transitar e se não transitar paciência porque já se sabe que está tudo difícil e, portanto, há uma espécie de energia guardada, amolecida, há uma aceitação do que existe, que está, que é, que de vez em quando explode ... Mas depois vemos as pessoas na ruas e a gente diz, alto! Passam-se coisas ali.

Neste momento penso que a estrutura das escolas e o tipo de estudante, a cabeça que se foi criando nos estudantes, fora da escola e dentro da escola, faz com que uma pessoa do meu tipo não tenha qualquer influência nem função na escola. Portanto, tão longe, tão longe, e agressiva ... em relação àquele mundo que as pessoas que tenho ali à minha frente representam — e que engotem, que comem e que gostam —, que não tenho energia para nada que seja contrariar aquilo ... não sei como explicar e, portanto, acho que têm de ser pessoas muito mais próximas a fazer este trabalho ... ou então pessoas com uma energia revolucionária que não sei se ainda alguém tem, que se encaminhe para outras coisas ..., quer dizer, neste ponto de vista, estou absolutamente derrotada e não me apetece absolutamente nada ... Se eu não tivesse outras actividades era-me impossível ter uma posição tão radical em relação a isto (E., pp. 24-25).

Penso que o desabrochar, o desbloquear daquelas pessoas, neste momento, não passa por pessoas do meu tipo. Ou não passa pela escola, ou passa por pessoas mais novas e mais próximas delas, de algum modo com menos ideologias, com menos certezas ou menos utopias na cabeça. Porque o peso do real é de tal forma grande naquela cabeça ... Ou seja, neste momento, os alunos não têm qualquer espírito crítico ... tudo é igual a tudo ... não há capacidade de rigor, de análise que, de certa forma eram estimuladas no ensino anterior e que depois podiam ser canalizadas para outras coisas ... E curiosidade e atenção são duas coisas fundamentais para as pessoas darem saltos (E., pp. 27-30).

Para mim qualquer acção na escola, neste momento, não há com quem, não tem para quê, não tenho nada. Acho que continua a ser um terreno de luta. Não deixou de ser um terreno político ... Infelizmente neste momento parece que se esvaziou tudo. Eu acho que a dificuldade de intervir nas escolas neste momento, pelo menos para mim, é esta (C/E., p. 101).

## Considerações finais

A análise das narrativas identificou diferenças de perspectiva e de ênfase quanto às realidades experienciais entre os professores, os revolucionários e os que se situam já em pleno período de normalização da escola. Nesse sentido, caracterizaram-se três tipos de liderança de governação: Liderança técnica, liderança realista e transformacional, liderança visionária e utópica. Retomam-se agora algumas das questões iniciais, em jeito de considerações finais.

*Desilusão, astenia crescente e morte do profissionalismo utópico.* Até que ponto a revolução de Abril chegou a criar hábitos mentais de profissionalidade, em termos de colegialidade, de democracia interna da escola? Sabemos que a participação foi escasseando e sendo entrincheirada em nichos curriculares (os clubes, por exemplo, nos quais só alguns alunos são incluídos). Fala-se hoje que o mal-estar docente está de volta. É de notar a combinação de modelos mentais contraditórios no que respeita ao modo de conceptualizar a escola e a função de professor. A hábitos mentais correspondem práticas e culturas profissionais que ainda pressupõem a tradição centralista difícil de erradicar, tanto da parte das escolas e dos professores como do estado regulador e recentralizador. Talvez por isso se pode afirmar que a escola é um misto de continuidades e de mudanças e que as reformas não mudam as escolas; antes são as escolas que mudam as reformas. Também foram as escolas que mudaram a revolução quando ela as invadiu ao aderirem ou sentirem-se pressionadas por uma política de normalização que claramente se afirmava com a legislação do Ministro Cardia.

A liderança revolucionária dos professores parece ter caído em desuso, esquecida no tempo. Será desnecessária hoje? Os "colectivistas" utópicos que investiram o seu entusiasmo e empenho profissional na construção da soberania da escola foram ultrapassados pelo clima neofiberal que invade as escolas de várias formas. Em contraste ideológico com o período revolucionário, potencia-se e legitima-se hoje o clima de competição emergente na sociedade em geral, disfarçando-se com a roupagem da qualidade, também nas escolas, colocadas em diferentes fasquias do *ranking* nacional, distinguidas pelos resultados académicos e pela imagem social na comunidade.



*Ascensão de um profissionalismo empreendedor?* A utopia e o activismo como componentes do profissionalismo docente esmoreceu e parece não ter sentido nas escolas nem na sociedade actual. Em contraste, parece mais ajustado aos contextos actuais o professor *empreendedor* que não só se adapta bem às mudanças como as acha necessárias e apropriadas. É um profissional reflexivo — mas a quem falta a ênfase e direcção do *intelectual crítico* — capaz de se inserir bem e de se apropriar da ideologia de mercado e da meritocracia, e de achar natural e saudável a competição. Esta forma de profissionalismo é encorajada pela actual conjuntura.

Os contextos criados pelas políticas educativas das últimas décadas parecem estar a acolher novas gerações de professores imbuídos de outras motivações (não revolucionárias e talvez mais pragmáticas), mais (ou só) centradas nos aspectos técnicos do ensino, embora seja exercido no confronto com os problemas sociais e multiculturais das comunidades escolares. À semelhança do que acontece na política de governação da escola, de pendor empreendedor e gerencialista, poder-se-á dizer que alguns professores estão a aderir a novas formas de ser professor, em sintonia ou em resposta aos novos contextos da sociedade do conhecimento e da globalização. Importava, nesta perspectiva, conhecer melhor as identidades profissionais destas gerações.

Em relação à questão de ter existido, nos períodos estudados, um profissionalismo transformador, as narrativas admitem o seu carácter utópico, exercido no coração da escola. No entanto, há que salientar o seu contributo para as novas gerações de professores. Em primeiro lugar, os professores criaram formas alternativas em flagrante oposição a uma concepção restrita de ser profissional, o que imprimiu originalidade à sua liderança. Entendendo-se como "senhores" da mudança, no sentido do poder pessoal, delinearam e praticaram, muitos deles, formas de uma profissionalidade integrada e holística que afastava a sua práxis de um mandato hierárquico e burocrático. E reconheciam na sua acção a possibilidade de um sentido político que se manifestava na democraticidade interna da escola, na organização das turmas, na escolha de temas integradores do social e do político. O seu sentido de agência revolucionária — simultaneamente individual e colectiva — pode ser compreendido enquanto "diálogo interior" profissional nos termos teorizados por Archer (2000), na medida em que "respeita ao modo como os

nossos poderes emergentes se exercem sobre e no mundo — natural, prático e social ... Este *diálogo interior* não é apenas uma janela sobre o mundo, antes é o que determina o nosso ser-no-mundo" (p. 319), o modo como nos situamos nos tempos e circunstâncias que vivemos, mesmo quando não são uma escolha nossa.

*Efeitos da despolíticação da escola.* Não se falava ainda, como agora, em projecto educativo de escola nem em educação para cidadania, uma política educativa actual que pode ser vista como sucedânea desta visão dos professores. No entanto, importa assinalar que o enfraquecimento e eliminação progressiva da dimensão política, pouco visível hoje na educação para a cidadania em algumas escolas (Sanches, Seica & Solano, 2005), pode ter efeitos negativos e empobrecedores ao nível das aprendizagens e das práticas futuras em termos de cidadania política e social dos alunos. Com efeito, a aprendizagem da despolíticação pode conduzir à conformidade e auto-justificação sem crítica e sem reflexividade, tanto de alunos como de professores. Este ponto é crítico, sobretudo se considerarmos os seus efeitos ao nível da sociedade mais lata. Quer isto dizer que, uma fraca preocupação com as questões sociais e políticas pode conduzir à formação de uma geração menos capaz de lidar com as exigências sociais e a crescente complexidade dos problemas contemporâneos.

*Contributos da liderança transformadora e utópica.* O activismo dos *professores de Abril* não pode confinar-se à sua participação na gestão da escola. A partir dos anos finais de 70, os professores contribuíram para antecipar um modelo de profissionalismo cada vez mais premente no tempo presente. Poder-se-á considerar que se revestiu de uma visão romantizada do que foi esse tempo. Apesar das tensões, dos conflitos, dos immobilismos, não se pode ignorar que os últimos anos da década de 70 foram um tempo de crescimento e maturidade profissional em múltiplas dimensões identitárias: (a) em oposição ao profissionalismo conservador do *status quo* do professor e da escola, tornaram pública a sua "voz" e abriram a profissão para o exterior de si própria; (b) empreenderam pro-activamente estratégias de intervenção transformadora na escola e em relação ao Ministério da Educação; (c) agiram como profissionais reflexivos, facilitando o diálogo entre pares, no sentido de uma compreensão mais profunda de si próprios e da sociedade, e valorizando o envolvimento, directo ou indirecto, em momentos de crise de legitimidade

profissional; (d) procuraram dar resposta aos desafios inerentes à imprevisibilidade revolucionária e às ambiguidades do tempo da normalização; (e) tentaram contrariar as forças de desprofissionalização ainda actantes no tempo de hoje, procurando deslocar o *locus* de poder das prescrições oficiais normalizantes para um *status* profissional colectivo e autonomia da escola; e (f) alargaram os limites da concepção e acção docente, dos aspectos de liderança pedagógica técnica para uma liderança imbuída da dimensão social e política ao nível da autonomia da escola. Nem todas estas dimensões da profissionalidade docente e da autonomia da escola tiveram, nesse tempo nem hoje, a sua realização. Mas isso não invalida a sua relevância para os dias de hoje, já que elas constituem as bases potenciais para a construção de uma cidadania profissional dos professores que se situa e faz parte integrante de um mundo ecologicamente complexo.

### Referências

- ARCHER, Margaret S. (2000). *Being Human: the Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JAWORSKY, Adam & COUPLAND, Nicolas, eds. (1999). *The Discourse Reader*. London: Routledge.
- LIMA, Licínio (2002). 25 anos de gestão escolar. *Administração Educacional*, nº 2, pp. 12-24.
- SACHS, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Open University Press: McGraw-Hill House.
- SANCHES, M. Fátima C., SOLANO, Isabel & SEIÇA, Aline (2005). *Constructing Citizenship in School: the Students' Experiences and Perspectives* (in press).
- SANCHES, M. Fátima C. (2000). Convite a uma perspectiva crítica do novo profissionalismo. In M. F. C. Sanches & M. M. Vieira (Eds.), *Itinerários*, Lisboa: Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Lisboa vol. II, pp. 615-622.

### DISCURSIVE CONSTRUCTION OF THE TEACHERS SCHOOL LEADERSHIP: FROM REVOLUTIONARY PRAXIS TO THE NORMALIZATION

#### Abstract

While approaching the teachers' narrative discourse on the school governance during the revolution of 1974, this article gives emphasis to the following questions: (1) What features differentiate the teachers' revolutionary discourse? (2) What ideas and motivations gave foundation and direction to the teachers' school governance leadership? (3) What types of professionalism emerged in articulation with the teachers' school governance praxis? The discourse analysis revealed concerns with social justice that radicates in a strong social conscience, and generated forms of social and political activism which found in school the center for a critical pedagogy, for a personal and societal transformation as well. In addition, the utopic and revolutionary style of leadership varied in correspondance to differential positions concerning school autonomy, logics of interaction between school and the Ministry of Education, and the possibility of constructing school based educational policies.

### CONSTRUCTION DISCURSIVE DE LA "LEADERSHIP" DES PROFESSEURS: DE LA PRAXIS RÉVOLUTIONNAIRE AU PERIODE DE NORMALISATION

#### Résumé

En partant d' une approche analytique du discours activiste des professeurs pendant la révolution de 1974, cet article est organisé selon les questions suivantes: (1) Quelles caractéristiques définent le discours utopique et révolutionnaire des professeurs? (2) Quelles étaient les motivations et les idées qui orientaent l'action révolutionnaire des professeurs? (3) Que nouveaux caractéristiques professionnels des professeurs ont émergées en articulation avec la "leadership" de gouvemation scolaire? L' analyse a révéle des préoccupations de justice social radiquées à une conscience social forte et à des formes d' activisme social et politique envers une apprentissage pédagogique critique, la transformation des élèves et des professeurs et de la

société. Les formes de "leadership" identifiées avaient correspondance à diverses modes de vivre et de comprendre le période révolutionnaire en regardant l'autonomie de l'école, les logiques d'interaction avec le Ministère de l'Éducation et la possibilité de construire des politiques pédagogiques spécifiques de chaque école.

## Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976)\*

António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

### Resumo

A Revolução Portuguesa do 25 de Abril de 1974 permitiu uma mobilização social sem precedentes na história do país. Neste artigo, incluído numa iniciativa que pretende comemorar 30 anos de governo democrático das escolas, procura-se reflectir sobre os modos como a mobilização dos actores escolares (em particular, professores e estudantes) na periferia do sistema se foi repercutindo no centro, ou seja, nos programas políticos (e na acção) dos diferentes governos provisórios. Defende-se que, neste período de 1974-1976, houve uma deslocação do poder para as escolas, o que permitiu uma reformulação (e remobilização) dos objectivos da reforma educativa, dando-lhe novas dimensões nos campos da participação democrática, da igualdade de oportunidades de sucesso na educação, dos conteúdos das aprendizagens e da ligação à sociedade. Essas políticas, inseridas ainda num contexto de procura optimista da educação, reforçaram o eixo educação-democracia, permitindo, em tempos de crise revolucionária, mobilizar os actores e legitimar as suas opções de política educativa.

Somos assim chegados ao 25 de Abril que é (até que ponto?) um tempo de ruptura. Um tempo que levanta tensões e problemas acumulados; que liberta forças criadoras repressadas. Na vida social, são a emergência do poder popular de base, do poder laboral, do poder autárquico, do poder partidário. Nas escolas, por vezes convulsivamente, busca-se um novo ordenamento. São os saneamentos políticos e pedagógicos — ou a depuração do sistema. É a procura ou a reclamação de novos planos e conteúdos do ensino, de renovadas formas de avaliação — ou a reformulação política, cultural, pedagógica dos

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Maria de Fátima Chorão Sanches, Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências de Lisboa, Universidade de Lisboa, Edifício C1 - 6º Piso, Campo Grande, 1749-016 Lisboa, Portugal.

société. Les formes de "leadership" identifiées avaient correspondance à diverses modes de vivre et de comprendre le période révolutionnaire en regardant l'autonomie de l'école, les logiques d'interaction avec le Ministère de l'Éducation et la possibilité de construire des politiques pédagogiques spécifiques de chaque école.

## **Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976)\***

António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

### Resumo

A Revolução Portuguesa do 25 de Abril de 1974 permitiu uma mobilização social sem precedentes na história do país. Neste artigo, incluído numa iniciativa que pretende comemorar 30 anos de governo democrático das escolas, procura-se reflectir sobre os modos como a mobilização dos actores escolares (em particular, professores e estudantes) na periferia do sistema se foi repercutindo no centro, ou seja, nos programas políticos (e na acção) dos diferentes governos provisórios. Defende-se que, neste período de 1974-1976, houve uma deslocação do poder para as escolas, o que permitiu uma reformulação (e remobilização) dos objectivos da reforma educativa, dando-lhe novas dimensões nos campos da participação democrática, da igualdade de oportunidades de sucesso na educação, dos conteúdos das aprendizagens e da ligação à sociedade. Essas políticas, inseridas ainda num contexto de procura optimista da educação, reforçaram o eixo educação-democracia, permitindo, em tempos de crise revolucionária, mobilizar os actores e legitimar as suas opções de política educativa.

Somos assim chegados ao 25 de Abril que é (até que ponto?) um tempo de ruptura. Um tempo que levanta tensões e problemas acumulados; que liberta forças criadoras represadas. Na vida social, são a emergência do poder popular de base, do poder laboral, do poder autárquico, do poder partidário. Nas escolas, por vezes convulsivamente, busca-se um novo ordenamento. São os saneamentos políticos e pedagógicos — ou a depuração do sistema. É a procura ou a reclamação de novos planos e conteúdos do ensino, de renovadas formas de avaliação — ou a reformulação política, cultural, pedagógica dos

objectivos da educação. É a busca de novas modalidades de governo e administração dos estabelecimentos de ensino — ou a gestão escolar democrática. É, finalmente, a livre associação dos professores, autoritariamente suprimida quarenta anos atrás. Bem pode dizer-se que graças aos militares e ao apoio popular que, naquela Primavera de 74, o seu acto imediatamente recebeu, bem pode dizer-se que se verificou, então sim, uma libertação da sociedade civil, para usar a expressão do marxismo gramsciano que os nossos neoliberais antimarxistas tanto gostam agora de utilizar, com duvidosa propriedade (R. Grácio, 1984, pp. 79-80).

Nos trabalhos de índole histórica ou sociológica sobre a revolução portuguesa de Abril existe um assinalável consenso sobre duas das suas características marcantes: (i) a existência de um forte movimento social popular, que impulsionou muitas das transformações verificadas na sociedade portuguesa; e, (ii) a paralisia generalizada no seio das estruturas do aparelho de Estado, em resultado de uma acesa luta pelo seu controlo político.

A explosão de movimentos e iniciativas em praticamente todos os campos da sociedade — nas escolas, na administração local, no movimento sindical, na habitação, na gestão das empresas, na redistribuição da propriedade agrária, na alfabetização e educação de adultos, na cultura — representou um elemento caracterizador do processo político iniciado em Abril de 1974, não podendo ser reduzida, como sublinha Boaventura de Sousa Santos (1990), "a estratégias partidárias ou mesmo à decisão do MFA de promover ou aceitar, a certa altura, os termos da *Aliança Povo/MFA*" (p. 60). Este elemento caracterizador, particularmente relevante no campo da educação, transformou-se mesmo no *motor endógeno* de desenvolvimento (Petrella, 1990), conduzindo a que as transformações mais significativas nos campos social e económico tivessem, em geral, a sua origem nesses movimentos sociais que, a partir da *periferia*, impuseram ao *centro* a tomada de determinado tipo de decisões e medidas.

A acção militar do 25 de Abril foi desencadeada e realizada pelo Movimento das Forças Armadas, organizada a partir da oficialidade intermédia, autonomamente face à hierarquia militar. Todavia, consumado o derrube do Estado Novo, o MFA entregou o "exercício do poder político"<sup>1</sup> a uma junta constituída por oficiais gerais e oficiais superiores dos três ramos das Forças Armadas, a Junta de Salvação Nacional<sup>2</sup>, a quem coube, nos termos do Programa do MFA, indicar o Presidente da República de entre os

seus membros. A este, ainda segundo o programa, competia, "após assumir as funções", nomear o *Governo Provisório civil* composto por "personalidades representativas de grupos e correntes políticas e personalidades independentes que se identifiquem com o presente programa"<sup>3</sup>.

Indicado pela Junta de Salvação Nacional para exercer as funções de Presidente da República, ao General António de Spínola competiu a escolha do Primeiro Ministro e a indigitação do *Governo Provisório civil*. Pensando inicialmente em Veiga Simão para liderar esse governo, Spínola não teve, como é sabido, condições políticas para levar por diante essa sua intenção<sup>4</sup>, acabando por convidar, depois de recusar os três nomes propostos pela Comissão Coordenadora do Programa do MFA, uma personalidade com um perfil *conservador-liberal* (A. Reis, 1994) da sua inteira confiança, Palma Carlos. Contudo, será a Veiga Simão que Spínola recorrerá para a elaboração do Programa do I Governo provisório, que virá a ser aprovado, não pelo próprio Governo, mas por um decreto da Junta de Salvação Nacional<sup>5</sup>.

Encarregue dessa tarefa num curto período de tempo, Veiga Simão fará o que antes lhe era habitual como Ministro da Educação: pedirá a um seu colaborador directo um projecto, ouvirá as opiniões de outros seus colaboradores próximos e assumirá o texto resultante desse processo, com uma ou outra alteração em função da opinião que construiu no decorrer das consultas e conversas realizadas. Neste caso, foi a Adelino Amaro da Costa, então Director do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação Nacional, que Veiga Simão recorreu para elaborar o projecto pedido por Spínola, tendo depois Amaro da Costa pedido a Freitas do Amaral para escrever o primeiro — e, possivelmente, decisivo — esboço de programa do Governo provisório<sup>6</sup>.

No plano político geral, o programa era, no dizer do próprio Freitas do Amaral, "moderado, centrista e neo-liberal", com um conteúdo "europeísta em política externa, liberal em política económica e socialmente generoso em política social" (Amaral, 1995, p. 169), mantendo aberta, na questão decisiva da resolução do problema colonial, a possibilidade de uma solução federalista, que Spínola voltará a defender no discurso que proferiu ao dar posse ao Governo. No plano específico da política educativa, o programa apresentava um tom bastante genérico, tendo, todavia, um fio condutor explícito — o *desenvolvimento da reforma educativa*.

8. *Política educativa, cultural e de investigação*

- a) Mobilização dos esforços para a erradicação do analfabetismo e promoção da cultura, nomeadamente nos meios rurais;
- b) Desenvolvimento da reforma educativa, tendo em conta o papel da educação na criação de uma consciência nacional genuinamente democrática, e a necessidade da inserção da escola na problemática da sociedade portuguesa;
- c) Criação de um sistema nacional de educação permanente;
- d) Revisão do estatuto profissional dos professores de todos os graus de ensino e reforço dos meios ao serviço da sua melhor formação;
- e) Ampliação dos esquemas de acção social escolar e de educação pré-escolar, envolvendo obrigatoriamente o sector privado, com vista a um mais elevado processo de implantação do princípio da igualdade de oportunidades;
- f) Criação de esquemas de participação de docentes, estudantes, famílias e outros interessados na reforma educativa, visando, em especial, a liberdade de expressão e a eficiência do trabalho; [...] (Decreto-lei 203/74, de 15 de Maio).

Para além da (co)autoria do Programa do Governo provisório, Veiga Simão vai procurar, no dizer de um seu outro colaborador próximo, que o "que se tinha feito na Educação não se perdesse" com a revolução<sup>7</sup>, desdobrando-se em contactos e convites para a equipa do Ministério da Educação. Assegurada a presença de Eduardo Correia, um professor de Direito da Universidade de Coimbra, como Ministro da Educação<sup>8</sup>, Veiga Simão procurou inicialmente colocar três dos seus mais directos colaboradores como Secretários de Estado<sup>9</sup>. Não o tendo conseguido, devido à contestação que os meios estudantis<sup>10</sup> e do professorado<sup>11</sup> começavam já a desenvolver exigindo o *saneamento* do Ministério, bem como à oposição de sectores do MFA e de personalidades como Francisco Pereira de Moura, na altura Ministro sem Pasta do Governo provisório em representação do MDP/CDE, a Veiga Simão vai ainda dever-se a estrutura da equipa ministerial, com a criação da Secretaria de Estado da Reforma Educativa, e a indicação de Protes da Fonseca para a Secretaria de Estado da Administração Escolar<sup>12</sup>.

Apesar de apontado como um objectivo do Governo provisório o desenvolvimento da reforma educativa, a realidade era já outra. O poder *deslocava-se para as escolas* (Lima, 1992; Stoer, 1986)<sup>13</sup> e para o movimento social, onde as nascentes estruturas sindicais dos professores começavam já a assumir um papel de destaque no campo escolar, estabelecendo-se uma *agenda* que não era compaginável com uma transição controlada. As

demissões em massa das autoridades académicas e escolares e a eleição de comissões directivas com a participação de docentes, estudantes e funcionários, a imediata integração dos professores afastados pelo Estado Novo, a exigência de profundas mudanças no aparelho do Ministério da Educação, mostravam que a iniciativa política se encontrava na periferia do sistema. As formulações vagas e cautelosas tanto do Programa do MFA como do Programa do Governo provisório, o movimento social (e político) respondia com o uso, sem limites, das liberdades de associação e expressão, impondo soluções na prática antes de qualquer legislação. Paralelamente ao que se passava com os partidos políticos<sup>14</sup>, também o movimento social nas escolas se afirmará sem necessitar de qualquer diploma legal regulador prévio, antes condicionando, pela sua prática, a legislação que posteriormente virá a ser publicada.

A intenção de levar por diante a lei 5/73, com os seus instrumentos legislativos regulamentadores complementares e o planeamento de meios previsto no IV Plano de Fomento; na nova situação revolucionária, começou imediatamente a ser posto em causa. No movimento social, as reivindicações iam no sentido de que um *Portugal novo exigia uma reforma educativa nova, o que seria um trabalho para homens novos*.

As classes trabalhadoras e os vastos sectores progressistas da sociedade portuguesa sentem, sem reservas, a urgente necessidade de uma reforma democrática do ensino. Uma reforma que ponha a educação ao serviço do Povo e seja, nas mãos deste, um instrumento democrático para a conquista do futuro. Mas os professores sabem estar ainda radicada em certos meios a intenção de imprimir à política actual do M.E.C. um conteúdo e uma linha de acção fortemente — se não totalmente — tutelada pelo ex-ministro prof. Veiga Simão e a sua reforma do ensino.

A reforma Veiga Simão tem o seu "processo" feito. Sobre ela se têm vindo a pronunciar, desde 1971, os que consideraram um imperativo de consciência apontar-lhe os erros e insuficiências, e os que usaram denunciar o cariz demagógico que marcou a sua elaboração e o início da sua viabilização prática. É uma reforma com imensas virtualidades que seria perigoso não reconhecer e extremamente incorrecto não aproveitar. Mas é uma reforma que se fez com e sob o fascismo: foi proposta por um governo fascista, apoiada por uma Câmara Corporativa fascista, ratificada por uma Assembleia Nacional fascista, pseudo-referendada por uma farsa de participação popular.

Por isso os professores a rejeitam e em seu lugar propõem uma reforma que se aproprie, sim, do que de positivo contém a reforma Veiga Simão, mas que seja, no seu todo, pensada e discutida colectivamente, elaborada e aplicada participadamente.

Para um Portugal novo, uma reforma educativa nova [...].

Quem pactuou directamente com uma prática educativa fascista não pode, de modo algum, considerar-se habilitado a promover uma prática educativa voltada para "a criação de uma consciência nacional genuinamente democrática".

Preparar uma educação nova é trabalho para homens novos (Carta aberta ao Ministro da Educação e Cultura da Comissão Instaladora do Sindicato dos Professores, datada de 20 de Maio de 1974)<sup>15</sup>.

As contradições do processo político desse período levaram igualmente a que tivesse sido empossado como Secretário de Estado da Reforma Educativa um prestigiado professor de Direito da Universidade de Coimbra, Orlando de Carvalho, que era, contrariamente ao Ministro Eduardo Correia, um reconhecido opositor da reforma Veiga Simão. Assim, criou-se a estranha situação de se ter na secretaria de Estado responsável, nos termos do Programa do Governo, por proceder ao "desenvolvimento da reforma educativa", uma personalidade que, numa entrevista televisiva realizada já na sua qualidade de Secretário de Estado, afirmava que *da reforma Veiga Simão não ficaria pedra sobre pedra*<sup>16</sup>.

Enquanto a periferia *explodia* em reivindicações e iniciativas provenientes de todos os sectores da vida escolar e académica, o aparelho do Ministério da Educação entrava em paralisia total. As manifestações *atropelavam-se* diariamente à porta do Ministério, perante a completa incapacidade do Ministro Eduardo Correia em definir uma orientação e traçar um rumo, ao mesmo tempo que manifestava uma acentuada propensão para ceder às reivindicações que se expressassem de uma forma mais vigorosa, ou *musculada*. Embora tendo optado por manter inalterados os quadros dirigentes do Ministério<sup>17</sup>, estes serão, em geral, mantidos à margem de todas as decisões, levando inclusive a uma sua tomada de posição conjunta, tornada pública mais tarde, na véspera da queda do I Governo provisório, em que chamavam a atenção para os riscos de completa desagregação do Ministério<sup>18</sup>. Na própria equipa ministerial, os Secretários de Estado acabaram por pedir colectivamente a demissão ao Primeiro Ministro, Palma Carlos, demarcando-se, desse modo, da política de cedências do Ministro Eduardo Correia, nomeadamente face às reivindicações dos alunos quanto aos critérios de avaliação<sup>19</sup>.

A demissão de Palma Carlos e o afastamento de Eduardo Correia, e as nomeações de Vasco Gonçalves e Vitorino Magalhães Godinho, vieram

pôr fim a qualquer intenção de proceder ao *desenvolvimento da reforma educativa*, nos termos do que se encontrava consagrado na lei 5/73. Como mais tarde explicava António M. Hespanha (Raiz e Utopia, 1979)<sup>20</sup>, "embora se pudessem aproveitar elementos da reforma Veiga Simão, a sua lógica interna era inaproveitável", tanto por razões de natureza *técnico-política* como de carácter estritamente *político* (p. 63). Entre o primeiro tipo de razões, Hespanha destaca a proximidade da reforma Veiga Simão com "modelos propostos por organizações internacionais como a OCDE", que subordinavam o sistema educativo às necessidades do sistema económico [capitalista], transformando "a escola no patamar da fábrica" e não servindo os "interesses das classes trabalhadoras" (p. 63). Pertencendo ainda ao âmbito das razões de natureza técnico-política, Hespanha aponta também a orientação meritocrática da reforma Veiga Simão, acreditando que "do livre jogo da procura do ensino, do livre jogo das aspirações individuais e do simples facto da expansão em termos quantitativos do sistema de ensino, poderia resultar uma democratização deste", enquanto que o novo poder desejava "a introdução de medidas de discriminação positiva, visando favorecer as pessoas socialmente mais desfavorecidas e garantir-lhes não uma igualdade formal de oportunidades, mas uma igualdade material de oportunidades" (pp. 63-64). Por último, Hespanha aponta o terceiro argumento, este de natureza estritamente política, porque a política de Veiga Simão não podia manter-se por si só depois do 25 de Abril: "ela carecia de um *modo habitual*, e não simplesmente *eventual*, de uma moldura repressiva" (p. 64).

Essa moldura repressiva corria normalmente pelo Ministério do Interior, embora em certos momentos tenha havido órgãos vicariantes no Ministério da Educação. Nos momentos em que essa moldura repressiva se atenuou, nos anos 81, 82 e em que houve uma tentativa de abertura (nomeadamente em Coimbra, com a nomeação de um novo reitor tido como liberal), as tensões imediatamente foram de tal ordem que o sistema entrou em disfunção. [...] Isto é só para dizer que, se os estudantes soubessem que não corriam o perigo de serem processos disciplinares, de serem incorporados compulsivamente na tropa, se os professores soubessem que não corriam o perigo de serem afastados compulsivamente das escolas, com certeza absoluta que os canais abertos pela reforma Veiga Simão não tinham sido suficientes para absorver as enormes tensões educativas e sociais surgidas. A política educativa dos últimos Governos de Marcelo Gaetano andava a cavalo em dois ministérios, o do Interior e o da Educação e, faltando a moldura repressiva do Ministério do Interior, o sistema entrava em colapso. Foi o que aconteceu com o 25 de Abril (A. M. Hespanha, in Raiz e Utopia, 1979, p. 64).

Ultrapassados os conturbados processos de indigitação do Primeiro Ministro, Coronel Vasco Gonçalves<sup>21</sup>, e do Ministro da Educação, cuja escolha acabou por recair no Professor Vitorino Magalhães Godinho<sup>22</sup>, o II Governo provisório definiu pela primeira vez uma política para o sector da educação, que, claramente, pretendia romper com a herança de Veiga Simão e estabelecer um programa de transição que permitisse ao Estado retomar a iniciativa e o seu poder de regulação, fortemente abalado pela ruptura da "maior parte dos diques" e pelo "desmoronar [de] grande parte do edifício escolar" que o 25 de Abril e o fim do fascismo provocara<sup>23</sup>. As linhas de acção, apresentadas em 16 de Agosto de 1974 por Magalhães Godinho em Conselho de Ministros, e por este aprovadas por unanimidade, apontavam três significativas orientações de curto prazo:

- a) Assegurar o regular começo e funcionamento do próximo ano escolar.
- b) Desfascizar o ensino que o antigo regime nos legou, ajustá-lo às mudanças políticas e sociais que se produziram, corrigir o descontrolo do processo destes últimos meses (que já vinha aliás de trás), reintegrar num todo, agora diferente, o que se pulverizou, gizar os alicerces para uma futura reorganização profunda.
- c) Criar os meios para uma nova política educacional num Portugal que se democratiza e alijar os órgãos que a impedem de arrancar e prosseguir (In Godinho, 1975, p. 28).

A ruptura com a reforma Veiga Simão, antes começada por iniciativa da periferia no tocante à *gestão das escolas* (Lima, 1992, p. 232), foi simbolicamente materializada pelo II Governo provisório com o afastamento de todos os quadros dirigentes do Ministério da Educação, e a nomeação de novas equipas para as direcções-gerais e organismos equiparados, recorrendo, em geral, a personalidades sem anteriores responsabilidades na administração central e provenientes de diversos sectores da Oposição Democrática<sup>24</sup>. Mas essa ruptura foi assumidamente mais longe, com o abandono, de facto, da implementação da lei 5/73<sup>25</sup>, e a revogação de algumas das mais emblemáticas decisões de Veiga Simão, nomeadamente no sector do ensino superior<sup>26</sup>. Reconhecendo que as *condições políticas* desse primeiro ano pós-revolução "não permitiriam ir, em consciência, ao fundo de determinadas questões", pois, "antes de mais o povo português teria de se pronunciar em eleições livres sobre o futuro que deseja", Magalhães

Godinho defende "umas quantas reformas basilares" de forma a "assentar os alicerces para que os cidadãos possam decidir por si os caminhos do porvir" (Godinho, 1975, p. 174). Na listagem que efectua no *balanço e reflexões* que fez após a sua saída do Ministério, Godinho salienta a remodelação dos programas dos ensinos básico e secundário e a consequente elaboração de textos de apoio que respondessem às exigências dos novos programas escolares, a preparação de legislação que regulamentasse o governo das escolas dos ensinos básico, secundário e superior, a institucionalização do regime de coeducação em todos os níveis de ensino, a revisão de todo o programa de expansão do ensino superior, a reforma das Escolas do Magistério Primário e da política de estágios pedagógicos nos ensinos preparatório e secundário, a reconversão das Escolas de Regentes Agrícolas e dos Institutos Industriais, o pagamento nas férias aos professores agregados e eventuais e o estabelecimento de critérios de recondução a este pessoal docente<sup>27</sup>.

O projecto de transição que Magalhães Godinho pretendeu protagonizar não estava isento de contradições, que estarão, aliás, na base da sua demissão em Novembro de 1974. Essas contradições vão-se manifestar, no campo propriamente da educação, na avaliação de algumas das inovações antes introduzidas no sistema educativo por Veiga Simão, tendo por pano de fundo a questão da expansão escolar e a democratização do acesso à educação<sup>28</sup>, bem como as prioridades internas ao sistema educativo<sup>29</sup>. Depois, no campo político geral, o projecto e a forma de agir de Magalhães Godinho exigia um Estado forte e com uma direcção única, nos antipodas do Estado dual que caracterizava fortemente esse período da vida nacional.

A demissão de Magalhães Godinho<sup>30</sup> verificou-se num contexto de progressivo agravamento da situação escolar, atingindo tanto o ensino secundário, particularmente os liceus<sup>31</sup>, como o ensino universitário, confrontado com a impossibilidade de receber todos os alunos que terminavam o ensino secundário<sup>32</sup> e atravessado por violentos conflitos entre organizações partidárias pelo controlo das escolas, em especial nas universidades de Lisboa e Coimbra.

Completamente despojado de meios para intervir nas escolas, o Ministério da Educação responsabilizava pela situação o *radicalismo*



*ideológico de alguns*<sup>33</sup>, e procurava dar poderes às comissões de gestão eleitas, ou aos encarregados de direcção, para resistirem às reivindicações e pressões dos plenários estudantis, mas também de professores e de funcionários, quando não conjuntos desses três corpos, considerando apenas *consultivas* as respectivas conclusões.

Em qualquer país do Mundo, o ensino oficial constitui um serviço público que compete aos governos — no caso português, através do Ministério da Educação e Cultura — garantir a toda a população. [...] Os responsáveis, nas escolas, pela garantia daquele serviço — e, portanto, pela salvaguarda de um direito dos cidadãos — são as comissões de gestão democraticamente eleitas e, nos casos em que estas não tenham sido ainda constituídas, os encarregados de direcção. Assim, as assembleias de docentes, discentes e pessoal administrativo e auxiliar — em que se reconhece, em princípio, um real interesse — têm um carácter consultivo, não podendo as respectivas conclusões obrigar as comissões de gestão ou encarregados de direcção (Despacho conjunto dos Secretários de Estado da Administração Escolar e da Orientação Pedagógica, de 27 de Setembro de 1974)<sup>34</sup>.

A incapacidade do Ministério da Educação em garantir um normal funcionamento das actividades escolares começou a preocupar as instâncias de poder político-militar, sobretudo pelas consequências negativas de tal situação no desgaste da base social de apoio da revolução<sup>35</sup>. Perante as dificuldades em encontrar uma personalidade civil consensual para o Ministério da Educação<sup>36</sup>, Vasco Gonçalves e a Comissão Coordenadora do MFA decidiram-se pela atribuição da pasta a um militar, o que, por sugestão de Otefo Saralva de Carvalho, veio a recair no Tenente-Coronel Rodrigues de Carvalho. Com esta decisão procurava-se, através de um ministro militar, fazer convergir as duas legítimidades — a revolucionária do MFA e a político-administrativa do Governo provisório, acreditando-se que, desse modo, estaria facilitada a relação com os movimentos estudantis mais radicais e com as próprias Forças Armadas, sempre que se tornasse necessário estas intervirem para reporem a legalidade, através do seu comando próprio, o COPCON.

A constatação pelo MFA, a partir do 28 de Setembro, da *inviabilidade* de não se proceder a *reformas de fundo*, como se defendia no programa do I Governo provisório, sob pena de se hipotecar os objectivos da própria revolução de Abril, conduziu, à decisão de se proceder à elaboração do *Programa de Política Económica e Social*, o que veio a ser feito sob a coordenação do Ministro Melo Antunes. No quadro das *políticas sectoriais*, a

educação integra esse programa, sendo apontada, *simultaneamente*, como "um dos apoios fundamentais para impulsionar o desenvolvimento económico" e "um meio de transição para uma nova sociedade e um novo humanismo" (Governo Provisório da República Portuguesa - GPRP, 1975, p. 137). As finalidades a atingir no campo da educação têm ainda como preocupações dominantes o controlo da situação escolar, a democratização da escola e a reorganização dos serviços do Ministério, associadas a um vago apelo à *generosidade, lucidez e espírito de cooperação* de todos quantos trabalham no ensino.

- a) Criar um novo clima que permita o trabalho responsável e profícuo, sem desiludir as esperanças, mas sem ceder aos oportunismos e facilidades. Sanear, mas restabelecer a confiança [...];
- b) Acabar com as imposições unilaterais e a dispersão do sistema educacional; cada escola deve estar integrada num todo nacional quanto aos programas, organização e funcionamento e subordinar-se aos imperativos de uma política global que sirva a Nação como um todo;
- c) Democratizar a escola, mas de modo a que funcione com eficiência, garantindo a qualidade da educação, ensino, pesquisa científica e criação cultural; [...];
- d) Democratizar o acesso à escola, abrindo-a aos elementos de todas as classes à medida que a própria evolução social e escolar o permitir; cada qual deve chegar até onde lhe facultem as suas capacidades pessoais, e, em contrapartida, deve evitar-se o afluxo indiscriminado de quem não tem capacidades para seguir o ensino ou não está preparado (neste caso, proporcionando-lhe depois a preparação necessária);
- e) Remodelar as estruturas dos serviços do M.E.C., [...] devendo ter-se em atenção verdadeiros critérios de descentralização administrativa, a fim de conter o excessivo centralismo actualmente existente;
- f) Para todo este processo de construção de uma nova escola conta o Governo Provisório com a generosidade, a lucidez e o espírito de cooperação de todos os que trabalham no ensino, dos professores e dos estudantes. Uns como outros respondem perante o País; de uns como de outros muito temos legitimamente a esperar (Governo Provisório da República Portuguesa, 1975, pp. 138-139).

Contudo, no respeitante às orientações traçadas, o capítulo da educação do Programa de Política Económica e Social não apresentou propriamente um projecto de transformação da escola portuguesa, constituindo antes uma mera *listagem* de medidas, em curso ou previstas para o curto prazo, organizada significativamente pelas áreas correspondentes às competências das diferentes Secretarias de Estado do Ministério da Educação e Cultura: educação pré-primária e ensinos básico, secundário, médio e do magistério, nas suas vertentes da administração

escolar e da orientação pedagógica; cultura e educação permanente; política desportiva, de acção social escolar e de juventude; ensino superior.

Rui Grácio, um dos protagonistas marcantes deste período, reconhece em trabalho de *balanço* publicado posteriormente (Grácio, 1981), que existiu uma *continuidade* de políticas entre os diferentes Governos provisórios, da qual naturalmente exceptua o I Governo, não obstante "as alterações sucessivas ao nível da chefia" (p. 104). Mas, acrescenta, o 11 de Março, "se não cria uma ruptura na continuidade, provoca uma aceleração na caminhada, agora tendo claramente o socialismo por meta" (p. 104).

Foi num contexto de aceleração do processo revolucionário que, durante a vigência do IV Governo provisório, o Conselho de Directores-Gerais do então designado Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) elabora, debate e aprova, em reuniões sucessivas nos meses de Abril e Maio de 1975, um programa que se enquadrasse na "estratégia revolucionária estabelecida no programa do Movimento das Forças Armadas", tendo como *objectivos principais* "a instauração de uma sociedade socialista e o reforço da independência nacional, através da mais ampla participação e organização das massas populares"<sup>37</sup>. O programa, que começa por defender, de forma voluntariosa, que "as tarefas de ensino estão entre as tarefas prioritárias da revolução portuguesa", devendo, por isso, ser assumidas "por todas as forças progressistas e patrióticas", apontava como *objectivo número um* da política de educação a *democratização do ensino*.

Democratizar a escola é, portanto: (a) abri-la a todas as camadas sociais e regionais, privilegiando, para já, o acesso à Escola das classes trabalhadoras e das populações rurais; (b) pô-la ao serviço dos reais interesses do povo português na sua marcha para o socialismo e para a completa independência nacional; e, (c) fazer intervir decisivamente na elaboração da política escolar todas as entidades interessadas no processo revolucionário e não apenas a comunidade escolar "corporativa" de professores e alunos (Programa aprovado pelo Conselho de Directores-Gerais do MEIC, em Abril/Maio de 1975, ponto 2).

O documento programático então aprovado afirmava assumir uma clara ruptura face ao projecto educativo anterior — "a uma concepção elitista e repressiva ou a um projecto tecnocrático e consumista nós opomos uma concepção revolucionária da escola integrado num projecto revolucionário e socialista para o país" —, e pretendia dar "unidade e sentido às medidas parcelares a tomar no domínio da educação nos próximos anos" (ponto 4).

Segundo o programa em questão, essa ruptura teria de abarcar, para além do *refazimento* dos programas escolares num *sentido progressista*, "as estruturas profundas da acção pedagógica", onde a "mundivivência burguesa pode sobreviver a qualquer modificação de conteúdos de ensino", o que passava pelo *fomento* de uma "ligação íntima do ensino à prática produtiva", pois, acrescentava-se, "é por aqui que passa qualquer modificação profunda da prática pedagógica" (ponto 9).

A crise político-militar do *Verão quente* de 1975 conduziu a diversas alterações ao nível dos titulares dos cargos políticos do Ministério da Educação. Primeiro, com a queda do IV Governo provisório, iniciada pelo abandono dos ministros (e secretários de Estado) socialistas, acompanhados dias depois pelos ministros indicados pelo PPD e por independentes próximos desses dois partidos, verificou-se a saída de Rui Grácio da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica. O V Governo provisório, mantendo a mesma estrutura e composição do IV Governo, não contou, todavia, com Rui Grácio, que, significativamente, não foi substituído na Secretaria de Estado de que era titular desde o II Governo provisório.

A derrota da esquerda militar no seio das estruturas do MFA, em Agosto de 1975, teve como consequência imediata, no plano governativo, a queda do V Governo provisório e a constituição de um novo governo, obedecendo a critérios radicalmente distintos. Embora o VI Governo provisório tenha mantido o Ministério da Educação sob a influência dominante do MFA, verificaram-se importantes alterações na composição política dos seus titulares: a um Ministro e a um Secretário de Estado (da Administração Escolar) pertencentes à chamada *esquerda militar* — Major José Emílio da Silva e Capitão Fonseca Almeida — sucedem, nos mesmos cargos, dois outros militares, agora pertencentes ao chamado *grupo dos nove*, a corrente vencedora da crise do MFA — Major Vítor Alves e Comandante Mário de Aguiar<sup>38</sup>. Quanto às outras Secretarias de Estado, verificou-se a substituição de Avelãs Nunes por António Brotas na Secretaria de Estado do Ensino Superior, o preenchimento do lugar de Rui Grácio na Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica por Bartolo Paiva Campos e a permanência de Silva Graça na Secretaria de Estado dos Desportos e Acção Social Escolar<sup>39</sup>.

As alterações verificadas ao nível dos titulares políticos, se representou sobretudo, na opinião de António Hespanha<sup>40</sup>, um conjunto de

rupturas a nível pessoal, conduziu logicamente, a uma "desaceleração no sector, onde um *capitão de Abril* ainda parece cobrir a retirada e querer, suponho, evitar o pior" (R. Grácio, 1981, p. 105). Sujeito a uma enorme pressão do PS, e dos partidos à sua direita, e olhado com extrema desconfiança pelo PCP e pelas organizações de extrema-esquerda, Vítor Alves procurou orientar a sua acção no Ministério da Educação em torno do que o próprio designa, em linguagem vincadamente militar, de três *missões*: "estabilizar, organizar e desenvolver o possível"<sup>41</sup>. Tendo realizado poucas mudanças ao nível dos quadros dirigentes do Ministério, com a excepção significativa do sector do ensino superior<sup>42</sup>, o VI Governo provisório, assumiu, na educação, como provavelmente em outros campos políticos, o estatuto de um *governo de transição* (R. Grácio, 1981), mantendo, no essencial, as orientações e reformas delineadas em anteriores governos, como foi o caso paradigmático do lançamento do 7.º ano de escolaridade unificado<sup>43</sup>, mas não iniciando novos processos nem estabelecendo novas orientações<sup>44</sup>, salvo no campo da educação de adultos e do combate ao analfabetismo, onde procedeu a uma revisão completa das orientações até aí seguidas, sobretudo pelos IV e V Governos provisórios<sup>45</sup>.

Rui Grácio (1981), num balanço onde, pelas opções assumidas e pelo seu carácter sintético, reconhece o *esbatimento* de contradições, sombras e excessos, bem como "a distância entre o ideal e o real, entre o desígnio e a concretização" (p. 108), apresenta uma *listagem francamente positiva* do processo de democratização educativa encetado pelos Governos provisórios:

- a) Alteração em todos os graus e ramos de ensino, dos conteúdos da aprendizagem [...].
- b) Dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado [...].
- c) Transformações das relações institucionais no aparelho de ensino, liberto, ou tendencialmente liberto, de formas repressivas de autoritarismo e mandarinato político, administrativo e pedagógico, bem como de algum pessoal docente, e outro, que as encarnava [...].
- d) Modificação dos objectivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global, intentando romper-se com o isolamento deliberado e a subordinação aos interesses de minorias sociais [...].
- e) Cooperação do sistema de ensino na democratização da formação social, procurando alterar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais [...] (R. Grácio, 1981, pp. 108-107).

Não se desconhecendo que outros podem ser os balanços deste período<sup>46</sup>, a listagem de Rui Grácio é corroborada por Stephen Stoer (1986),

quando este defende que "a revolução não somente *remobilizou* a Reforma Veiga Simão, em termos do seu próprio conteúdo, como alargou a sua acção de democratização, permitindo que a Reforma *tomasse contacto com a sociedade*" (p. 128). Segundo Stoer (1986), essa *remobilização* deu-se em função, como já referi, de uma "deslocação do poder do Ministério para as escolas" (p. 127), que permitiu, recorrendo de novo a Rui Grácio, uma reformulação dos objectivos da *reforma educativa*, dando-lhes novas dimensões nos campos da participação democrática, da igualdade de oportunidades de sucesso na educação, dos conteúdos das aprendizagens e da ligação à sociedade. Essas políticas, inseridas ainda num contexto de procura *optimista da educação* (S. Grácio, 1986, 1991), reforçaram o eixo *educação-democracia*, permitindo, nesses tempos de crise revolucionária, mobilizar os actores e legitimar as suas opções de política educativa.

A Constituição da República, promulgada a 2 de Abril de 1976, resultando embora de um compromisso alargado entre as forças políticas e o MFA<sup>47</sup>, traduzia a preocupação de que a educação desse um contributo decisivo para a consolidação da democracia, não apenas na sua dimensão política, mas igualmente — e insistentemente — na sua dimensão social, identificada no texto constitucional com a "transição para o socialismo", mediante o "exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras" (art.º 2.º da Constituição). No capítulo referente aos *direitos e deveres culturais* (art.os 73º a 79º), a Constituição de 1976 atribuía ao Estado a responsabilidade maior de "promover a democratização da educação e as condições para que a educação [...] contribua para o desenvolvimento da personalidade e o progresso da sociedade democrática e socialista" (art.º 73.º, n.º 1), defendendo em conformidade que o ensino deveria ser modificado "de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho" (art.º 74.º, n.º 2), e apontando mesmo que o "acesso à Universidade deve [...] estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras" (art.º 76.º).

Contudo, após a realização das eleições para a Assembleia e a Presidência da República em 1976, e a tomada de posse dos órgãos de poder constitucional — Assembleia da República, Governo e Presidente da República, as práticas sociais e políticas irão caminhar em sentido diferente. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (1993), a Constituição irá faltar o Estado que *quisesse e pudesse* cumprir o seu programa.

## Notas

- \* Comunicação apresentada no I Colóquio de Sociologia da Educação e Administração Educacional, 30 anos de governo democrático das escolas em Portugal, Universidade do Minho, 5-6 Novembro 2004. Neste texto sintetizamos alguns dos argumentos desenvolvidos em Teodoro (2001).
- 1 Expressão contida no n.º 1 das *medidas imediatas* do Programa do MFA.
  - 2 A Junta de Salvação Nacional teve a seguinte constituição inicial: General António de Spínola (presidente), General Francisco da Costa Gomes, General Manuel Diogo Neto, Brigadeiro de aeronáutica Jaime Silvério Marques, Coronel aviador Carlos Galvão de Melo, Capitão-de-mar-e-guerra José Baptista Pinheiro de Azevedo e Capitão-do-fragata António Rosa Coutinho.
  - 3 Cf. n.º 2 das *medidas a curto prazo* do Programa do MFA.
  - 4 Na entrevista que me concedeu, Veiga Simão confirmou esse convite, embora recusando a classificação de *convite formal*: "Ele [António Spínola] falou comigo, trocámos impressões e manifestou o seu desejo de eu ser Primeiro Ministro. Altas, ele chegou a fazer essas declarações públicas. Não podia ser. Pedi-me o Programa do Governo, o que eu naturalmente fiz" (cf. Teodoro, 2002, p. 104). Em outro passo da entrevista, apresenta as razões porque não podia aceitar o convite: "O Marechal Spínola teve a gentileza de, logo no dia a seguir ao 25 de Abril, passar pelo Ministério da Educação, revelando que desejava falar comigo. Naturalmente que eu já não me encontrava no Ministério, porque o Governo tinha sido demitido à meia-noite e encontrava-me em casa. Mas ele recebeu-me no dia seguinte. Também aí há algumas conversas de natureza pessoal, mas a minha posição foi sempre clara e pode revelar-se — não o estou a dizer isto agora, porque para dizer apenas agora, o melhor era não o dizer. [...] Mas, não tendo eu querido, em termos de posicionamento, constituir qualquer movimento político, sendo Ministro do Governo anterior, não tendo protagonizado a revolução, não sabendo bem o que esta pretendia, a não ser que queria eliminar o regime anterior, e verificando, também, que o Marechal Spínola tinha sido chamado à última da hora e não era o motor da revolução, não tinha sentido eu ocupar um lugar de destaque. Na minha conversa com o General Spínola, disse-lhe, desde logo, que seria eticamente, moralmente e realmente impossível, assumir qualquer função governamental, o que não queria dizer que não podia ajudar o General Spínola com algumas ideias" (Teodoro, 2002, pp. 103-104).
  - 5 Decreto-lei 203/74, de 15 de Maio. O I Governo provisório só tomará posse no dia seguinte, a 16 de Maio de 1974.
  - 6 Freitas do Amaral afirma o seguinte nas suas *memórias políticas*: "Terminado o projecto, chamei no dia seguinte o Adelino Amaro da Costa, que me ajudou a melhorá-lo em vários pontos. Depois, foi entregá-lo a Veiga Simão, que o retocou no que entendeu e, nomeadamente, em matérias de educação, ciência, políticas sociais e política ultramarina. Dai seguiu para o General Spínola, desconhecendo eu se da parte da Presidência da República, do MFA, dos partidos da coligação ou do Primeiro-Ministro Palma Carlos, terá havido tempo ou possibilidade para grandes alterações. Atravé-me a acreditar que não, pois o texto publicado no *Diário do Governo* de 15 de Maio de 1974, aprovado pelo decreto-lei n.º 203/74, dessa data, não difere em mais de uma dúzia de pontos, bem como no preâmbulo, da versão inicial por mim pensada e redigida" (Amaral, 1995, p. 170). Na entrevista que me concedeu, Veiga Simão não refuta essa participação de Freitas do Amaral, mas atribui a si o essencial do texto apresentado a António de Spínola e que veio a constituir o Programa do I Governo provisório (Teodoro, 2002, p. 104).
  - 7 Alberto Ralha, na entrevista que me concedeu (Teodoro, 2002, p. 539).
  - 8 A sugestão do nome de Eduardo Correia para Ministro da Educação do I Governo provisório partiu de Veiga Simão, como o próprio reconhece na entrevista que me concedeu, e é confirmado por outros (e.g., entrevistas de Avelãs Nunes e António M. Hespanha em Teodoro, 2002). A ligação de Eduardo Correia a Veiga Simão datava, pelo menos, do debate sobre as *Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior*. Eduardo Correia animara na Universidade de Coimbra um grupo de reflexão sobre os problemas da reforma universitária, onde também participavam, entre outros, os Professores Gouveia Monteiro e Ferrer Correia, constituindo, na opinião de António Hespanha, "um lobby, digamos assim, de apoio à reforma de Veiga Simão" (ver Teodoro, 2002, p. 642).
  - 9 Alberto Ralha, anterior Director do Secretariado da Reforma Educativa e Director-Geral do Ensino Superior, na Secretaria de Estado da Reforma Educativa; Alberto Machado, anterior Chefe de Gabinete de Veiga Simão e Secretário-Geral do Ministério, na Secretaria de Estado da Administração Escolar; e, Vítor Crespo, anterior Director-Geral do Ensino Superior e Presidente do Instituto de Alta Cultura, na Secretaria de Estado do Ensino Superior (ver, e.g., a entrevista de Alberto Ralha, em Teodoro, 2002, p. 539).
  - 10 Diversas são as assembleias de estudantes que, face à hipótese ventilada na comunicação social e em certos meios políticos de Veiga Simão ser convidado para o Governo, aprovam e tornam públicas moções a repudiar uma tal hipótese.
  - 11 Afirmando-se mandatada "por milhares de professores em reunião geral pelas Assembleias de delegados sindicais de todos os graus de ensino", a Comissão Instaladora do Sindicato dos Professores, em carta aberta ao Ministro da Educação e Cultura, datada de 20 de Maio de 1974, propunha, "certa de interpretar correctamente o espírito do 25 de Abril": (i) "que sejam nomeados para os cargos de Secretários de Estado do M.E.C. pessoas descomprometidas em relação ao velho regime e capazes de recolher a confiança dos estudantes e do professorado"; (ii) "a imediata exoneração e substituição do Secretário-Geral e de todos os Directores-Gerais do ex-M.E.N.". (Do meu arquivo pessoal)
  - 12 Cf. entrevista de Protes da Fonseca, que fora igualmente convidado para Secretário de Estado do Ministério das Obras Públicas (Teodoro, 2002, p. 398).
  - 13 Stoer (1986) acrescenta que, no interior das escolas, houve também um deslocamento de poder, "dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil" (p. 127).
  - 14 O Programa do MFA referia apenas que seria "permitida a formação de associações políticas", possíveis embrões de futuros partidos políticos, e garantida a liberdade sindical, de acordo com lei especial que regulará o seu exercício" (n.º 5. a) das *medidas a curto prazo*). A realidade foi o imediato aparecimento à luz do dia dos partidos políticos, acabando mesmo por impor a sua "participação no poder político revolucionário" (Ferreira, 1994, p. 46).

- 15 Do meu arquivo pessoal de documentos da Comissão Instaladora e Comissão Directiva Provisória do que veio a ser o Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.
- 16 Cf. António M. Hespanha, in *Raiz e Utopia*, 1979, p. 62.
- 17 A decisão de exonerar todos os quadros dirigentes dos Ministérios chegou a ser tomada pelo I Governo provisório. No Ministério da Educação, essa decisão não se concretizou devido a sucessivos protelamentos e, provavelmente, a desacordos quanto aos novos quadros a recrutar (ver, e.g., entrevista de Avelãs Nunes, em Teodoro, 2002, pp. 412-414).
- 18 A tomada de posição dos directores-gerais e dirigentes equiparados do Ministério da Educação foi entregue ao Ministro Eduardo Correia em 19 de Junho, embora só tenha sido tornada pública mais tarde, em meados de Julho. Nessa tomada de posição, os signatários — Alberio Machado (Secretário-Geral), Vítor Crespo (Presidente do IAC), António Leóntidas (Presidente do ITE), Maria Ana da Luz Silva (Presidente do IASE), Adelino Amaro da Costa (Director do GEP), Noronha Feio (Director-Geral de Educação Física e Desportos), Aldónio Gomes (Inspector-Geral do Ensino Particular e Cooperativo), Alberto Palha (Director-Geral do Ensino Superior), Bairão Oleiro (Director-Geral dos Assuntos Culturais), Teixeira de Matos (Director-Geral do Ensino Básico), Távares Emídio (Director-Geral do Ensino Secundário) e José Pedro Castelo Branco (Director do FAOJ) — manifestavam "a sua mais viva apreensão por uma eventual quebra da ordem normal que tem de existir e ser respeitada nos serviços públicos" e pela "anarquia, a onda de violências, o desrespeito, as profundas dissensões na comunidade escolar e os apelos à degradação moral que, neste momento, se instalaram nalguns estabelecimentos de ensino", informando, com mágoa, que se "têm visto na situação de terem de dirigir serviços sem dispor, até ao momento, de orientações concretas acerca dos sectores a seu cargo". Os altos funcionários do Ministério terminavam o seu documento com uma profissão de fé na *reforma Veiga Simão enquanto caminho para consolidação de uma profunda consciência democrática*: "Finalmente, as nossas preocupações acentuam-se quando confrontamos as realidades com aquilo que lemos, no programa do Governo Provisório, sobre a obrigação que a este compete de promover o desenvolvimento da reforma educativa ou, na expressão de Sua Excelência o Presidente da República, de levar a cabo a continuação da reforma educativa. Não têm os signatários a pretensão de imaginar que a reforma educativa aprovada pela lei n.º 5/73 fosse a mais perfeita e a mais acabada possível. Não pensamos que ela, por si só, fosse suficiente para promover a elevação do nível cultural e educativo da população portuguesa, mas julgamos que a sua execução pudesse ser aperfeiçoada, corrigida, melhorada. Mas estamos certos que ela era um instrumento ao efectivo serviço do povo de Portugal: que ela era caminho para a consolidação de uma profunda consciência democrática que não poderia deixar de dar os seus frutos, limitados embora pelo quadro institucional do País" (*Diário de Notícias*, de 12.07.1974, p. 9).
- 19 Ver, e.g., as entrevistas de Protes da Fonseca e Avelãs Nunes, em Teodoro (2002). Acrescenta-se que essa demissão colectiva dos Secretários de Estado do Ministério da Educação do I Governo provisório só não se concretizou por, entretanto, o Primeiro Ministro, Palma Carlos, se ter demitido, arrastando consigo, entre outros, o Ministro da Educação e Cultura, Eduardo Correia.

- 20 António M. Hespanha foi, na época, assessor do Ministro Eduardo Correia e Director-Geral do Ensino Superior no II, III, IV e V Governos provisórios.
- 21 A nomeação do Coronel Vasco Gonçalves correspondeu à intenção expressa pelo MFA de desempenhar um papel mais activo na governação nesse período revolucionário de transição. Contudo, Vasco Gonçalves não foi a primeira escolha de António de Spínola, como este reconhece mais tarde, atribuindo a proposta a Costa Gomes e à Comissão Coordenadora do MFA: "A crise aberta com essa demissão [de Palma Carlos] provocou sérias dificuldades na formação do II Governo, tendo sido então sucessivamente convidados quatro militares para a ele presidir. Todos declinaram o convite. A tentativa que esteve mais perto da concretização foi a de Firmino Miguel. [...] Cabe aqui esclarecer que, logo a seguir à renúncia de Palma Carlos, a 'Comissão coordenadora', através do General Costa Gomes e de outros membros do Conselho de Estado que sistematicamente a apoiavam, sugeriu como solução da crise a escolha de Vasco Gonçalves para primeiro-ministro, garantindo-me então Costa Gomes que aquele não era comunista nem tinha qualquer ligação com o PC" (Spínola, 1976, p. 16).
- 22 António de Spínola convidou primeiro, directamente, Protes da Fonseca para Ministro da Educação, pondo como condição que Avelãs Nunes, então Secretário de Estado da Juventude e Desportos, não continuasse. Perante a não aceitação de Protes da Fonseca, o processo de escolha do sucessor de Eduardo Correia foi já conduzido pelo Primeiro Ministro indigitado, Vasco Gonçalves, que pediu aos Secretários de Estado em funções no I Governo provisório, com excepção de Orlando de Carvalho, que escolhessem o novo Ministro. Depois de uma primeira sugestão, a de Santos Simões, recusada por Spínola, a escolha recaiu em Vitorino Magalhães Godinho, um prestigiado historiador e professor universitário demitido de funções docentes pelo Estado Novo, que manteve na sua equipa os referidos Secretários de Estado — Protes da Fonseca, Maria de Lurdes Belchior e Avelãs Nunes —, e convidou para a nova Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, surgida em lugar da extinta Secretaria de Estado da Reforma Educativa, Rui Grácio. A composição da equipa do Ministério da Educação e Cultura gerou um importante braço de ferro entre Spínola, de um lado, e Vasco Gonçalves e Magalhães Godinho, do outro, pois Spínola continuava a querer impor o afastamento de Avelãs Nunes, porque, segundo dizia, este estava *ligado aos comunistas*. Ver, sobre este assunto, as entrevistas de Vasco Gonçalves, Protes da Fonseca, Avelãs Nunes e António Brotas em Teodoro (2002). Ver também o *balanço* de Magalhães Godinho onde este justifica e tace considerações sobre a sua equipa de Secretários de Estado, e onde reconhece que a publicação de *Um rumo para a Educação* (Godinho, 1974) e de uns artigos sobre o momento educativo tiveram uma certa influência no convite que lhe foi dirigido (Godinho, 1975, pp. 165-231).
- 23 A situação, no início de Agosto de 1974, era descrita do seguinte modo pelo próprio Magalhães Godinho: "Daí que o 25 de Abril e o fim do fascismo em Portugal fizesse desmoronar grande parte do edifício escolar e rompesse a maior parte dos diques. Reacção inevitável e até em boa parte salutar, proveniente da súbita decompressão; mas que se processou descontroladamente, decapitou os corpos docentes (muitas vezes justificadamente, noutros casos com excesso), desmantelou os currículos de estudos e os sistemas de provas de verificação do trabalho escolar. O processo talvez tivesse sido possível de canalizar com maior

provaio se, de cima, o saneamento tivesse sido rápido, justo e eficiente, e se também rapidamente se tivessem tomado as medidas de ajustamento à mudança política. Como assim não sucedeu, deu-se a atomização do ensino, em grande número as escolas tomaram-se pequenos reinos independentes, legislando para si próprias, a embriaguez natural das reuniões de massa paralisou frequentemente o seu funcionamento e caiu-se na facilidade, o papel do pessoal docente e investigador apagou-se excessivamente, deixou de haver ensino sistematizado; as passagens sem prova ou com provas não válidas vão inundar as escolas de discentes não preparados, essas escolas não têm estruturas para os acolher dispensando um ensino de qualidade aceitável. Por seu lado, o Ministério não dispõe dos meios de acção para enfrentar tal situação de emergência de maneira adequada, está paralisado por uma legislação e um conjunto de órgãos obsoletos e emperrados" (Linhas de acção do Ministério da Educação e Cultura, in Godinho, 1975, p. 26).

- 24 A título de exemplo, refiram-se: Rogério Fernandes (e Salvado Sampaio), na Direcção-Geral do Ensino Básico; António M. Hespanha (e Frazer Monteiro), na Direcção-Geral do Ensino Superior; António Brotas, no Gabinete de Estudos e Planeamento; Myre Doras, na Secretaria-Geral; Manuela Silva, no Instituto de Tecnologia Educativa; João de Freitas Branco, na Direcção-Geral dos Assuntos Culturais; A. Melo de Carvalho, na Direcção-Geral dos Desportos; e, J. M. Correia Pinto, no Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis.
- 25 Esse abandono, de facto que não *de jure*, foi facilitado pelo facto da lei 5/73, com excepção do ensino superior, não se encontrar regulamentada. O aspecto mais saliente dessa decisão foi, provavelmente, o não alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, mantendo-se o anterior limite de 6 anos, decretado por Galvão Telles em 1964.
- 26 Magalhães Godinho justificava do seguinte modo a decisão de suspender o programa de criação de novas universidades: "A fúria creadora do ministério Veiga Simão legara-nos uma multidão de universidades e estabelecimentos de ensino médio ou médio-superior, instituídos no papel, com sumptuosas comissões instaladoras, mas sem bases de viabilidade em numerosos casos, sem interesse noutros, ou quando muito funcionando por decisões verbais, sem existência legal definida, sem inscrição orçamental — caso da 'clandestina' Faculdade de Medicina do Campo de Santana. Cada cidade, ou melhor, cidadezinha, batia-se por possuir a 'sua' universidade, pelo menos o seu instituto universitário, fosse do que fosse, desde que o tivesse; era um milagre ver surgir tantas 'competências' docentes e de investigadores, quase por geração espontânea... Chegou-se a lançar a peregrina ideia de que a implantação de instituições de ensino superior faria arrancar o desenvolvimento regional — como se elas, para funcionarem capazmente, não necessitassem de dimensões demográficas mínimas e de um limiar prévio de desenvolvimento" (p. 184). Neste contexto, Magalhães Godinho decidiu também suspender o projecto de instalação das Escolas Normais Superiores, argumentando com o parecer de técnicos da OCDE que confirmavam que esse projecto não tinha "condições de exequibilidade com o mínimo de garantia de qualidade" (Godinho, 1975, p. 185).
- 27 A decisão de Magalhães Godinho sobre este último ponto foi tomada a contragosto, como o próprio reconhece: "em nome de um pretensão direito ao trabalho — e

dizemos 'pretensão', porque é perfeitamente absurdo supor que têm direito a trabalhar numa actividade aqueles que não dispõem de um mínimo de preparação para tais tarefas; a neçã não pode estar a pagar a quem não satisfaz esse requisito, porquanto seria deteriorar gravemente o ensino, com consequências nefastas para as gerações que temos de formar a fim de construir um Portugal novo e melhor" (Godinho, 1975, p. 196).

- 28 No seu *balanço e reflexões*, Magalhães Godinho (1975) faz diversas referências a discordâncias que manteve com Rui Grácio. Por exemplo, a propósito do convite que lhe dirigiu para a Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica: "conquanto soubéssemos que certas linhas de orientação não coincidiam com as nossas, mas esperávamos que à volta de uma mesa a convergência viesse a efectuar-se" (p. 166); ou, a propósito da escolha feita por Rui Grácio de Rogério Fernandes para a Direcção-Geral do Ensino Básico: "tinham trabalhado juntos no Centro de Pedagogia da Gulbenkian, colaborado em certas experiências Veiga Simão (por cuja continuação se batiam pertinazmente, mesmo quando nos pareciam altamente contestáveis)" (p. 168).
- 29 "Durante os meses em que dirigia o Ministério, tive apenas duas reuniões com Vitorino Magalhães Godinho, para tratar de assuntos genéricos. Os problemas referentes ao Ensino Básico eram resolvidos directamente com os Secretários de Estado da Orientação Pedagógica e da Administração Escolar (Rui Grácio e Protes da Fonseca, respectivamente). [...] Magalhães Godinho, esse, estava mais à vontade a lidar com o Ensino Superior, cuja importância, aliás, não se minimiza" (Rogério Fernandes, 1977, p. 15 n2).
- 30 As razões do pedido de demissão de Magalhães Godinho nunca foram suficientemente explicitadas, embora se possam inferir da seguinte declaração do próprio: "Depois do caso da suspensão do professor que não desejáramos mas a que tivéramos de aceder, este outro caso [retirada do Conselho de Ministros do projecto de diploma sobre a gestão nas escolas básicas e secundárias] convenceu-nos definitivamente de que carecíamos de autoridade ministerial mínima para nos mantermos em funções sem indignidade; não encontrávamos contrafortes em que nos escorássemos" (Godinho, 1975, p. 183).
- 31 As principais reivindicações dos estudantes liceais centravam-se fundamentalmente em torno de duas questões: (i) a defesa do carácter deliberativo das assembleias gerais de escola e (ii) a avaliação de conhecimentos, em particular a luta contra o restabelecimento, como média de dispensa de exame, das notas de 12 e 14 valores, respectivamente para os cursos gerais e para os cursos complementares do ensino secundário (R. Gomes, 1977).
- 32 Numa análise quantitativa desse período, António Brotas (1979, p. 137) escreveu: "Uma agudização do problema do acesso à Universidade estava prevista antes do 25 de Abril. A tolerância nos exames a todos os níveis no final de 73-74 [em 1972-73, concluíram o curso complementar dos liceus 10,8 milhares de alunos; em 1973-74, concluíram 20,7 milhares], fez com que a situação de ruptura se verificasse logo no início de 74-75".
- 33 "Hoje, num contexto político novo, a coberto do radicalismo ideológico de alguns, além de impulsos e energias juvenis à procura de aplicação, agem oportunisticamente, em certas formas de recusa e obstrução, sentimentos de

vindicta difusa ou pessoal, bem como, porventura, em jovens de certas camadas, a solução de facilidades curriculares, tanto mais aliantes quanto a democratização do ensino possa ser pressentida como ameaçadora de privilégios sociais até agora indisputados. Assim se encontra em estabelecimentos de ensino secundário, sobretudo nos liceus, — não tanto nas escolas técnicas, o que parece significativo, — um terreno mais ou menos favorável à vontade política, que alguns manifestam, de impedir o funcionamento regular da vida escolar, vontade que, aqui e ali, tem ido até à intimidação e mesmo à violência. Não pode ser" (Despacho conjunto dos Secretários de Estado da Administração Escolar e da Orientação Pedagógica, Protes da Fonseca e Rui Grácio, respectivamente, de 27 do Novembro de 1974).

- 34 Arquivo pessoal de Protes da Fonseca. Este despacho, escrito por Rui Grácio, foi transmitido aos órgãos de comunicação social e enviado para todas as escolas básicas e secundárias.
- 35 Ver, e.g., as entrevistas de Vasco Gonçalves e Vítor Alves, em Teodoro (2002). Protes da Fonseca, na entrevista que me concedeu, refere a participação da equipa do Ministério da Educação numa reunião no início de 1975, presume-se que com o Conselho dos Vinte, destinada exclusivamente a apreciar a situação escolar, bem como uma outra com responsáveis partidários (cf. Teodoro, 2002, p. 404). Na consulta que realizei às actas do Conselho da Revolução, criado em 14 de Março de 1975, pude constatar essa mesma preocupação, havendo referências explícitas à situação e acontecimentos no Instituto Superior Técnico e no Liceu Pedro Nunes.
- 36 Diversos foram os nomes equacionados nas múltiplas e distintas reuniões realizadas, uns pelos secretários de Estado em funções no II Governo, outros ao nível das consultas realizadas com os partidos políticos. Entre os nomes avançados e que não reuniram consenso, figuraram os de Jorge Campinos, Avelãs Nunes, Rui Grácio ou Jorge Sampaio.
- 37 Cf. documento do meu arquivo pessoal. Em 1977, preparei a edição de um livro com os programas de educação dos seis governos provisórios, que, por razões editoriais, acabou por não ser publicado. O programa em questão obteve nessa altura graças à colaboração amiga do António Manuel Hespanha, seu relator à época, faltando-lhe apenas o ponto referente à política desportiva e de cultura física.
- 38 A forma como Vítor Alves foi convidado para titular da pasta da Educação no VI Governo provisório constitui um episódio político delicioso e característico desse período: "No dia para a posse do VI Governo Provisório, eu tinha ido à Presidência da República para receber uma missão, que era a de ir a Timor resolver os problemas relacionados com a descolonização de Timor. Tinha tudo previsto para partir no dia seguinte — já tinha até o bilhete de avião na minha mão — e lá receber as últimas instruções do Presidente da República. Quando entro no seu gabinete, estava com o Presidente da República o Almirante Pinheiro de Azevedo, que era o indigitado Primeiro Ministro. Sento-me num sofá e eles dois sentaram-se em cadeiras à minha frente, e põem-me o seguinte problema: "Vítor Alves, você tem que ser Ministro da Educação, porque os partidos não apresentam, não querem apresentar ninguém para a Educação". [...] Voltando agora um bocadinho atrás, verificou-se que a pasta da Educação era uma daquelas de que os partidos começaram a fugir, a não querer, sobretudo se nós nos lembrarmos das bagunças que houve no sector desde o I Governo Provisório. Digo-lhe isto para justificar a

entrada de militares nesta pasta. Isto é, não fomos nós que quisemos a pasta, eram os partidos que não a queriam assumir pelos custos que dali advinham. Daí, entra o primeiro militar, depois entra o segundo, eu sou o terceiro, e da forma como lhe disse. E foi-me posta a coisa assim: "Tem de ser você porque os partidos não querem. Você fez o 25 de Abril não fez? Tem que ir". Eu pus como condição única a de escolher o meu Secretário de Estado da Administração Escolar, e exigi que fosse o Comandante Mário de Aguiar. [...] Esta condição não foi por qualquer tradição, mas antes por confiança pessoal. Suponho que os anteriores ministros, se calhar, agiram da mesma forma. O sector da Administração Escolar era fundamental, pelos problemas todos que havia: falta de edifícios, contactos com os professores, os *granéis* todos que nós conhecemos. Podia acontecer que tivesse confiança com um elemento civil qualquer, mas era natural que eu, totalmente peixe fora de água no Ministério da Educação (essa foi uma das tais coisas que eu nunca tinha pensado) me rodeasse o mais possível, e sobretudo numa Secretaria de Estado que era chave, de uma pessoa, de um militar, que eu conhecia bem" (Teodoro, 2002, pp. 225-226). Este episódio encontra-se igualmente descrito em Conselho Nacional da Educação (1998, pp. 188-189).

- 39 "Nas secretarias de Estado os partidos já queriam ter uma representação, e ao Partido Comunista coube continuar com a Secretaria de Estado da Juventude e Desportos, na época a mais fácil de gerir, menos exposta às exigências revolucionárias e, conseqüentemente, menos sensível e a que melhor servia os interesses do PCP. Como disse, só não aceitei que a Administração Escolar fosse discutida, pois aí queria o Mário de Aguiar. O [António] Brotas foi-me indicado, também, pelos socialistas, e o Bartolo Paiva Campos também me foi indicado. Eu não formei propriamente uma equipa, volto a dizer, com excepção do Mário Aguiar, e do meu Gabinete, o creio que, quanto ao Brotas, também tive uma palavra a dizer. Quanto ao Bartolo [Paiva Campos] e ao Silva Graça foi diferente. O Silva Graça tenho a certeza que me foi indicado. Não era o partido que me dizia a mim, dizia-o ao Almirante Pinheiro de Azevedo, que depois me fazia chegar a indicação" (Vítor Alves, em Teodoro, 2002, p. 226).
- 40 Cf. entrevista em Teodoro, 2002, p. 655.
- 41 Cf. entrevista em Teodoro, 2002, p. 231.
- 42 A demissão do Director-Geral do Ensino Superior, António M. Hespanha, foi uma das condições que o novo Secretário de Estado do Ensino Superior, António Brotas, colocou a Vítor Alves. Ver, sobre este assunto, a entrevista de António Brotas em Teodoro, 2002, pp. 447-448.
- 43 O lançamento do 7.º ano unificado no ano lectivo de 1975-1976 não foi uma medida pacífica no seio do Ministério da Educação, contando nomeadamente com a oposição de António Brotas e, em certa medida, de Mário de Aguiar, que consideravam que não estavam reunidas as condições mínimas para o seu lançamento. Todavia, prevaleceu a opinião contrária, partilhada, entre outros, por Bartolo Paiva Campos e Rogério Fernandes.
- 44 Por exemplo, o Estatuto das Escolas do Magistério Primário e Infantil, onde, segundo Rogério Fernandes (1977), "o ministro Vítor Alves entendeu que, tratando-se de uma reforma de fundo, deveria o assunto ser deixado para resolução do I Governo Constitucional" (p. 135). Ainda segundo Rogério Fernandes (1977), esse

Estatuto, "para além de currículos e regras de organização e gestão escolar democrática", estabelecia "o regime de trabalhos dos professores e o seu recrutamento através de concurso de provas públicas" (p. 135).

- 45 Augusto Santos Silva (1990) descreve do seguinte modo os programas que, ao nível do poder de Estado — Campanha de Dinamização, Plano Nacional de Alfabetização e algumas iniciativas no âmbito do Serviço Cívico Estudantil — prevaleceram até ao V Governo provisório: "distinguiram-se por, operando por transferência do modelo cubano de uma campanha de massas e em pouco tempo, radicarem numa concepção de dinamização do centro para a periferia (inclusivamente em termos geográficos) e do vértice da pirâmide do poder social para a base, e numa quase total referência a métodos de esclarecimento pontual de agentes tidos por iletrados, logo, impreparados cívica e politicamente" (p. 20). O convite dirigido por Vítor Alves a Alberto Melo para Director-Geral da Educação Permanente conduziu a uma radical redefinição da orientação estatal neste campo, abandonando os anteriores conceitos de alfabetização e de campanha: "No entanto, a via adoptada pela D.G.E.P. não foi a de campanhas massivas de alfabetização, mesmo nas regiões com fraco grau de organização popular. Em vez de nos preocuparmos com o que faltava a essas populações ('a cultura literária ou escrita'), queríamos partir do que elas tinham em abundância mesmo (e sobretudo?) nas regiões ditas 'mais atresadas': a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer. Não podendo utilizar a sua própria organização colectiva como meio de transformação da realidade, queríamos partir da sua realidade, da cultura vivida e, para isso, proceder a uma recolha de tradições orais (cantos, poesias, provérbios, história local, medicina popular, contos), de danças e processos artesanais, etc., coligidos ao vivo e no contacto quotidiano com as populações. A partir destas recolhas, produzir-se-iam materiais a enviar às mesmas populações — sob a forma de exposições fotográficas, filmes, discos e outros registos, brochuras ilustradas, etc. A escrita entraria, portanto, na aldeia ao serviço da cultura existente nestas regiões; antes mesmo de saber ler já os habitantes tinham 'escrito' ou ajudado a escrever um livro, uma brochura; destruíam-se o fétido" (A. Melo & A. Benavente, 1978, p. 13).
- 46 E.g., o de E. Marçal Grilo (1994, p. 407): "A democratização rapidamente se transformou em anarquia, dado não existir liderança política capaz de conter os excessos que inevitavelmente teriam que ocorrer após cerca de cinco décadas de um regime autoritário. As alterações que se tentaram introduzir, tanto nos sistemas de ensino básico e secundário como no ensino superior, acabaram, na maior parte dos casos, por se saldar num enorme fracasso, uma vez que não havia nem estruturas nem agentes com capacidade para executar as medidas que eram pensadas nos gabinetes. [...] Isto é, a Revolução de 1974 acabou, em certa medida, por se transformar num obstáculo às reformas educativas concebidas pelo Prof. Veiga Simão e pela sua equipa em 1970 e consagradas na lei de bases que foi aprovada e publicada em 1973 (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho) e que para a época representava um passo extremamente relevante para a modernização e a abertura do sistema educativo português".
- 47 No que respeita às propostas apresentadas o ao debate verificado na Assembleia Constituinte em torno do capítulo sobre direitos e deveres culturais, ver A. Reis Monteiro (1977).

## Referências

- AMARAL, Diogo F. do (1995). *O Antigo Regime e a Revolução. Memórias Políticas (1941-1975)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1998). *Educação. Memórias e Testemunhos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação / Gradiva [Prefácio de Jorge Sampaio; Apresentação de Teresa Ambrósio].
- FERNANDES, Rogério (1977). *Educação: uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERREIRA, José M. (1994). Portugal em Transe (1974-1985). In J. Mattoso (Dir.) *História de Portugal*. Vol. VIII. Lisboa: Círculo de Leitores.
- GODINHO, Vítorino M. (1975). *A Educação num Portugal em Mudança*. Lisboa: Edições Cosmos.
- GOMES, Raul (1977). *A Educação Democrática em Perigo. O Bloqueio Político do MEIC*. Porto: Limiar.
- GOVERNO PROVISÓRIO DA REPÚBLICA PORTUGUESA [GPRP] (1975). *Programa de Política Económica e Social*. Lisboa: Imprensa Nacional — Casa da Moeda.
- GRÁCIO, Rui (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Rui (1984). Problemas e perspectivas do ensino em Portugal. In G. Snyders, A. Léon & R. Grácio. *Correntes Actuais da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 66-119.
- GRÁCIO, Rui (1988). Políticas de ensino e efeitos perversos — caso do secundário. *O Jornal*, 27 de Junho [Obra Completa, vol. II, pp. 553-559].
- GRÁCIO, Rui (1991). Relance sobre a educação escolar dezasseis anos depois. *Vértice*, nº 38, pp. 57-63.
- GRÁCIO, Sérgio (1988). *Política Educativa como Tecnologia Social: as Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio (1991). Crise juvenil e invenção da juventude. Notas para um programa de pesquisa. In S. R. Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa — uma Abordagem Pluridisciplinar*. Porto: Alfontamento, pp. 103-111.
- GRILO, Eduardo M. (1994). O Sistema Educativo. In A. Reis (Coord.). *Portugal, 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 406-435.
- LIMA, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo sobre a Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- MELO, Alberto & BENAVENTE, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MONTEIRO, Agostinho dos R. (1977). *Educação e Constituição de Abril*. Lisboa: Livros Horizonte.
- PETRELLA, Riccardo (1990). *Reflexões sobre o Futuro de Portugal (e da Europa)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [VII vol. da série Portugal, os próximos 20 anos. Prefácio e tradução de Manuela Silva].



- RAIZ E UTOPIA (1979). Mesa Redonda: Educar em Portugal. *Raiz e Utopia*, n.º 9/10, pp. 55-133.
- REIS, António (1994). A Revolução de 25 de Abril. In A. Reis (Coord.), *Portugal, 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Publicações Alfa, pp. 12-18.
- SANTOS, Boaventura de S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de S. (1993). O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In B. de S. Santos (Org.), *Portugal: Um Retrato Singular*. Porto: Edições Afrontamento / Centro de Estudos Sociais, pp. 15-56.
- SILVA, Augusto S. (1990). *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.
- SPÍNOLA, António de (1976). *Ao Serviço do Portugal*. Lisboa: Ática/Livraria Bertrand.
- STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, António (2002). *As Políticas de Educação em Discurso Directo (1955-1995)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.

**EDUCATIONAL MOBILIZATION IN A REVOLUTIONARY TIME. PERIPHERY AND CENTRE AT THE SCHOOL DEMOCRATIC PROCESS (1974-1996)**

**Abstract**

The Portuguese Revolution of the 25th April 1974 allowed a social mobilization without precedents in the country's history. In this paper, included in an event that pretends to commemorate 30 years of democratic schools government, the author reflects about the ways through which the school actors mobilization in the periphery (in particular, teachers and students) had influenced the centre, or, in other words, had constrained the political programmes (and the action) of the provisional governments. We argue that, in this period 1974-1976, power changed to the schools, which permitted a reformulation (and a remobilization) of the educational reform main goal, giving new dimensions to the democratic participation, equity, and the learning

practices. These policies, yet inserted in an optimist context about schooling, had strengthened the education-democracy axle, that allowed, in a revolutionary time, mobilizing the actors and legitimating educational policies options.

**MOBILISATION EDUCATIVE EN TEMPS DE CRISE REVOLUTIONNAIRE. PERIPHERIE ET CENTRE AU PROCESSUS DE DEMOCRATISATION DES ECOLES (1974-1976)**

**Résumé**

La révolution portugaise du 25 Avril 1974 a permis une mobilisation sociale sans précédents dans l'histoire du pays. Dans cet article, incluse dans une initiative qui prétend commémorer 30 années de gouvernement démocratique des écoles, on cherche réfléchir sur les modes comme la mobilisation des acteurs scolaires (en particulier, des enseignants et des étudiants), à la périphérie du système a été répercutante au centre, ou, d'autre façon de dire, aux programmes politiques (e à l'action) des différents gouvernements provisoires. On défend que, à cette période 1974-1976, il y a eu une délocalisation du pouvoir vers les écoles et universités, ce qui a permis une reformulation (et une remobilisation) des objectives de la réforme éducative, en leur donnant des nouvelles dimensions aux champs de la participation démocratique, d'égalité de chances au succès éducatif, des contenus d'apprentissage et de liaison à la société. Ces politiques, encore insérées dans un contexte de demande optimiste d'éducation, ont renforcé l'axe éducation — démocratie, en permettant, en temps de crise révolutionnaire, mobiliser les acteurs et légitimer leurs options de politique éducative.

## Gestão democrática e autonomia da escola no período de 1974-75: as ambiguidades de um processo na perspectiva do Movimento de Esquerda Socialista (MES)

Carlos V. Estêvão

Universidade do Minho, Portugal

### Resumo

Neste artigo parte-se de uma reflexão sobre o papel do Estado e o protagonismo da educação, na mudança social e educativa no período revolucionário que se seguiu ao 25 de Abril de 1974, para, num segundo momento, se visibilizarem as ambiguidades da gestão democrática das escolas portuguesas na perspectiva de um movimento de esquerda (MES), expressas sobretudo no seu jornal oficial. A análise recairá, depois, sobre o conceito de autonomia e sua centralidade no discurso deste Movimento e sobre as críticas e propostas à configuração organizacional do modelo de gestão democrática. Finalmente, será abordada a questão da luta estudantil no campo da educação, nomeadamente ao nível da turma.

Por se tratar de um processo já com algum desenvolvimento teórico, irei analisar a gestão democrática das escolas portuguesas na óptica do Movimento de Esquerda Socialista (MES), auto-referenciado como "uma organização de vanguarda", através essencialmente das posições expressas por várias estruturas, núcleos ou entidades no seu jornal oficial (*Esquerda Socialista — ES*), entre 1974 e 1975, na convicção de contribuir, mesmo pela via de um posicionamento mais radical e quiçá intelectualizado da Revolução dos Cravos, para a dilucidação de alguns paradoxos e ambiguidades do processo de governação das escolas portuguesas, num período conturbado,

mas extremamente rico do ponto de vista de iniciativas da sociedade civil face à crise, ainda que passageira, do próprio Estado.

### Estado, educação e capitalismo

A gestão democrática na sua fase revolucionária caracterizou-se por um grande dinamismo em muitas escolas do país, provocando convulsões e fracturas internas muito vivas, tendo como pano de fundo a necessidade de destruição das estruturas do antigo regime e de uma mais ampla, e urgente, democratização da sociedade e da educação.

Na verdade, com o 25 de Abril de 1974 assistiu-se, por parte de amplos sectores, à reivindicação de um papel mais interventor da educação para a democratização social, exigindo-se-lhe um maior protagonismo na mudança social e educativa, ao mesmo tempo que se questionava a centralidade, assim como a legitimidade do Estado (internamente forte, mas ineficaz) na condução da coisa educativa. Neste contexto, a sociedade civil (ou os "órgãos populares do movimento de massas", nas palavras do MES) emergiu como a verdadeira protagonista da mudança social e educativa em detrimento do Estado, remetido agora para uma área de penumbra relativamente ao seu papel regulador.

Com efeito, nos primeiros tempos imediatamente a seguir ao 25 de Abril de 1974, a iniciativa da educação tornou-se, por vezes, preponderante na liderança do próprio processo revolucionário, em vez de simplesmente o acompanhar, verificando-se em muitos pontos do país, no dizer de Stoer (1986: 63), a "reocupação" das escolas pelos professores e alunos, remetendo-se a "máquina estatal centralizada", também ela sujeita a pressões contraditórias, para uma posição claramente subalterna e temporariamente quase irrelevante.

Apesar desta *atopia* momentânea do Estado, o MES sempre considerou que o 25 de Abril não destruíra verdadeiramente o Estado capitalista, ainda que o tivesse momentaneamente abalado. Na verdade, porquanto se tivesse verificado o desmantelamento dos seus aparelhos fascistas visíveis, ele permanecera incólume na sua natureza.

Deste modo, não obstante a conversão do capitalismo à democracia após o 25 de Abril de 1974, tal não equivalia a "alterar minimamente as

relações de produção" (ES 12/Set./1974), pelo que a burguesia acabou por não se deparar com grandes dificuldades para passar ao ataque no sentido de normalizar a vida política e social. Então, a situação portuguesa poderia caracterizar-se, neste ponto, como uma situação "em que a burguesia ensaia novas formas de dominação e exploração como única saída para a crise económica e política do capitalismo português" e em que a opção não é "entre democracia ou fascismo, mas, sim, autoritarismo de fachada democrática ou avanços decisivos no sentido do socialismo" (MES, 1975a: 6/7).

Congruentemente, a escola é reafirmada por este Movimento como cumprindo *naturalmente* a função de reprodução da força de trabalho, verificando-se, inclusive, que à medida que o modo de produção capitalista se tornava dominante e que crescia a sua exigência de desenvolvimento das forças de trabalho produtivas, os aparelhos escolares — o primário, o técnico, o liceal e o universitário — também se separavam e ampliavam, adquirindo até uma "espécie de autonomia" (ES 30/Out./1974).

Com efeito, do ponto de vista do "processo de exploração capitalista", os aparelhos considerados mais importantes eram o primário (porque preparava a força de trabalho operário pouco ou medianamente qualificada, produzindo assim grandes massas de explorados) e o superior (porque produzia quadros superiores da economia e do Estado capitalista), enquanto que do ponto de vista da "luta política", eram o técnico (porque nela assentava a existência de divisões difíceis de superar no interior da classe operária) e o liceal (porque neste se cimentava a aliança com largas massas pequeno-burguesas necessárias ao exercício do poder político da burguesia) que se constituíam nos aparelhos mais relevantes.

Por conseguinte, face à contradição profunda resultante da natureza do próprio capitalismo, houve neste período a consciência aguda de a educação ser inseparável do político ou, nas palavras de Correia (1999: 83), de a educação contribuir "simultaneamente para a formação da democracia" e para a legitimação do "exercício da democracia no interior do próprio espaço educativo". Depois, e na medida em que a configuração das relações entre educação e democracia incorporava a construção da escola democrática, acrescenta o autor, ela não poderia incidir apenas na definição do papel do Estado como garante da democracia, mas exigia também lidar com o

problema da governação das escolas "que, neste contexto, tende a ser dissociado da problemática da eficácia para se contrair nas interdeterminações entre a vida política e a função social da escola" (*ibidem*: 84).

É também dentro deste enquadramento que o MES situa, a questão da gestão das escolas, preocupando-se em colocá-la sob a inspiração do "poder popular", assente na "pedagogia da revolução", que era, no dizer de Stoer & Dale (1999: 78), "a categoria logicamente dominante no movimento espontâneo que levou à gestão democrática das escolas do Ensino Básico e Secundário em Portugal" e que claramente se opunha ao processo de "alfabetização", por este propor uma visão centralista, "baseada mais na ocupação do poder do que na sua construção", e implicar a desvalorização objectiva da escola como lugar de trabalho e centro de poder.

### Ambiguidades da gestão democrática das escolas

Sensível à aceleração, intensificação e sentido da história, à grande fermentação social e política então vivida, às contradições do processo político, à urgência reivindicativa de deslocação do poder para as escolas (Lima, 1992; Stoer, 1986; Teodoro, 1999), à experimentação de uma verdadeira "autonomia à solta" (Estêvão, 1996) por parte das escolas, a par de uma grande paralisação do ministério da educação, o MES encontrou neste contexto de transição, turbulento e pouco ou nada controlado, um terreno particularmente propício à divulgação das suas teses ou propostas, carregadas de uma normatividade "de base", de "contrapoder", implicando uma envolvimento militante contínua.

Neste sentido, o MES defendia claramente que a definição política da educação não poderia confundir-se com a definição oficial que o Estado poderia eventualmente dar, mas ela tinha a ver sobretudo com o poder que devia ser recolocado na periferia, ou seja, nas escolas, dando assim cobertura institucional às práticas autonómicas que entretanto ocorriam nos anos de 1974 e 1975.

Consequentemente, ele propunha explicitamente que as assembleias deveriam constituir-se em órgãos deliberativos e, por isso, em órgãos máximos de decisão da escola, rejeitando, entre outros aspectos, o papel de

"árbitro do MEC". Neste ponto, os núcleos estudantis de intervenção política (do MES) eram particularmente enfáticos. Para estes, as RGA's e RGE's deveriam ser os órgãos deliberativos da escola, concentrando o poder máximo de decisão (ES 4/Dez. /1974).

Esta centralidade política das assembleias é várias vezes realfirmada, apesar de ser reconhecido também (nomeadamente pelos referidos núcleos estudantis de intervenção política) o facto de a mobilização de alguns actores ser insuficiente, quer porque se "estão lixando para tudo o que seja trabalho de base, já que se preocupam mais na discutividade sectária", quer porque consideram, como era o caso dos sindicatos dos professores, que só os delegados é que deveriam estar presentes. Ora esta situação, acrescenta-se, abre a porta ao desinteresse da "maioria da malta", não se fomentando um verdadeiro controlo de base e o poder crítico sobre as decisões da escola (ES 4/Dez. /1974).

Esta situação não apenas revela que a participação do sectores significativos de estudantes e de outros "habitantes da escola" (expressão frequente) era passiva ou, para utilizar um termo mais sintonizado com esses tempos, "alienada", como também realça a tensão entre fórmulas de representação política não congruentes totalmente com a democracia directa, nem com a concepção da escola como centro de decisão e de autogoverno, capaz de estabelecer "formas de ligação entre a escola e a realidade do meio social e político das classes operárias e camponesas" (ES 18/Fev. /1975).

Mas apesar da importância das assembleias, o seu poder deliberativo, segundo o núcleo de professores de Lisboa do MES, não deveria ser absoluto; antes, ele deveria ser "condicionado por formas adequadas de debate exteriores às assembleias, que obviem à manipulação das mesmas" (ES 4/Fev. /1975).

Por outro lado, este Movimento era particularmente crítico quanto aos órgãos de gestão, nomeadamente no que dizia respeito às comissões de gestão que emergiram imediatamente à eclosão da Revolução, quer nas escolas públicas quer em algumas escolas privadas (embora as comissões de gestão não estivessem previstas nestas escolas, de acordo com a resposta dada a uma escola deste sector pelo ministério da educação; ver ES 18/Fev. /1975).

Uma das primeiras críticas prende-se com o facto de elas poderem transformar-se em "aparelhos burocráticos e autoritários", em "apêndices burocráticos do MEC, fazendo-as desempenhar, sob outra forma, o papel que antigamente cabia aos reitores e directores" (ES 11/Dez. /1974), sobretudo quando se esquecia que a gestão democrática era ainda um terreno de "luta política" capaz de mobilizar professores e estudantes para o aprofundamento da democratização das escolas.

Este ponto não deixa de ser curioso e algo contraditório com algumas análises deste primeiro período da gestão democrática, designadamente quanto ao papel do Estado ou, de modo mais preciso, quanto à natureza passiva da intervenção da administração central. A leitura que resulta das intervenções deste Movimento é que as escolas manter-se-iam num estado de "tensão e por vezes conflito aberto com a administração central e os governos", tal como nos diz Lima (1999: 62/63) a propósito de os novos órgãos, e especialmente os planários deliberativos, terem avocado novos poderes e passarem a decidir autonomamente; isto significa, então, que o posicionamento da administração central do Estado, nesta altura, não seria demissionário ou meramente expectante.

Pelo contrário. Segundo o MES, o ministério da educação era particularmente activo, com forte tendência para o controlo e para o centralismo burocrático, ainda que não possuidor de uma política educacional consequente (ES 4/Fev. /1975). Talvez possa afirmar-se então que, também devido ao facto de as estruturas, as práticas e as ideologias administrativas tradicionais, não obstante a Revolução, terem sido "mantidas quase intactas apesar de suspenso o seu funcionamento normal", como nos confirma Santos (1984: 22), a influência da administração central fez-se sentir, aguentando-se na situação de *"finca-pé"*, embora com alguma perda de terreno, mas a procurar firmar-se suficientemente para não resvatar em definitivo e para poder vir a recuperar" (Lima, 1992: 234; *italico do autor*).

Uma outra crítica, ainda a propósito das comissões de gestão, tem a ver com o facto de estas (e contrariando aqui interpretações simplistas muito frequentes), poderem transformar-se em "baluartes de novos reacçãoarismos" (ES 11/Dez. /1974), nada tendo a ver, portanto, com a nova ordem revolucionária.

De facto, esta crítica é recorrente nos documentos consultados, não deixando este Movimento de insistir que as comissões de gestão e a gestão democrática (estes dois processos surgem por vezes com entendimentos não coincidentes, coexistindo temporalmente) serviram como "expediente para elementos reacçãoários se entrincheirarem" (ES 18/Fev. /1975), nomeadamente nas escolas preparatórias e secundárias, uma vez que foi sobretudo nestas que a democratização da gestão foi "menos profunda", "menos politizada", em contraste com o que ocorrera nas universidades onde a luta assumira "a forma de um movimento de massas" (*ibidem*).

Mas ao mesmo tempo, esclarece-se também que, inseridas na realidade da luta de classes da sociedade capitalista e na ausência de uma estabilização política do aparelho do Estado, elas podiam funcionar igualmente "para pôr em questão a função da escola na estrutura capitalista, a própria existência da escola como instituição e fazer avançar acções concretas numa perspectiva de esquerda" (*ibidem*). Por outras palavras, reconhece-se que a gestão democrática, logo após o 25 de Abril "foi uma arma de luta fundamental dos estudantes e dos professores progressistas contra as estruturas e ideologias fascistas escolares" (*ibidem*).

Face a estas ambiguidades, o MES considera, então, ser necessário manter a vigilância sobre as comissões de gestão (pelo "controlo da base"), nomeadamente por parte das assembleias deliberativas, e defender a paridade entre professores e alunos nestes mesmos órgãos (com a possível excepção para o ensino preparatório), procurando enraizar a luta pela democratização da escola, pelo aprofundamento dos poderes e da "democracia de base" essencial "mesmo num Estado socialista" (ES 18/Fev. /1975).

Isto acentua, entre outros pontos, a agudeza da análise política da gestão das escolas, aspecto que serve aos núcleos de estudantes deste Movimento para, ironicamente, concordarem com um responsável político do ministério da educação quando este afirmara que o carácter deliberativo ou não das assembleias seria um problema não pedagógico, mas político. Numa "carta aberta" dirigida ao ministro da educação da altura, estes núcleos aproveitaram para informar que haveria duas formas de fazer política: a que favorecia os capitalistas e outra que apoiava a luta dos trabalhadores pela sua emancipação. E acrescentavam:

Snr Ministro e Snres Subsecretários, queremos fazer mais uma pergunta que nos parece importante: querem de uma vez por todas acabar com os famigerados cargos de reitores e directores? Se sim, então não basta sanear as pessoas mas também as estruturas! (ES 14/Jan. /1975).

Neste mesmo documento lembravam ainda que já a reforma de Veiga Simão propiciara a emissão de parecer de professores e empregados, insinuando que a transformação pretendida agora de as assembleias passarem a órgãos meramente consultivos não trazia nada de novo; e a propósito formulam a seguinte pergunta retórica dirigida aos responsáveis da administração central: "Ou será que acreditam em pessoas iluminadas que decidem por todos?".

O teor deste discurso e da sua argumentação dá razão à natureza marcadamente política da educação, indissociável da "construção de um sistema democrático fortemente participado" e da "construção da democracia no interior do espaço escolar" (Correia, 1999: 106), ao mesmo tempo que sublinha o contexto de tensões contraditórias em que a educação se constrói (e constrói).

Esta dimensão (política) é reiteradamente acentuada, porque, nas análises do MES, haveria que ter em conta dois aspectos essenciais, face, por um lado, a uma visão que via já "o sector capitalista avançado e europeizante sólida e hegemonicamente instalado no comando do aparelho do Estado e veiculando a sua ideologia através da escola" e face, por outro lado, a uma visão "que permanece na superficialidade de uma linha de conteúdo antifascista (democratização do ensino, maior facilidade de transportes, mais cantinas; escolas polivalentes; etc.): o primeiro, situado ao nível do Estado, onde continuaríamos a verificar-se contradições entre fracções de classes sociais, contradições entre vários projectos políticos, o que tornaria difícil prever quem estabeleceria a hegemonia e deteria o poder; o segundo, situado ao nível da educação, com a possibilidade de transformar, com uma gestão democrática, as funções da escola.

Dá apelar-se insistentemente para a necessidade de institucionalizar a "discussão" não apenas sobre conteúdos e métodos de ensino, mas também relativamente à função específica da escola "na sociedade capitalista".

### Autonomia e configuração organizacional da gestão democrática

Como já disse, a "ideologia democratizante" exigia que as preocupações pela democracia se repercutissem na escola, interessando por isso que esta se estruturasse internamente de modo a contribuir para a governabilidade do sistema e para a reconstrução do social, não se confinando, por isso mesmo, às fronteiras do meio escolar.

No que diz respeito concretamente às funções das comissões de gestão, este Movimento, pelo núcleo de professores do Porto, defendia, no quadro de uma democracia directa, que as comissões de gestão deveriam exercer apenas funções de "coordenação e de execução" de iniciativas decididas democraticamente pela "comunidade escolar" (ES 18/Fev. /1975). Já anteriormente, o núcleo de professores de Lisboa, em 4 Fev. /1975, afirmara o "carácter coordenador e executivo do Conselho Directivo", devendo ainda os órgãos de gestão "responsabilizar-se perante a escola, através das suas assembleias, rejeitando o papel de árbitro do M.E.C." Por outras palavras, embora não apareça nunca uma reflexão teórica sobre a distinção entre direcção e gestão, tal como veio a ocorrer mais tarde, na segunda metade da década de 80 do século XX, pelo grupo de trabalho da Universidade do Minho, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, a distinção já é clara para o MES: as comissões de gestão seriam órgãos de implementação das políticas, dos valores, das orientações estratégicas definidas democraticamente pelo órgão de direcção de cada escola.

Além disso, as comissões de gestão e a gestão democrática deveriam constituir-se em "instrumentos de defesa da autonomia das escolas" (ES 18/Fev. /1975), o que reforça a ideia não apenas de a autonomia ter sido sentida e ensaiada na prática, mas também de existir a consciência da sua centralidade teórica e discursiva, para que a própria distinção entre direcção e gestão tivesse (mais) sentido.

Isto significa que o conceito de autonomia, contrariamente ao que ocorria oficialmente (e ao que ocorreu na maior parte das análises teóricas que abordaram este período), se constituía de facto num conceito-chave na argumentação discursiva deste Movimento, sem prejuízo da mobilização de outros conceitos como *comissões de gestão, assembleias, plenários, gestão*

*democrática* ou *autogestão* que eram, na verdade, os conceitos "preferencialmente afirmados pelos protagonistas" (ver Lima, 1999: 60).

Coerentemente ainda com esta ideia de autonomia, rejeitavam-se igualmente os intentos de impor um "modelo único" de governação das escolas, por parte do ministério da educação, sem atender, conseqüentemente, às diferenças entre o ensino secundário e o ensino preparatório e à diversidade dos meios sócio-geográficos. Refira-se, a este propósito, que o próprio decreto-lei 735-A/74, de 21 de Dezembro, ao propor, entre outros aspectos, uma mesma morfologia organizacional para todas as escolas, pode ser analisado dentro desta tentativa de institucionalização isomórfica de um modelo único de gestão, para além de representar, no dizer de Lima (1999: 64), uma tentativa de "normalização precoce", porque politicamente temporã, e o "início do processo de reconstrução do paradigma da centralização e o retorno do poder ao centro"<sup>1</sup>.

Não obstante estas investidas, o MES considerava, através do seu núcleo de professores de Lisboa, em Fevereiro de 1975, que a solução para lutar contra as intenções centralistas e reguladores do MEC estaria, mais uma vez, na defesa da "autonomia possível, através da conquista do poder deliberativo para a escola e da conseqüente abolição do modelo único", nomeadamente através da criação de estruturas participativas, entendida, aliás, como a "única via para uma real 'aprendizagem democrática'" (ES 4/Fev./1975). Seria como "instrumentos de defesa da autonomia" que as comissões de gestão e a gestão democrática (ES 18/Fev./1975) poderiam facilitar a criatividade dos professores e dos alunos, levando-os também a abandonar "qualquer prática repressiva à liberdade pedagógica e à expressão dos conflitos ideológicos" (*ibidem*). Não defender a autonomia seria, por isso, perigoso para as escolas, uma vez que, ainda segundo o núcleo de professores de Lisboa do MES, "a ausência desta autonomia significa o controlo dos aparelhos escolares pela classe dominante e conseqüente veiculação da ideologia burguesa" (ES 4/Fev./1975), impedindo-se a escola de se colocar ao serviço das classes trabalhadoras e da luta anticapitalista.

Outra das leituras que é possível extrair das posições do MES expressas no *Jornal Esquerda Socialista* tem a ver com a rejeição, designadamente por parte deste seu núcleo de professores de Lisboa, da acumulação de poderes em certos elementos dos órgãos de gestão

(Presidente e outros elementos do Conselho Directivo), como o Ministério da Educação pretendia (ES 4/Fev./1975), aspecto que mais uma vez ilustra a *actividade* do ministério da educação em oposição a acções mais sintonizadas com o "contrapoder popular" e sua "pedagogia revolucionária".

Congruentemente, rejeitava-se não apenas a unipessoalidade deste órgão como também a solução de um "gestor imposto", embora este Movimento tivesse alertado para a situação paradoxal de se recusar um gestor imposto sem avançar qualquer outra proposta; é que esta situação, a acontecer, equivaleria a uma posição característica de "um radicalismo esquerdista e grupuscular" (*ibidem*). Para além de outras leituras, sobressai desde logo aquela que considera que, para o MES, o problema da gestão escolar não era, nem nunca foi, um problema meramente técnico.

Do mesmo modo, as posições radicais de rejeição de qualquer solução, pela acentuação do "carácter ilusório da gestão democrática em sistema capitalista" e pela possibilidade de "agudização da crise através da imposição de um gestor", acabavam por confundir "a luta na escola com a luta de classes em vez de a inserir nessa mesma luta e na criação de um poderoso movimento de massas anticapitalista". Daí a necessidade de uma contraproposta que, entre outras coisas, pudesse desenvolver a autonomia das escolas, levando à abolição do modelo único de gestão, e possibilitasse, ainda, a "abertura da escola ao meio", através da criação de estruturas que conduzisse "a uma redefinição da função das escolas" (ES 4/Fev./1975).

### A luta estudantil e a gestão escolar

Para o MES, o momento a seguir ao 25 de Abril colocava aos estudantes perspectivas de trabalho político importantes e que podiam resumir-se ao slogan: "por uma ligação efectiva à luta dos trabalhadores".

Esta ligação passava por dois momentos essenciais: pela luta contra a função social da escola capitalista, combatendo desde logo a "reconversão" a que se vinha assistindo por parte da escola no sentido de responder às necessidades do desenvolvimento capitalista; e daí tornar-se absolutamente imprescindível denunciar o conteúdo classista do ensino, "impedindo a pacificação do grupo estudantil e criando espaços de poder estudantil numa base progressista" (MES, 1975b: 26).

Um outro momento passaria por "romper os muros da escola", quer pela ligação dos conteúdos de ensino aos conflitos sociais, quer saindo das escolas para que o movimento estudantil se articulasse com as lutas concretas dos trabalhadores, pois deste modo reforçar-se-ia a formação dos estudantes como "militantes políticos" para além, obviamente, de contribuírem para a luta global dos trabalhadores.

É nesta linha que se posicionam os núcleos estudantis de intervenção política deste Movimento face à escola e à necessidade de não marginalizar o político da sala de aula. Neste sentido, já em 1974 tinham lançado a palavra de ordem "criar o poder na turma", que deveria abranger o debate "com toda a malta" nas aulas sobre "a vida da escola". Este debate deveria incidir sobre a discussão das propostas a levar às RGE's; sobre o conteúdo do ensino sem "temer propor coisas novas e diferentes das que vêm nos programas" e de modo que a turma se apercebesse que haveria duas formas de aprendizagem e ensino: a que fecha horizontes e obriga a "empinar coisas" que não têm sentido algum e que oculta a realidade da exploração; e a outra, que abre "o poder crítico e que aponta para uma sociedade livre de opressão" (ES 4/Dez. /1974).

Então, o que implicaria este poder? Desde logo, a tarefa de saneamentos controlados pelos estudantes; a discussão do quotidiano estudantil, tendo consciência de que a vida da escola se interliga com a vida da sociedade; a análise nas aulas das lutas dos trabalhadores; a capacidade para os alunos não se fecharem na escola como num *ghetto*, mas avançarem para uma intervenção fora da escola, "invadindo a cidade".

Mas por quê a criação do poder na turma? Porque é "o local principal onde a ideologia burguesa nos é inoculada". Então, a criação do poder na turma devia exigir a preparação das aulas e das discussões, evitando "ir para as aulas como 'carneiros' mas como elementos activos e críticos" (*ibidem*).

Aliás, e para exemplificar a militância dos núcleos estudantis de intervenção política dos liceus e escolas técnicas, estes consideravam, na carta aberta já acima referida, ser absolutamente essencial ter consciência de que "a formação de doutores completamente divorciados da realidade política, económica e social do povo, foi sempre uma arma da burguesia para a exploração da classe trabalhadora" (ES 11/Dez. /1974). Manifestavam, depois, estranheza quer pela não participação dos estudantes na elaboração

do decreto entretanto publicado (Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro), quer por se ter escolhido o período de férias para a sua divulgação; finalmente criticavam o ministro por este se referir "ao clima insuportável" que estaria a criar-se nas escolas, acrescentando: "achamos que a democracia não se pode pôr em termos de aceitar ou apanhar com medidas repressivas ou mesmo de nos habituarmos todos a obedecer cegamente às estruturas superiores como noutros tempos" (ES 14/ Jan. /1975).

Ou seja, para o movimento estudantil do MES, as referências à sociedade livre de opressão, ao poder crítico, à invasão da cidade constituíram-se claramente em elementos elucidativos de uma acção educativa transformadora, reconstruindo emancipatoriamente o social.

## Conclusão

As propostas anteriores não podem de nenhum modo ser analisadas independentemente do seu contexto, marcado por um forte impulso e urgência revolucionários, que expande o campo do político e em que o princípio regulador tem sobretudo a ver com o princípio da comunidade e onde a legitimação dos saberes assenta fundamentalmente nos interesses emancipatórios (Correia, 1999).

Para o MES era urgente lançar as bases de um "contrapoder popular baseado na democracia directa, exercida por órgãos populares do movimento de massas a todos os níveis da vida social", incluindo as escolas (MES, 1975a: 22).

Estas deviam constituir-se em verdadeiras cidades democráticas, com poder crítico, com autonomia expressiva, não obstante os intentos burocratizantes e centralistas de um ministério da educação que, enquanto "MECanismo burocrático" (4/Fev. /1975), verdadeiramente nunca desistiu de controlar as escolas.

Tornou-se claro também, no que respeita às comissões de gestão e à gestão democrática, que elas padeceram de contradições que podiam jogar quer a favor quer contra a vertente da democratização e do verdadeiro poder popular. É que, para além de tudo, a gestão democrática padecia de uma contradição mais vasta a que não era possível escapar: num sistema capitalista ela é estruturalmente ilusória, embora o "realismo" também obrigue a aproveitar as potencialidades democráticas da gestão escolar.



Estas são algumas das lições historicamente situadas de um movimento político ideologicamente marcado, face a uma problemática contraditória como foi a gestão democrática das escolas portuguesas, no período imediatamente a seguir ao 25 de Abril de 1974.

### Notas

- 1 Não deixa de ser curiosa uma referência que encontrei a este decreto e que realçava o facto de ele não assumir as experiências locais da escola para além de possibilitar às forças reaccionárias a sua contestação por, excesso de "democraticidade" e às forças democráticas pelo seu "carácter de classe".

### Referências

- CORREIA, José A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 81-110.
- ESTÊVÃO, Carlos (1998). A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), pp. 23-35.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo sobre a Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 57-80.
- MES-MOVIMENTO DE ESQUERDA SOCIALISTA (1975a). *Por um Poderoso Movimento de Massas Anticapitalista*. s/l: Edição do MES.
- MES-MOVIMENTO DE ESQUERDA SOCIALISTA (1975b). *Intervenção Política II*. Lisboa: Edição do MES.
- SANTOS, Boaventura S. (1984). A crise e a reconstituição do Estado em Portugal (1974/1984). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nºs 27/28, pp. 11-62.
- STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma Década de Transição*. Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen & DALE, Roger (1999). Apropriações políticas de Paulo Freire: um exemplo da revolução portuguesa. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 11, pp. 67-81.
- TEODORO, António (1999). Os programas dos governos provisórios no campo da educação. De uma intenção de continuidade com a reforma de Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 11, pp. 29-66.

### DEMOCRATIC MANAGEMENT AND SCHOOL AUTONOMY IN THE 1974-75 PERIOD: AMBIGUITIES OF A PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF THE MOVIMENTO DE ESQUERDA SOCIALISTA (MES)

#### Abstract

This paper starts with a reflection about the State role and the centrality of education for social and educational change in the revolutionary times that follow the 25th April 1974; in a second moment, and from the perspective of a left movement (MES), expressed in its newspaper, the ambiguities of the democratic management of Portuguese schools are made visible. Next, the analysis focuses the autonomy concept and its centrality in this Movement discourse as well as the critiques and proposals for the organizational configuration of the democratic management model. Finally, it will be referred the students fight in the educational terrain, namely at the classroom level.

### LA GESTION DEMOCRATIQUE DE L'ÉCOLE AUX ANNÉES 1974-75: LES AMBIGUITÉS D'UN PROCES DÈS LE MOVIMENTO DE ESQUERDA SOCIALISTA (MES)

#### Résumé

Cet article présente une réflexion sur le rôle de l'État et le protagonisme de l'éducation en ce qui concerne le changement social et éducatif à la période révolutionnaire (Avril de 1974). Dans un deuxième moment, on voit les ambiguïtés de la gestion démocratique à l'école portugaise sur le plan de la gauche au Portugal qui s'expriment, surtout, dans les pages de son journal officiel. Ensuite, l'analyse se centrera sur les concepts de l'autonomie et la centralité de celle-ci dans le discours de ce Mouvement et sur la configuration organisationnelle du modèle de gestion démocratique. Finalement, l'auteur analyse la gestion de la lutte étudiante dans le champ de l'éducation surtout au niveau de la classe.

## É possível a construção de políticas públicas emancipatórias em educação?¹

Saete Campos de Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

### Resumo

Neste trabalho apresenta-se uma proposta de construção de novos espaços de deliberação democrática que constituam-se em sistemas/redes/organizações construtoras de políticas educacionais. Um "sistema" não hierarquizado, em que cada parte alimenta e é alimentada pela outra. A este "sistema" denominamos *novas ágoras*. Cada uma (e todas) as *novas ágoras* teriam como balizadores o conhecimento ético, o conhecimento emancipação e o multiculturalismo. Apresenta-se também uma proposta de reconfiguração do Estado — que teria como balizadores a ética e o multiculturalismo — a que denominamos Estado coordenador-articulador. Defendo-se a proposição de que este "sistema autopoietico", em sinergia com um Estado coordenador-articulador propiciará, como efeito, a formulação de políticas emancipatórias em educação. Trata-se de uma proposta alternativa para elaboração de políticas públicas que tenham como horizonte — norte ou sul — projetos emancipatórios. Não se está em busca *da Alternativa*, mas sim da construção de *uma* proposição teórica que permita a construção de políticas emancipatórias em educação.

Embora o campo das políticas educacionais seja relativamente novo (Azevedo & Aguiar, 2001a), se comparado a outras áreas ligadas às Ciências Sociais, pode-se considerar que a produção acadêmica tem sido profícua. Ainda que se tome — à guisa de exemplificação — como referência somente a produção da presente década, se encontrarão importantes trabalhos acerca desta temática, tanto no Brasil (Krawczyk, 2000; Soares, 2000; Azevedo &

Aguiar, 2001a, 2001b; Höfling, 2001; Paro, 2001; Cury, 2002; Vieira, 2002; De Rossi, 2003; Souza & Oliveira, 2003; Moraes, Côrtes & Vitória, 2004), quanto em Portugal (Pacheco, 2000; Cortesão; Magalhães & Stoer, 2000; Lima, 2000; Afonso, 2001; Teodoro, 2001; 2003a, 2003b; Lima, 2003a, 2003b, 2003c; Correia & Caramelo, 2003). Entretanto, ainda que se considere a significativa contribuição dos referidos trabalhos para o campo das políticas em educação, entende-se que existe, ainda, uma lacuna quanto à formulação de trabalhos que discutam acerca da possibilidade de *construção de políticas educacionais emancipatórias*.

Nesse sentido, entende-se que pensar a questão de uma política emancipatória em educação remete aos dois pilares que têm sustentado a modernidade ocidental: o pilar da regulação e o da emancipação (Sousa Santos, 1998a; 2000). Remete também ao desequilíbrio que tem havido entre eles, a partir do qual o pilar da emancipação praticamente desaparece e, concomitantemente, o pilar da regulação se robustece. Originariamente, o pilar da regulação contém o princípio do Estado, da comunidade e do mercado. Entretanto, o que se observa é um desenvolvimento excessivo do Estado, uma hipertrofia do mercado e um quase desaparecimento do princípio da comunidade.

Em uma análise histórica do modo de se fazer política pública em educação, se percebe que o pilar da regulação tem sido a norma. O Estado, enquanto gestor das políticas educacionais, via de regra, tem estabelecido tais políticas "intramuros", de forma endógena, envolvendo em sua elaboração apenas a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, ou seja, o Ministro/Secretário e sua respectiva assessoria. Pensar a política educacional tem sido privilégio de "especialistas" — especialistas em articulação política, no sentido amplo do termo, incluindo aqui o seu pior sentido: o de entender a coisa pública como objeto de privilégio de interesses pessoais — especialistas em administração educacional, especialistas em gerenciamento de recursos humanos, etc. A estrutura deste "sistema" é hierarquizada, verticalizada. Há um "lugar" onde se estabelece o ordenamento das prioridades, onde se decide quais necessidades e interesses (e de quais grupos sociais) serão atendidos. Aos demais envolvidos — professores, alunos, pais e funcionários de escola — compete cumprir as determinações legais. Algo que lembra Durkheim (1976), quando

diz que na sociedade há homens de ação e homens de pensamento. Os homens de pensamento ordenam, estabelecem, priorizam, e os homens de ação cumprem, executam. Esta forma hierarquizada, verticalizada, de entender e fazer política educacional, expressa uma concepção de homem, de mundo e de sociedade igualmente hierarquizada, verticalizada. A ação do Estado é aqui tão somente regulatória.

Para Höfling (2001), uma administração pública — informada por uma concepção crítica de Estado — que considere sua função atender à sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer, como prioritários, programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. Mais do que oferecer "serviços" sociais — entre eles, a educação — as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. Dessa forma, é possível conceber as políticas públicas, incluindo-se aí as políticas públicas em educação, como expressões do contrato social "celebrado" entre Estado e sociedade civil.

A construção de um novo contrato social é, na perspectiva de Sousa Santos (1998), a grande exigência democrática de nosso tempo. De uma forma bastante ampla, essa exigência se traduz na reconstrução ou reinvenção de um espaço-tempo que favoreça e promova a deliberação democrática. Segundo o autor, há alguns princípios orientadores da reinvenção da deliberação democrática. O primeiro princípio indica que não basta pensar em alternativas — precisamos de um pensamento alternativo de alternativas. O segundo princípio propõe que nos centremos na distinção entre a ação conformista e a ação rebelde. A ação conformista é a ação que reduz o realismo ao que existe (Sousa Santos, 1998), sem discutir e/ou questionar a realidade, entendendo-a fatalisticamente como "dada" e inoxidável. Já a ação rebelde se configura a partir de um pensar a realidade, o que envolve a inserção ativa do sujeito: pode-se (e, às vezes, é desejável e/ou necessário) mudar a realidade, transformá-la.

Sob esta perspectiva, de entender/defender a ação rebelde, é possível pensar uma outra relação entre Estado e sociedade, no que tange às políticas públicas em educação. É possível pensar em alternativas para a construção

de políticas educacionais. A exemplo de Lima (2003a), acredita-se que pensar alternativas passa pela idéia de construção de novas parcerias que reconheçam, tanto as dinâmicas e interesses específicos dos cidadãos, quanto as intervenções democraticamente referenciadas de movimentos sociais, associações e outras organizações chamadas a participar, em co-autoria, na definição das políticas educativas.

Acredita-se não somente que é possível, mas que é necessário pensar em alternativas para a construção de políticas educacionais que se pautem por uma lógica diferente daquela que, historicamente, tem regido sua elaboração. Na perspectiva indicada por Höfling (2001), pensar política educacional apenas através de ações pontuais, voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos, é insuficiente para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

Outro elemento que corrobora a proposta de se pensar uma relação "diferente" entre Estado e sociedade, no que tange à construção de políticas públicas em educação, é o fato de que não se busca aqui uma normatividade universalista, mas sim uma proposta alternativa para elaboração de políticas públicas que tenham como horizonte — norte ou sul — projetos emancipatórios. Não se está em busca da *Alternativa*, mas sim da construção de uma proposição teórica que permita a construção de uma política emancipatória em educação, na medida em que "a teoria é a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido pelas lutas políticas, sociais e culturais que ela influencia, tanto quanto é influenciado por elas" (Sousa Santos, 1999, p. 215).

A pesquisa que subsidiou a elaboração desta proposição teve a *sociologia das ausências* (Sousa Santos, 2001) como epistemologia e a *análise de conteúdo* como metodologia de trabalho. Trabalhou-se em dois planos: o plano da "colheita" das experiências alternativas e o plano das utopias. No que se refere ao plano da "colheita" das experiências, destaca-se que ele envolve as experiências de políticas públicas desenvolvidas por

governos que trabalharam/trabalham sob uma perspectiva que vai além da democracia representativa, envolvendo, também, relatos e/ou análise de experiências produzidos por pesquisadores envolvidos com a temática. Este plano contempla, ainda, a "história incorporada" da pesquisadora enquanto "implementadora" de uma política de educação em um governo de cunho popular.

O que se procura neste plano é o que Sousa Santos (2001) chama de sociologia das ausências: "[...] é procurar o que falta no presente, naquilo que existe. A negatividade do presente não é o que lhe falta, é o que no presente bloqueia aquilo que nos faz falta e a que temos direito" (p. 19).

O segundo, é o plano das utopias, que pode ser traduzido pela concepção de que o possível é mais rico que o real e, também, pelo conceito do "ainda não", que funda o princípio da esperança — idéias de Aristóteles, Prigogine e de Ernest Bloch, brilhantemente articuladas por Sousa Santos (op. cit.). Ainda dentro do plano das utopias, agrega-se a consciência antecipatória e a idéia de incompletude. É, novamente, a sociologia das ausências, "[...] que nos leva a mostrar que o que existe está aquém do que pode existir, que há possibilidades irrealizadas e que são realizáveis, são as chamadas utopias reais" (Sousa Santos, 2001, p. 19).

Para o desenvolvimento desta investigação, foram feitas dez entrevistas, sendo seis com gestores públicos e quatro com pesquisadores da área de políticas públicas. Dentre os gestores, arrolam-se: quatro Secretários Municipais de Educação — três deles já exerceram e um está no exercício do cargo; um Ministro de Estado (Ministério das Cidades), que também é ex-Prefeito e ex-Governador de Estado; um ex-Presidente de Conselho Municipal de Educação. Dentre os pesquisadores, reúnem-se um cientista político, que é também dirigente de ONG, e três professores universitários, que atuam na área de políticas educacionais. As entrevistas com os gestores, e com um dos pesquisadores, foram feitas no Brasil. Já as entrevistas com três dos demais pesquisadores foram feitas em Portugal.

As perguntas feitas aos diversos entrevistados foram basicamente as mesmas, diferindo apenas em função de serem gestores ou pesquisadores/analistas de políticas públicas. Aos gestores, foi perguntado quais foram, em sua gestão, as políticas inovadoras implementadas. No caso dos analistas, perguntava-se o que consideravam como políticas inovadoras

implementadas nos últimos 15 ou 20 anos. Perguntava-se, ainda, aos gestores, quais as políticas inovadoras que não foram passíveis de implementação, e por que não foi possível implementá-las. Aos analistas, indagava-se quais políticas inovadoras gostariam de ter visto, pensadas/encaminhadas, mas que não aconteceram. Para ambos os grupos, perguntou-se, ainda, quais as próprias utopias, em termos de *construção* de uma política pública.

A análise dos depoimentos dos entrevistados dá algumas indicações de como poderiam se construir políticas educacionais sob uma nova perspectiva, principalmente quando destacam os elementos de caráter inovador e emancipatório de políticas públicas que existem e/ou existiram nas últimas décadas.

[...] Então vejo aí duas, nessas três coisas, uma relação entre elas, uma demonstração de que há um fio condutor e do que este fio é um rasilho de cidadania que se acende e isto faz bem para democracia, e acho que faz muito bem para dignificação do ser humano, que não é um mero receptor de coisas, é também um formulador e deve ser protagonista do processo. [...] idéia da cidadania não representada. Nada contra a representação, que a democracia representativa é uma conquista da civilização, é uma conquista da humanidade, mas o veio do OP [Orçamento Participativo da cidade de Porto Alegre — Brasil] vem da idéia da cidadania plenamente exercida por cada agente (Gestor 6).

[...] relação democrática da escola com a comunidade, no sentido de que essa comunidade não seja uma usuária, mas ela seja uma indutora da política pública (Gestor 2).

Então eu acho que a principal política, a política mais inovadora é essa: investir na participação para mudar a escola. [...] o compromisso com o coletivo. Para mim, também foi uma das marcas inovadoras, bem nessa linha de fortalecer, de avançar no controle público sobre a política pública, ser um movimento mobilizador de aprendizagens da participação (Gestor 5).

Os depoimentos indicam, também, a necessidade de criação de novos espaços de deliberação democrática, tanto quando apontam os elementos de caráter inovador e emancipatório que faltam às políticas públicas, como quando apontam quais suas utopias para uma política pública emancipatória em educação.

Este processo de participação, ele ainda deixa um pouco a desejar. Eu acho que a questão da participação ela tem que se qualificar mais. [...] então, eu acho que trazer a família para dentro da escola, ou a comunidade, porque não é só a família, são as associações que tem em volta, são as organizações que tem, ... eu acho que isso é uma das condições que a gente tem de poder fazer esse movimento de baixo para cima (Gestor 3).

A dimensão emancipatória de uma política não pode ficar no nível macro de uma política nacional, ela tem que ser não apenas traduzida para o plano organizacional, micro, mas mais do que isto. Eu entendo que é fundamental que as organizações educativas sejam também locais de produção de políticas [...] (Pesquisador 3).

[...] que não reproduza essa coisa funil, onde tu isolas o representante dos representados, e aí é uma coisa que está para ser construída (Pesquisador 1).

A preocupação acerca da formação da comunidade escolar esteve presente nas falas dos entrevistados, emergindo quer na fala daqueles que atuaram como gestores — ao destacarem avanços em suas gestões — quer na fala dos pesquisadores — quando indicam aspectos merecedores de maior qualificação

Se trabalhou muito com formação, juntando todos os segmentos do Conselho [Escolar], ou fazendo só o segmento alunos, ou só o segmento pais. Então eu acho que esse... talvez a coisa mais importante que tenha se feito tenha sido esse investimento na formação e na qualificação dos diversos segmentos (Gestor 4).

[...] faltou ali um investimento de qualificação dessa discussão com as pessoas, de qualificação das pessoas, de ampliação do número de pessoas mais qualificadas para a discussão (Pesquisador 1).

Mas, dentro da questão da participação na educação, especificamente, eu acho que uma das coisas que poderia qualificar esse processo de participação é a apropriação que o cidadão tem que ter de determinados conhecimentos que são específicos de um determinado espaço, por exemplo, escola. Determinados conhecimentos que o cidadão tem que ter para ele poder participar mesmo, na sua plenitude (Gestor 3).

Na mesma perspectiva indicada pelos entrevistados, entende-se que é fundamental para a comunidade escolar, entre outras questões, conhecer a legislação pertinente. Conhecer não apenas o orçamento da escola de sua comunidade, mas também conhecer o orçamento da cidade para a área, os custos de funcionamento da escola, e deliberar sobre eles, estabelecendo prioridades; conhecer profundamente o que significa um currículo escolar, quais intencionalidades estão ali presentes, que projeto de homem está ali expresso, que projeto de homem se quer formar, quais as potencialidades de um programa escolar, como se organiza e como se pode organizar o ensino na escola, qual o melhor para esta comunidade; quais os elementos fundamentais da gestão da escola; como, por que e para que se fazem as avaliações escolares, que alternativas existem, por qual delas optar. E ainda, que significado têm estas escolhas, qual a melhor escolha para esta comunidade?

A apropriação técnica do conhecimento, por parte das comunidades envolvidas, é basilar e está intrinsecamente ligada à questão do poder. Nesse sentido, a fala de um entrevistado — ao analisar uma política pública municipal — é emblemática:

Tu tens uma 'massa' aqui participando, num patamar demandista, e uma pequena elite que são os que estão já entendendo da máquina e do processo, e aí essa pequena elite, ela... como é um grupo reduzido, que está entendendo e que está coordenando, nas regiões, as reuniões e tal, acabou se transformando num grupo, vamos dizer, criou um 'viveiro privilegiado' (Pesquisador 1).

Sob esta perspectiva, e para evitar a constituição de "viveiros privilegiados", além da qualificação técnica, é imprescindível que os atores possam se reconhecer e serem reconhecidos politicamente. Esta perspectiva foi apontada incisivamente pelos entrevistados.

[...] há esse déficit, e eu não vi desenvolver-se de fato uma gramática... não é que se imponha as narrativas dos protagonistas no campo, mas que permita a eles narrarem-se e reconhecerem-se como alternativa. E serem reconhecidos como alternativa (Pesquisador 2).

E por outro lado, nessa questão participativa, ahm... ahm... vamos dizer, depois de quatorze anos, de treze anos, de Orçamento Participativo, em que a idéia era 'empoderar', como se diz, os setores populares, então seria de supor que hoje eles estariam extremamente "empoderados", né? Mas não é isso que acontece (Pesquisador 1).

Então nós temos que colocar em diálogo e empoderar pais, empoderar o cidadão do seu poder de cidadão, não tem outro jeito. O único caminho, para mim, é isso: é instrumentalizar, é empoderar, é investir na participação das pessoas na formulação das políticas públicas. É o caminho de mudar a postura daquela professor, e de conseguir que os diferentes atores dos segmentos da escola ocupem o espaço que é deles: ocupem, se empoderem! (Gestor 5).

[...] nós temos que nos bater pela co-governança, por uma governança em co-autoria com os... Nós temos que transformar os atores escolares em autores de regras, de normas, de políticas na organização, é isto que a autonomia legítima quer dizer (Pesquisador 3).

A análise das entrevistas evidenciou que pensar em uma proposta de política emancipatória em educação significa discutir formas de governação da educação que se contraponham à forma tradicional de governar — historicamente regulatória, tanto no Brasil, quanto em Portugal. Evidenciou, também, a necessidade de proposições alternativas no campo da educação.

Nesse sentido, propõe-se aqui a criação de novos espaços de deliberação democrática, espaços esses onde seja possível a construção de políticas públicas emancipatórias. Se fosse possível representá-los graficamente, poderíamos vê-los como algo semelhante a uma rede neuronal ou a uma teia, no interior da qual todas as partes estão ligadas e interconectadas, e onde cada "ponto" está ligado ao outro. Algo como sistemas não hierarquizados, em que cada parte constituinte alimenta e é alimentada pela outra.

Ainda à guisa de analogia, pode-se tomar do campo da Biologia a compreensão dos organismos vivos como sistemas energeticamente abertos, mas organizacionalmente fechados, ou ainda, os modelos cibernéticos dos processos neurais (Capra, 2000). Tais sistemas aqui propostos seriam organizados como *sistemas autopoieticos* (do grego *autos*, "si mesmo", e *poiein*, "produzir"). Na concepção de Humberto Maturana e Francisco Varela (que desenvolveram a idéia de sistemas autopoieticos), são pré-requisitos para existência desses sistemas a autonomia, a circulação, a auto-referência. (Maturana & Varela, 1980; 1995).

Estes sistemas (ou redes, ou organizações) construtores de políticas educacionais seriam muitos e dispersos por toda a cidade, algo como muitas *ágoras*, distribuídas em toda *Pólis*. Elas (as *ágoras*) teriam elementos em comum, mas ao mesmo tempo seriam únicas, visto que cada comunidade apresenta suas especificidades, suas características, enfim, sua cultura própria. É importante salientar que o termo comunidade, aqui, é entendido em um sentido mais amplo do que apenas aquela parcela envolvida diretamente com a escola — pais/mães de alunos, professores, funcionários e alunos. O termo os inclui, mas não se limita a eles. Compreende também as demais pessoas que vivem em uma determinada região da cidade e para as quais a escola, de alguma forma, se faz presente.

A constituição de relações democráticas, de mecanismos de democracia participativa, de autoria e autonomia dos atores sociais, de compromissos construídos coletivamente, de dinâmicas sociais assentadas no protagonismo dos atores seria a tônica das novas organizações. Pode-se dizer que as novas *ágoras* objetivam constituir-se em dispositivos de criação de novos envolvimento sociais na produção de políticas.

Cada uma (e todas) as organizações/novas ágoras que comporiam este sistema/rede que se está propondo, constituir-se-ia em dispositivo de criação de novos envolvimentos sociais na produção de políticas educacionais. Entretanto, para que esta produção seja efetivamente qualificada, para que não se trate de um espaço de deliberação — ainda que novo, com formato diferente do instituído e com participação massiva da comunidade — apenas formal, cada ágora teria de se subsidiar, instrumentalizar-se, para que pudesse se apropriar *do que é e o que envolve* uma política educacional.

Ou seja, todas as questões que sejam pertinentes à educação, deveriam ser objeto de estudo profundo por parte da comunidade, pois só assim, realmente apropriadas da temática, é que as pessoas poderiam efetivamente se posicionar, priorizar, deliberar, enfim, participar no sentido pleno desta palavra. É imprescindível a apropriação não só do conteúdo técnico, mas também da argumentação pertinente, pois, em uma ágora, a capacidade argumentativa é importante. Em síntese, nas novas ágoras, o elemento fundante seria a participação qualificada, direta e permanente da comunidade.

Como decorrência dessa participação qualificada, assume-se as novas ágoras como espaço de *empoderamento* ("empowerment") dos novos atores sociais. Empoderamento entendido como algo composto por duas vertentes: qualificação permanente das discussões, mediante apropriação técnica das questões educacionais, e construção de poder comunitário, a partir do reconhecimento e auto-reconhecimento como atores e autores de políticas educacionais.

Teríamos então uma nova configuração na construção de políticas públicas em educação. Entretanto, o surgimento/potencialização das novas organizações/novas ágoras — com o perfil que até aqui se desenhou — não significa que as políticas ali gestadas produzam, como decorrência "natural", políticas educacionais *emancipatórias*. Para que o sejam, as condições acima apontadas são imprescindíveis, mas não são suficientes. Há que se indicar quais são os balizadores de tal política educacional.

Nesse sentido, tomar-se-ão, aqui, como balizadores do perfil de uma política educacional emancipatória, as características de um projeto pedagógico emancipatório indicadas por Sousa Santos (1996b), a saber:

aplicação edificante (ética) do conhecimento; conhecimento como emancipação; multiculturalismo.

O que se defende aqui é que se tenha a aplicação edificante do conhecimento como balizador primeiro, isto é, que as propostas surgidas na nova organização contenham sempre justificativas éticas, não apenas técnicas. É preciso que os indivíduos tenham clareza de que a finalidade de se apropriarem das questões técnicas que envolvem a educação é terem instrumental para a tomada de decisões políticas. Ou seja, estarem tecnicamente instrumentalizados para que sejam capazes de estabelecer um ordenamento de prioridades entre necessidades e interesses dos diferentes segmentos da sociedade. "A profissionalização do conhecimento é indispensável, mas apenas na medida em que torna possível, eficaz e acessível a aplicação partilhada e desprofissionalizada do conhecimento. Essa co-responsabilização contém na sua base um compromisso ético" (Sousa Santos, 1999, p. 208). Este seria um critério "mestre", sem o qual as propostas elaboradas no interior da *ágora* nem sequer seriam analisadas pelas demais organizações que fazem parte da rede.

A constituição de tais dispositivos de criação de novos envolvimentos sociais para a produção de políticas educacionais, através dos quais a comunidade esteja apropriada — mediante estudos, debates e reflexões — das questões que efetivamente as subsidiem para elaboração de políticas, associada à construção de poder comunitário, ou seja, através do empoderamento dos atores, balizado pela aplicação ética do conhecimento, seria, se comparado às condições em que hoje são elaboradas as políticas educacionais, uma significativa democratização das decisões. Significaria pluralização de "lugares" decisórios, uma quebra na estrutura do sistema hierarquizado, verticalizado. Não se teria mais um "lugar" onde se estabelece o ordenamento das prioridades, mas muitos "lugares", muitos olhares e muitos "especialistas".

O segundo critério (conhecimento como emancipação) assenta-se na idéia de Sousa Santos (1996a; 1996b; 2000) de que não há conhecimento em geral e nem ignorância em geral. Que cada conhecimento conhece em relação a um certo tipo de ignorância e vice-versa, cada forma de ignorância é ignorância de um certo tipo de conhecimento. O conhecimento como emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo, e um ponto de conhecimento chamado solidariedade.

Assim, no interior de cada uma (e de todas), as novas organizações/novas ágoras que comporão a rede/sistema, há que se ter cotidianamente presente esta idéia. Idéia esta que subjaz à própria criação/composição das organizações/novas ágoras, pois o conhecimento trazido, por exemplo, pelo professor, é de outra ordem, de outra natureza, diferente do conhecimento trazido por qualquer outro membro "não professor", o que significa conhecimentos *diferentes*, nem melhores nem piores. O professor ignora, por exemplo, aquilo que o agente de saúde conhece, e este, por sua vez, ignora o que o professor conhece, que por sua vez ignora o que a dona de casa conhece, e esta ignora o que o paisagista conhece. Qual o conhecimento mais importante (e, portanto, o que deve reger o debate), no momento em que está em discussão, por exemplo, a política de educação infantil? O conhecimento sobre currículo escolar, o conhecimento sobre condições de saúde infantil, o conhecimento sobre plantas que fazem bons chás para cólicas, ou o conhecimento sobre construção de praças e jardins? Evidentemente, todos são igualmente importantes — embora possuam, sob a ótica do conhecimento-regulação, *status* diferentes.

O que se está defendendo é que, do interior das organizações/novas ágoras, é necessário que possam emergir — e valer — em pé de igualdade, formas alternativas de conhecimento: os saberes científicos, os saberes eruditos, os saberes locais e os saberes não "letrados". O conhecimento-emancipação é, necessariamente, um conhecimento solidário que requer novas práticas de sociabilidade.

Este segundo critério (conhecimento-emancipação) nos remete à questão do multiculturalismo — terceiro critério balizador das novas ágoras — de alguma forma, tangenciando-a, na medida em que procura propiciar um diálogo intercultural o mais igualitário possível, e tornar pronunciável a voz das culturas dominadas. Na proposta *sousasantiana*<sup>2</sup>, o campo pedagógico tem de criar espaços pedagógicos para o multiculturalismo enquanto modelo emergente da interculturalidade. Nesta proposta de política educacional emancipatória que se está defendendo, propõe-se a criação de espaços de deliberação democrática para a construção de uma *nova cultura* no campo da política educacional, espaços estes que encontram, no depoimento abaixo transcrito, a sua melhor expressão:

[...] uma cultura nova que seja capaz de, ao afirmar e possibilitar o exercício da cidadania, também criar laços de solidariedade e também possibilitar que a intervenção das pessoas seja uma intervenção com consciência e que esta forma de intervir não se resuma a um momento, que possa se enraizar, se espalhar na comunidade e ser demarcatória de uma mudança na cultura das pessoas e da sua comunidade (Gestor 6).

Poder-se-ia dizer que o terceiro critério, nesta proposta, não é exatamente um critério, na acepção do termo, mas um meta-critério, na medida em que o que caracterizaria efetivamente uma proposta de política pública emancipatória em educação — ou seja, o critério "último"/decisivo — seria a efetivação de uma nova cultura no campo da política educacional, a efetivação das novas ágoras. A nova cultura, desenvolvida nas novas ágoras, estará balizada pela aplicação edificante do conhecimento e pela concepção de conhecimento como emancipação.

A criação de novos espaços de deliberação democrática, nos moldes até aqui indicados, é um caminho bastante viável para a estruturação de políticas educacionais emancipatórias. Entretanto — para usar uma expressão ligada ao pensamento moderno — é, no presente momento, condição necessária, mas não suficiente, pois a ser mantido o Estado com sua atual configuração, estes espaços, ainda assim, poderiam representar concessões, outorgas e benesses. Não há garantias de que tais espaços continuem a existir quando houver mudança na linha política e/ou ideológica do partido que, em dado momento, estiver governando o Estado. Ainda que algum "benevolente" governante permita (e até incentive) a existência dos sistemas/redes/organizações/novas ágoras, nada impede que as decisões continuem a ser tomadas "endogenamente", "intramuros", restando às novas ágoras espaços de "pseudo-decisão", encaminhando-se, dessa forma, para uma democratização tutelada, um "proto-empoderamento".

Nos depoimentos dos entrevistados encontra-se a clara percepção de que, enquanto não se equacionar a questão da reconfiguração do Estado, não será possível avançar na construção de políticas emancipatórias, e que este tem sido um ponto de estrangulamento, na medida em que

Entre a formulação democrática e a sua execução há uma contradição criada pela inabilidade do Estado em funcionar, em executar o processo democrático. [...] o projeto de participação democrática na cidade, inclusive na educação, ele não foi acompanhado de uma reforma democrática do aparelho de Estado, que continua sendo um instrumento burocratizado, verticalizado (Gestor 2).



[...] a estrutura administrativa da prefeitura também não ajuda, nós nunca mexemos nisso (Gestor 4).

Há, portanto, que mudar a configuração do Estado. Ao Estado, que funcionaria como "imaginação do centro" (Sousa Santos, 1998), competiria, inicialmente, incitar, fomentar o surgimento e/ou potencializar as organizações já existentes, para que se constituam em novos espaços de deliberação democrática. Para tal, em um primeiro momento, faz-se necessário um Estado forte, mas não burocratizado e centralizador e que, ao mesmo tempo, se coloque em oposição à suposta "mão invisível", opondo-se igualmente ao "Estado mínimo". "[...] eu quero um Estado forte. É para regular certas dimensões democráticas, de direitos humanos. É para isso que eu quero um Estado forte" (Pesquisador 3). Este Estado forte se faz necessário até que se construa um novo contrato social.

Sousa Santos (1998) destaca que entre os elementos que viabilizariam a construção do novo contrato social está a transformação do Estado nacional em um Estado como *novíssimo movimento social*. A proposta do autor é de que se veja o Estado como centro de uma organização política mais vasta. Esta nova organização política é um conjunto heterogêneo de organizações e fluxos — não tem centro, e a coordenação do Estado funciona como imaginação do centro. Ao Estado competiria coordenar as diferentes organizações, interesses e fluxos, e a luta democrática seria, fundamentalmente, uma luta pela democratização das tarefas de coordenação. O autor declara também que a institucionalização do Estado-articulador ainda está por ser inventada, e que é imprudente, nesta fase, optar-se por formas institucionais irreversíveis.

A constituição de uma outra configuração de Estado não é uma tarefa de fácil consecução e

[...] é curioso, porque a gente vem com uma formação... vamos dizer... onde originalmente o Estado era visto como um aparelho para ser destruído e, no lugar entraria o governo direto dos trabalhadores. A comuna de Paris e os soviets são os modelos de governo direto tomando o poder, só que isso não... não dá conta do problema. Mesmo nessa situação, tu não tens como fugir de um campo político, de um espaço político. Porque esse governo direto ele tem que ter um espaço, algum espaço de política ele tem que ter, mesmo que tu assumas a idéia de poder direto, ele tem que se constituir enquanto poder, de alguma maneira, enquanto espaço político, de alguma maneira. [...] Ou tu assumas que é possível ter uma outra forma de exercício do poder, e essa outra forma de exercício de poder tem que ser construída ainda, ou... (Pesquisador 1).

O que se está defendendo, portanto, é uma outra configuração de Estado, que possibilite e fomente o surgimento das novas ágoras, o que, necessariamente, traz consigo a idéia de descentralização da gestão. É necessário enfatizar que não se trata de defender um Estado que se pautе pelas regras do mercado, onde, sob a aparência de descentralização, ocorra uma desresponsabilização, tal como vem acontecendo em muitas políticas públicas implementadas atualmente. A proposta aqui apresentada caminha na direção oposta a esta lógica. Ela caminha na direção da perspectiva indicada por Lima (2003b), através da qual o Estado

[...] descentraliza-se politicamente e relegitima-se democraticamente ao devolver importantes poderes de decisão às antigas periferias escolares, as quais se afirmam a partir de agora como mais centrais, configurando um sistema policêntrico, dotado de uma governação democrática. Trata-se de uma devolução democrática de poderes de auto-governo, e não de uma devolução de encargos, abandonando a escola pública à sorte do mercado (p.14).

Propor um Estado reconfigurado significa propor um Estado que se "desempodera", significa uma co-governança, uma governança em co-autoria.

Tem que significar isso ["desempoderar"]. E eu acho que a gente tem... devagarinho avançado para isso, com esse processo de participação que nos desempodera (Gestor 5).

[...] governação democrática da escola em co-autoria entre os atores escolares, a comunidade local e o próprio Estado (Pesquisador 3).

Significa, ainda, entender a descentralização no "Sentido democrático do termo, e não no sentido da desregulação, da privatização ou da descentralização de encargos" (Pesquisador 3), " [...] porque a idéia de uma devolução de poder para a população não é, absolutamente, entregar e 'Agora, se *ralem!* Não!' (Pesquisador 1).

Esta nova configuração deve permitir questionar, por exemplo,

Até que ponto determinadas políticas "emancipatórias", elas não tem [não implicam], em certo momento, uma certa desresponsabilização do poder público? (Gestor 3).

É importante que este Estado reconfigurado tenha, a exemplo das novas ágoras, a ética como balizador. É necessário que as políticas públicas construídas sob a coordenação deste novo Estado se balizem pela ética, para que possam se configurar como emancipatórias.

Entretanto, também aqui, a ética é condição necessária, mas não suficiente. Da mesma forma que se afirma que nas novas ágoras é necessário que possam emergir — e valer — em pé de igualdade, formas alternativas de conhecimento, aqui é necessário que possam emergir — e valer — em pé de igualdade, formas "periféricas" de cidadania. O depoimento abaixo transcrito ressalta, com propriedade, a necessidade deste movimento.

Não vi também que houvesse políticas educativas que visassem explicitamente favorecer o aparecimento, desenvolvimento e afirmação de cidadanias periféricas, podemos chamar assim a cidadania da criança, a cidadania dos velhos, cidadania do mundo rural. Pelo contrário (Pesquisador 2).

Aquilo que é apontado como necessidade pelo pesquisador 2, aparece, no depoimento do gestor, como uma política pública que está sendo implementada.

Aliás, tem setores que sempre foram ouvidos e influíram. Não é agora que vão ser excluídos, evidentemente. Mas tem aqueles que nunca foram ouvidos ou, se foram ouvidos, foram ouvidos muito pouco e não foram reconhecidos como protagonistas do processo, e que agora poderão e deverão se expressar, e talvez se afirmar como sujeitos, e talvez tenham até maioria nas assembleias abertas. Os critérios para construção dos Conselhos que vão orientar as eleições dos conselheiros nas assembleias, estes foram critérios construídos entre nós — o Ministério das Cidades [Brasil], e mais de oitenta entidades de expressão nacional de todos os movimentos sociais, de todos os setores econômicos, sociais e políticos que interagem no espaço urbano. [...] É uma forma de possibilitar que a cidadania se expresse ali e a política seja exercida sem o cidadão precisar exercer cargo público ou cargo eletivo (Gestor 6).

Esta dimensão — emergência das cidadanias periféricas — apontada como ausência pelo pesquisador, aparece, na perspectiva do gestor público, como significativa, na política ora em implementação. Na fala do gestor, pode-se perceber um relativo "desempoderamento" por parte do Estado e uma relativa potencialização de cidadanias periféricas.

O movimento de emergência das cidadanias periféricas pode e deve — na perspectiva que se está defendendo — ter, neste Estado coordenador-articulador, um potencializador. Potencializar as cidadanias periféricas passa, necessariamente, pelo respeito e reconhecimento das diferenças geracionais, de gênero, raça, etnia e credo religioso. Passa pelo entendimento de que a diferença é também expressão de relações sociais heterogêneas, e pelo entendimento de que é necessário compatibilizar o "exercício do direito às

raízes com o exercício do direito às escolhas" (Pesquisador 2). Poder-se-ia, então, dizer que o Estado reconfigurado tem, na dimensão multicultural, mais um balizador na construção das políticas educativas emancipatórias.

Conforme referido anteriormente, Sousa Santos (1998) defende que a institucionalização do Estado-articulador ainda está por ser inventada, e que é imprudente, neste momento, optar-se por formas institucionais irreversíveis. Esta perspectiva é também destacada por Teodoro (2003a; 2003b). Assim, não se está aqui propondo um "modelo Institucional"; o que se pretende é indicar alguns elementos constitutivos desta nova organização — Estado coordenador-articulador — que são necessários para a construção de políticas emancipatórias. Nomeadamente, um Estado descentralizado, que se "desempodera", que atua sob a égide da co-governança, um Estado que se balize pela ética e pelo multiculturalismo.

Nesse sentido, entende-se que um Estado reconfigurado, que tenha como princípios constitutivos os indicados acima, possibilitará e fomentará o surgimento dos novos espaços de deliberação democrática aqui defendidos. Assim, é possível pensar as políticas públicas em educação como expressões de um novo contrato social. Políticas construídas em espaços de deliberação democrática reinventados, onde o Estado seja elemento de coordenação e articulação.

O que se está defendendo é que é possível a existência de novas ágoras, não significando que esta seja uma meta de fácil consecução ou, menos ainda, que surja "naturalmente", como que por "geração espontânea". Dizer que é possível também não significa desconhecer uma cultura centenária, para nos determos no caso brasileiro, em que o Estado tem se alternado entre autoritário e paternalista (por vezes, autoritário e paternalista), mas sempre marcadamente regulador, no qual a sociedade, por força da mesma situação, tem sido sistematicamente excluída dos processos decisórios.

Este novo desenho de construção de política educacional que se pretende não pode ser um sistema construído por "especialistas" a serviço do Estado regulador em detrimento da comunidade. Há que se construir novas ágoras — novos espaços de deliberação democrática — em um Estado reconfigurado sob a forma de Estado articulador.

A proposta das novas ágoras, aqui defendida, é parte de um "realismo utópico". É a busca de uma alternativa para a construção de políticas públicas educacionais que se pautem pela solidariedade, que sejam construtoras de novas sociabilidades, que — para além de um individualismo atomístico e de um conhecimento científico meramente técnico e fragmentado — sejam expressas por unidades auto-organizadas, que interajam entre si e com o todo, compondo uma rede de processos dinâmicos que se retroalimentam. O conhecimento das partes liga-se ao conhecimento do todo, e este, "reinventado", retorna às partes, permitindo a criação de um novo senso comum, um senso comum emancipatório. Este "sistema autopoléptico" — as novas ágoras — em sinergia com um Estado-articulador, propiciará, como efeito, a formulação de políticas emancipatórias em educação.

### Notas

- 1 Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro dado a esta pesquisa. Agradeço, ainda, a Guacira Gil, Helena Côrtes e Maria Inês Vitória pelas críticas feitas aos manuscritos e por partilharem comigo seus saberes e utopias.
- 2 A exemplo das já consagradas expressões foucaultiana e moriniana — para designar propostas assentadas no pensamento de Michel Foucault e de Edgar Morin — permito-me aqui cunhar a expressão sousasantiana para designar propostas assentadas no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, a qual foi "autorizada" pelo autor.

### Referências

- AFONSO, Almerindo Janela (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, vol 22, nº 75, pp. 15-32.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de & AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (2001a). Políticas de Educação: concepções e programas. In L. C. Wittmann; R. V. Gracindo (orgs.), *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, pp. 71-87.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de & AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (2001b). A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. *Educação & Sociedade*, vol 22, nº 77, p. 49-70.
- CAPRA, Fritjof (2000). *A Teia da Vida*. 9.ed. São Paulo: Cultrix.
- CORREIA, José Alberto & CAMELO, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 20, pp. 167-191.
- CORTESÃO, Luísa; MAGALHÃES, António & STOER, Stephen (2000). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, pp. 45-58.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (2002.) Políticas de educação: um convite ao tema. In O. Fávero; G. Semeraro (orgs.), *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, pp. 147-162.
- DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi (2003). Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. *Cadernos Cedes*, vol 81, pp. 319-337.
- DURKHEIM, Emile (1976). A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In L. Pereira; M. Foracchi (orgs.), *Educação e Sociedade: Leituras de Sociologia da Educação*. São Paulo: Nacional, pp. 34-48.
- HÖFLING, Eloísa M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, vol 21, nº 55, pp. 30-41.
- KRAWCZYK, Nora (2000). A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In N. Krawczyk; M. M. Campos & S. Haddad (orgs.), *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: Reformas em Debate*. Campinas: Autores Associados, pp. 1-11.
- LIMA, Licínio (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical — Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- LIMA, Licínio (2003a). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.129-148.
- LIMA, Licínio (2003b). *Escolarizando para uma Educação Crítica: a Reinvenção das Escolas como Organizações Democráticas*. Comunicação apresentada no Midterm Conference Europe 2003, RC 04 of the International Sociological Association, Lisboa, 18 a 20 de Setembro.
- LIMA, Licínio (2003c). *A Escola como Organização Democrática — uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez.
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco (1980). *Autopoiesis and Cognition: the Realization of the Living*. Boston: D. Reide.
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco (1995). *A Árvore do Conhecimento*. Campinas: Psy.
- MORAES, Salete Campos de; CÔRTEZ, Helena Sporleder & VITÓRIA, Maria Inês Côrte (2004). A construção de uma política educacional emancipatória: para além das discussões, uma possibilidade viável em tempos de globalização. Um estudo de caso no município de Porto Alegre/RS — Brasil. In A. Teodoro & A. Gomes (orgs.), *Critical Education & Utopia: Emergent Perspectives for the 21st Century*. Lisboa, no prelo.

- PACHECO, José Augusto (2000). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In J. A. Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 91-107.
- PARO, Vitor Henrique (2001). Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In L. F. Dourado & V. H. Paro (orgs.), *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, pp. 29-47.
- SOARES, Maria Clara Couto (2000). Banco Mundial: políticas e reformas. In L. Tommasi; M. J. Wardé & S. Haddad (orgs.), *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, pp. 15-40.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (1996a). *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (1996b). Para uma pedagogia do conflito. In L. H. Silva; J. C. Azevedo & E. S. Santos (orgs.), *Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, pp. 15-33.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 54, pp. 197-215.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (2001). Seis razões para pensar. *Lua Nova - Revista de Cultura e Política*, nº 54, pp. 13-23.
- SOUZA, Sandra Zákia Lian de & OLIVEIRA, Romualdo Portela de (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, vol. 24, nº 84, pp. 873-895.
- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, António (2003a). Educação e políticas públicas no Portugal contemporâneo: da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, vol 1, pp. 127-144.
- TEODORO, António (2003b). *Globalização e Educação: Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, Lívia Maria Fraga (2002). Educação infantil em Minas Gerais — o regime de colaboração e o desafio de políticas municipais. In Carvalho et al (orgs.), *Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 87-126.

## IS IT POSSIBLE TO CONSTRUCT EMANCIPATORY PUBLIC EDUCATION POLICIES?

### Abstract

This paper proposes the construction of new spaces for democratic debate, called *new agoras*, which would form systems or networks for constructing educational policies. The systems would be non-hierarchical, where each part feeds and is fed by the others, and each *new agora* would be guided by ethical knowledge, emancipatory knowledge and multiculturalism. The paper also proposes a reconfiguration of the state — also guided by ethics and multiculturalism — which we call the coordinator-articulator state. We argue that this autopoietic system, in synergy with the coordinator-articulator state, would lead to the formulation of emancipatory education policies. Rather than seeking "the" alternative, the aim is to develop a theoretical proposal that will permit the elaboration of public policies that have emancipatory projects as their aim.

## LA CONSTRUCTION DE POLITIQUES PUBLIQUES ÉMANCIPATRICES EN ÉDUCATION EST-ELLE POSSIBLE?

### Résumé

Ce travail présente une proposition de construction de nouveaux espaces de délibération démocratique qui se constituent en systèmes/réseaux/organisations constructeurs de politiques éducationnelles. Un «système» non hiérarchisé, dont chaque partie alimente et est alimentée par l'autre. Nous appelons ce «système» nouvelles agoras. Chacune (et toute) nouvelle agora aurait comme repères la connaissance éthique, la connaissance émancipatrice et le multiculturalisme. Nous présentons également une proposition de reconfiguration de l'État — qui aurait comme repères l'éthique et le multiculturalisme — que nous appelons État coordinateur-articulateur. Nous soutenons la proposition selon laquelle ce «système autopoïétique», en

synergie avec un État coordinateur-articulateur rendra possible, en tant qu'effet, la formulation de politiques émancipatrices en éducation. Il s'agit d'une proposition alternative pour l'élaboration de politiques publiques ayant comme horizon — nord ou sud — des projets émancipateurs. Nous ne cherchons pas l'Alternative, mais la construction d'une proposition théorique permettant la construction de politiques émancipatrices en éducation.

## Escola, poder e formação: um modelo micropolítico de análise

Virgílio Rego da Silva

Escola Básica 2/3 Frei Caetano Brandão, Braga, Portugal

### Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma investigação, numa perspectiva sociológica e organizacional, realizada na escola por nós denominada de Escola Secundária Galécia e focalizada na(s) problemática(s) da *formação centrada na escola*. Parte de um quadro teórico onde se define um modelo que articula as questões da formação contínua de professores e outros educadores com uma perspectiva micropolítica de análise da escola como organização, dando-se relevo a conceitos como os de poder, liderança, regulação, mecanismos de recuperação (*exit, voice, loyalty*), etc. Trata-se de um *estudo de caso* que permitiu concluir que a organização escolar objecto desta investigação, pode considerar-se como tendencialmente produtora de formação, fruto do exercício de uma liderança efectivamente dispersa, *duplamente facilitadora* e na vigência de uma "regulação autónoma" no que se refere à formação. As práticas de formação desta escola contribuíram igualmente para a prevalência de uma *emancipação restrita* e de uma *dominação consentida*.

### Introdução

A investigação que deu origem a este texto tem os seus fundamentos, entre outros aspectos de natureza marcadamente pessoal, no propósito de se constituir como uma forma aliciante de contrariar a ainda "quase invisibilidade da escola" (Lima, 1996: 19) no domínio das práticas de formação. A este propósito, refira-se que os estudos sobre a formação contínua de professores têm sido focalizados quase exclusivamente nos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's).

Embora dando relevo à formação contínua de professores, esta investigação é extensível à análise de processos formais e informais de formação que têm como destinatários outros educadores e actores escolares, nomeadamente o pessoal não docente e os pais dos alunos<sup>1</sup>. Realmente, as necessidades concretas de formação destes intervenientes no processo educativo, mas também uma certa visão de formação como uma espécie de religião (Sanches, 2001) ou um certo apogeu de uma "sociedade pedagógica" (Charlot & Beillerot, 1995: 17), têm permitido que a formação tenha sido uma preocupação para todos os agentes da sociedade, mormente os actores sociais escolares.

### 1. A formação centrada na escola numa base micropolítica de análise

O quadro teórico que deu corpo à investigação aqui divulgada é composto por duas dimensões. Na primeira, para além de se situar a formação contínua no campo da formação e educação de adultos, procede-se a um breve enquadramento sócio-histórico e político das problemáticas da formação e da *autonomia* das escolas, relacionando-as com as questões do profissionalismo docente e da criação do *bem comum*. São apresentadas algumas das dicotomias que atravessam os discursos científicos sobre a formação de adultos e algumas tipologias, os modelos e os enfoques da formação. Procede-se a um enquadramento da formação contínua de professores, sobretudo no Portugal democrático, fazendo referência, nomeadamente, à criação dos CFAE's e aos actuais discursos de contextualização. Procura-se fazer uma articulação entre os processos de formação e os de *autonomia* das escolas para o mesmo período temporal, cruzando-os com as "ideologias educativas" (Correia, 2000). Esclarece-se, ainda, o conceito de *formação centrada na escola*<sup>2</sup>, relacionando-o com a criação do bem comum e com as questões da identidade profissional e do profissionalismo docente.

Na segunda dimensão, define-se uma perspectiva micropolítica de análise da organização escolar. Parte-se do entendimento do estudo da escola como uma *démarche* de natureza multiparadigmática. Através de um *olhar* para a organização escolar, considerada como uma construção social e política, são discutidas as questões do controlo, da democracia e da

participação, da pluralidade de racionalidades e estratégias no espaço organizacional, dos conflitos, poderes e autoridade, da liderança e mudança e da "regulação autónoma" e da "regulação de controlo" (Reynaud, 1988). Procede-se também à articulação entre as questões da *formação centrada na escola* e a perspectiva micropolítica, definindo um modelo de análise que a seguir se explicita.

#### 1.1. O modelo de análise

Na convicção de que, na escola, a importância conferida à formação não é imune à forma como as lideranças são exercidas, nomeadamente no que se refere à partilha do poder, partimos de uma tipologia de liderança e poder de J. Blase e G. Anderson (1995), na tentativa de relacionar esses dois conceitos com os de autonomia e formação. A figura 1 é uma esquematização do modelo de análise construído. Assim, são definidas duas faces (A e B) pelo agrupamento dos quadrantes segundo o eixo liderança aberta/liderança fechada, isto é, os quadrantes referentes à liderança autoritária e à liderança antagonista integram a Face A e os quadrantes referentes à liderança facilitadora e à liderança democrática integram a Face B.

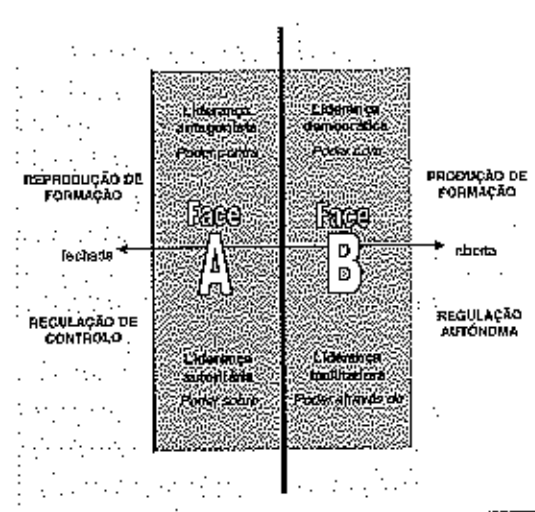


Figura 1 - Liderança, regulação e orientação para a formação (a partir da tipologia do poder e liderança de Blase e Anderson, 1995: 18)

Estamos, assim, em condições de explicitar a hipótese central da nossa investigação, segundo a qual a escola actual tende a constituir-se como um "locus de produção" (Lima, 1992) de formação, embora tal dependa da forma como o poder é exercido. Assim, a um líder fechado, do tipo autoritário ou antagonista, a escola constituir-se-á tendencialmente como locus de reprodução de formação e o processo de regulação será predominantemente de controlo. A um líder aberto, facilitador ou democrático, a escola terá possibilidade para se constituir, como locus de produção de formação, em que o processo de regulação confere, predominantemente, autonomia aos seus profissionais, quer ao nível da tarefa, quer ao nível individual. Vejamos, então, que práticas de autonomia e de formação serão esperadas numa escola caracterizada por uma liderança do tipo A ou do tipo B.

Numa liderança do tipo A, o poder é predominantemente exercido sobre os profissionais. Trata-se de uma liderança fechada em que a missão da escola ou, pelo menos, as suas políticas, grandes metas, objectivos, prioridades e estratégias são definidas pelo líder, donde resulta que o próprio projecto educativo corresponde fundamentalmente à sua visão. Numa escola com uma liderança com estas características, a regulação é essencialmente de controlo, com hierarquização das relações e processos de trabalho, em que as principais decisões são centralizadas na pessoa do presidente do Conselho Executivo (CE). Os outros órgãos, Conselho Pedagógico (CP) e Assembleia de Escola (AE), são subalternizados quanto basta de modo a assegurar o controlo. Será esperado encontrar neste tipo de liderança um gestor associado a um estereótipo masculino de gestão, com uma imagem de líder racional, activista em termos políticos<sup>3</sup>, com larga experiência de gestão, mas sem formação especializada. A tradição no exercício do cargo é que determina o "the one best way" quanto aos métodos e técnicas de administração escolar. No caso de divergências substanciais relativamente a esses métodos, são evidenciados pelos docentes mecanismos de recuperação tipo *exit* (saída da organização escolar) em detrimento dos de *voice* (utilização da voz ou protesto), seguindo aqui o modelo de Albert Hirschman (1970)<sup>4</sup>. As lealdades são forçadas contribuindo para a prevalência do tipo de actor apático (reduzido número de *peessoas alerta*), de políticas de favoritismo, de estratégias de influência do líder pela imposição e manipulação e de mecanismos de dominação.

Neste quadro de liderança, a importância atribuída à formação será reduzida, pois interessa gerir a uniformidade numa organização de pendor produtivista. A formação limita-se às necessidades de cumprimento exclusivo das formalidades de progressão na carreira e é, neste sentido, muito formalizada, instrumental, centrada nos conteúdos e escolarizada, numa organização em modalidades tradicionais de formação. Os professores subordinam-se à oferta de formação numa lógica de exterioridade, sendo predominantemente objectos de socialização. A formação desenvolve-se fundamentalmente ao nível operacional<sup>5</sup>. Sendo a visão da escola fortemente condicionada pela visão do líder é esperado que, num contexto desta natureza, o líder seja formador na própria escola. Assim, não causará admiração se as necessidades de formação surgirem como *fabricação do líder*. Mas se o líder não for o formador e se o assunto da formação se situar ao nível estratégico, a concepção da formação será tarefa exclusivamente negociada entre o(s) formador(es) e o líder. O professor é perspectivado como um simples funcionário e reproduzidor de conhecimento.

De forma oposta, numa liderança de tipo B, o poder é predominantemente exercido com os profissionais de forma partilhada. Trata-se de uma liderança aberta, não apenas individual mas também colectiva, em que o *bem comum* é definido de uma forma argumentada, contribuindo para a emergência de actores activistas em termos políticos e de mecanismos de *voice* (protesto). Numa escola com uma liderança deste tipo, os processos de regulação favorecem a autonomia dos profissionais, quer ao nível individual, quer ao nível dos grupos de tarefa (conselhos de turma, equipas educativas, conselhos de disciplina, etc.), com descentralização das decisões e métodos de trabalho, bem como horizontalidade das relações. As estratégias de influência do(s) líder(es) manifestam-se pelo exemplo e pela participação, num clima de dialogicidade e de favorecimento de uma autoridade do tipo emancipatório, em que as políticas de nomeação para as diferentes tarefas se baseiam em critérios explícitos e negociados de competência e a relação entre os órgãos pressupõe, mais que consenso ou dissenso, o estabelecimento de pontos de compromisso, no sentido de dar resposta aos grandes desafios com que a organização se defronta.

Neste quadro de liderança, à formação é atribuída uma importância estratégica, na tentativa de que as acções formativas contribuam para o

atenuar dos problemas e constrangimentos, como resultado de um ambiente instável e de grande diversidade, numa organização que se pretende cidadã. A formação numa lógica emancipatória sofre influências diversas em termos da sua concepção, é centrada no contexto de trabalho e realiza-se em modalidades diferenciadas. Os professores, além de sujeitos da sua própria formação, são também agentes, na medida em que condicionam os outros, incluindo a acção das próprias lideranças. A formação situa-se, quer ao nível operacional quer ao nível estratégico, em que a existência de um docente da escola que é formador no seu local de trabalho não é vista como uma ameaça à liderança. Este(s) líder(es) até pode(m) participar numa acção de formação como mais um colega entre os pares, embora tendo como formador um seu inferior hierárquico. Os colectivos de formação constituem-se da base para o topo em que as lideranças também participam, eventualmente, na formação. Os momentos mais ou menos informais de reflexão, por exemplo ao nível dos grupos de trabalho, são vistos como momentos importantes de formação, onde se fomenta a auto-formação. O professor é aqui perspectivado como um intelectual que produz conhecimento.

O modelo que temos vindo a apresentar é uma abstracção teórica que polariza as práticas esperadas numa realidade mais ou menos de *tipo ideal*. Naturalmente que um *estudo de caso* que opte por este modelo pode, em algumas das suas dimensões, encontrar grande proximidade entre a descrição do modelo e a realidade empírica, mas pode também refutá-lo. A nossa crença no valor heurístico deste modelo radica no conhecimento alargado de diferentes realidades escolares. Acreditamos pois, à partida, que seria de grande utilidade para a análise que pretendíamos encetar. É conveniente frisar que os dois pólos enunciados não são mais que dois extremos de um *continuum* construído a partir de quatro (e não de dois) estilos de liderança. Daí que, situações intermédias serão esperadas, numa realidade que não é necessariamente a preto ou branco, mas que de uma dessas cores, de algum modo, se aproximará.

## 2. Dispositivo metodológico

No que se refere às questões metodológicas que nortearam esta investigação, e situando-nos num nível mais *meso* e *micro* de análise, fundamentamos as opções tomadas, em função dos pressupostos teóricos

inerentes à epistemologia das ciências sociais e à metodologia de investigação em educação, apresentando o problema, o objecto e os objectivos do estudo e as hipóteses, para cuja conceptualização procuramos não abdicar de atribuir à teoria a sua função de comando, racional esse que orientou toda a nossa investigação empírica. Igualmente foram clarificadas as técnicas de recolha e análise da informação<sup>6</sup> e, de forma mais ou menos explícita, o planeamento da investigação. Desta forma, foi possível proceder-se a uma tentativa de análise, interpretação e discussão desses resultados da pesquisa. Nesta fase, o enfoque são as práticas efectivamente ocorridas e o sentido que lhes é dado pelos actores organizacionais. O contexto objecto deste estudo é apresentado de forma a manter, o melhor possível, a confidencialidade dos dados que desocultam aquelas práticas, bem como as diferentes concepções, representações e racionalidades que as justificam. Sendo o estudo da acção organizacional o factor que motiva este trabalho, procuramos interpretar as decisões ocorridas na ES Galécia no que se refere à formação contínua com a aplicação do Decreto Lei nº 115-A/98, articulando esta problemática com as questões do poder, da liderança, da democracia e cidadania, da emancipação e da descentralização e delegação de poderes ao nível organizacional.

### 2.1. As técnicas de recolha e tratamento da informação

Nas estratégias de investigação procurámos obter o envolvimento dos actores. Assim, foi dada especial atenção à negociação do processo de pesquisa, com a preocupação de dar garantias de que todos os princípios éticos seriam respeitados.

Numa primeira fase de *avaliação do contexto*, correspondente ao primeiro período lectivo de 2001/02, iniciámos o processo com a análise documental e uma incursão informal paralela, com registo de notas de campo. Em simultâneo, o modelo de análise foi continuamente trabalhado através do aprofundamento da matriz teórica. Nesta fase, procedemos à observação directa da apresentação dos produtos da formação de uma acção, na modalidade de círculo de estudos, no âmbito da construção do Projecto Curricular da Escola por nós denominada de ES Galécia. Na qualidade de membro de uma equipa de avaliação externa do Centro de Formação (de 1999 a 2001) a que a escola alvo desta investigação está associada, fizemos



uma entrevista ao formador da acção referida e uma entrevista colectiva aos participantes nessa acção de formação, aproveitando a oportunidade para aprofundar alguns aspectos, que não sendo centrais em termos de avaliação externa, já nesta fase se revelavam de uma importância crucial para a nossa pesquisa.

Nas nossas funções de assessor do Centro (2002 a 2004) e de elemento da equipa de avaliação externa do mesmo, tivemos oportunidade de participar em sessões formais (exemplo das reuniões da Comissão Pedagógica do Centro de Formação) e informais, onde se debatiam assuntos importantes como a negociação, entre a escola e o Centro, das necessidades de formação, a inscrição dos participantes, as lógicas de concepção da formação, as estratégias dos diferentes actores onde se incluem os formadores, entre outras.

Na estratégia de observação demos sempre preponderância à informalidade, procurando, sempre que possível "obter respostas sem fazer perguntas" (Costa, 1986: 138) através do contacto informal com "informantes privilegiados" tentando conjugar familiarização com distanciamento. Como tal, fomos buscar respostas a actores com quem não tivemos um contacto muito prolongado, através de conversas informais e entrevistas formais a alguns deles.

Numa segunda fase (1º trimestre de 2002), continuámos a aprofundar o quadro teórico de modo a permitir a construção do inquérito por questionário aos professores da escola e de um guião de entrevista a aplicar aos principais protagonistas para as questões da autonomia e formação. Nesta fase, acompanhamos as sessões de trabalho do grupo constituído para a construção do Projecto Curricular de Escola, cuja observação nos permitiu o registo de notas de campo fundamentais para a pesquisa e, ainda, ir trocando algumas impressões mais ou menos informais com os actores envolvidos, criando uma certa empatia que nos viesse a facilitar o acesso às fontes mais relevantes. Demos, ainda, continuidade à análise documental.

Na fase seguinte (2º e 3º trimestres de 2002), foram aplicados os questionários aos docentes da escola e iniciado o processo de tratamento e análise da informação resultante. Para o tratamento estatístico dos dados utilizámos uma aplicação informática, o SPSS (*Statistical Package for the Social Science*).

À medida que íamos obtendo esses resultados, fomos fazendo gradualmente oito entrevistas, no sentido de se obter um aprofundamento dos aspectos mais relevantes e que mais nos seduziam. Com estas entrevistas a "informantes privilegiados", ou seja, aos principais protagonistas nos processos de autonomia e de formação da escola, procurámos construir o saber através do "discurso dos que sabem" (Abreu, 1997: 154), trabalhando os saberes dos actores, numa opção de investigação partilhada. Pretendemos o seu envolvimento na reflexão sobre os processos de autonomia e de formação da escola.

Para realizar as entrevistas elaborámos previamente um guião, procurámos estabelecer um relacionamento adequado com o entrevistado na base do respeito para com o mesmo, explicitámos o objectivo da entrevista, solicitámos autorização para realizar a audiogravação, garantimos o anonimato, agradecemos a entrevista e facultámos posteriormente o texto da entrevista ao entrevistado para proceder a eventuais correcções.

Para a interpretação da informação resultante das entrevistas procedemos a uma análise do conteúdo, que não é mais que um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1977). Para tal, registámos os dados da mensagem obtidos com a ajuda de categorias que tinham sido definidas *a priori* mas que foram enriquecidas *a posteriori*.

### 3. Discussão dos resultados e conclusões

Esquematizemos, então, uma síntese final, destacando os resultados e as principais conclusões da pesquisa.

A ES Galécia apresenta uma localização geográfica que não a beneficia sobremaneira, em virtude de uma situação um tanto problemática e intersticial em função da sua posição espacial na malha urbana de Braga. No entanto, esse factor parece ter funcionado como um desafio para os seus jovens profissionais, que integrados e estabilizados no quadro da escola, cedo perceberam a necessidade de incluir na sua cultura organizacional uma

orientação para os resultados dos alunos, como forma de elevar a imagem externa da sua organização escolar, não regateando os esforços congruentes com um profissionalismo de tipo voluntarista que conduzissem ao alcançar desse objectivo estratégico.

Estes profissionais, atravessando uma fase de *diversificação* (Huberman, 1992) de tipo activista, têm associado uma relativa juventude profissional aliada a uma experiência assinalável, que lhes confere uma forte capacidade para a contribuição e consolidação de uma imagem externa da escola muito favorável, graças à publicitação dos tão questionáveis *rankings*, em função dos processos de avaliação integrada das escolas efectuada pela Inspeção-Geral da Educação em 2000/01 e dos resultados dos exames de avaliação externa. Estes resultados também não serão independentes de uma realidade que, em termos de população escolar abrangida em função da tipologia das instalações, ronda os contornos do ideal, fruto da criação de novas escolas básicas do 2º e 3º ciclos no concelho, que absorvem um contingente elevado de alunos do 3º ciclo, libertando a ES Galécia dessa tarefa formativa, mas continuando a manter, na actualidade, 14 turmas do ensino básico, por contraposição com a "concorrência" ao nível das escolas secundárias do concelho.

Os seus profissionais docentes que, maioritariamente, como resultado do atravessamento de um ciclo de vida em que a experimentação é a palavra de ordem, parecem ser motivados, dinâmicos, altamente empenhados nas equipas pedagógicas e entusiastas pela profissão que exercem.

O nosso quadro teórico permitiu estabelecer um problema de investigação, onde nos interrogámos de que forma os actores escolares, com os seus diferentes interesses, estratégias e racionalidades, seriam capazes de aproveitar as suas *margens de autonomia relativa* e fazer da escola um "*locus de produção*" (Lima, 1992) de formação, apesar do actual quadro de uma "autonomia decretada" (Barroso, 1996: 170; 1997: 17) e de uma "participação decretada" (Lima, 1992) e das condições que favoreceram a emergência de um *quase-mercado da formação*<sup>7</sup>.

No fundo, tratava-se de saber se a *formação centrada na escola* teria sido uma realidade possível na ES Galécia, nos três anos de implementação do actual regime de autonomia, administração e gestão das escolas

(1999/02), apesar dos constrangimentos apontados e que dificultariam a assunção nessa escola de uma lógica produtora de formação.

A partir deste problema antecipámos uma hipótese central em que considerávamos que, apesar de continuarem a prevalecer duas lógicas distintas na formação que pressionam ora para a *domesticação* ora para a *emancipação*, as escolas de hoje revelariam tendencialmente uma maior *apetência para se constituírem como "locus de produção"* de formação<sup>8</sup>, embora tal capacidade dependesse da forma como o poder fosse exercido, subsistindo, em qualquer dos casos, formas mais ou menos subtis de dominação, aloçadas no interior da escola. E na sequência desta hipótese global derivamos algumas sub-hipóteses<sup>9</sup>.

Os principais protagonistas da ES Galécia cedo compreenderam as vantagens da adopção de uma perspectiva de *formação centrada na escola*, não apenas para os docentes, mas também para os profissionais não docentes e pais/encarregados de educação. A valorização desta dimensão é bem visível nos documentos estratégicos produzidos nos últimos anos (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Planos Anuais de Actividades, Relatório de Acompanhamento do Projecto Educativo, etc.), em função da aplicação do Decreto-lei nº 115-A/98, mas também pela prática quotidiana de administração e gestão da escola. A consideração de um "sentido estratégico" da formação é perceptível na ES Galécia em decisões que passaram pela criação de uma estrutura específica — *Coordenação da Formação* — onde pudesse ser exercida uma liderança intermédia facilitadora em relação às exigências deste domínio do funcionamento da escola. Igualmente, a estratégia concertada no sentido de preparar e efectivar uma candidatura à direcção do Centro de Formação ao qual a escola está associada, mesmo saindo gorada, constitui um indicador da importância conferida à formação.

Na ES Galécia foram definidos, ao nível do Projecto Educativo, objectivos e estratégias que foi possível operacionalizar, quer no Regulamento Interno, quer nos Planos de Actividades Anuais. Os actores escolares articularam "necessidades institucionais" e "necessidades individuais", numa tentativa de, dessa forma, aliar a formação relacionada com os diversos problemas e projectos da escola (Le Boterf, 1990) e a satisfação de um tipo de "necessidade sentida", para utilizar a classificação de necessidades de formação de Bradshaw, citado por Zabalza (1994: 58). Estão

neste caso a formação realizada em 2001/02 e que visava o apoio externo para a construção do Projecto Curricular de Escola, e que nós acompanhámos de perto, e a relacionada com a preparação dos docentes para a Área de Projecto.

No espaço físico da ES Galécia, foram realizadas diversas acções de formação creditadas e não creditadas, em diferentes modalidades de formação e com recurso a formadores externos, principalmente docentes da Universidade do Minho, mas também da própria escola, o que não é muito comum na realidade das escolas portuguesas. Nesta escola, tem sido possível articular os Projectos de Formação concebidos no seu seio com os Planos de Formação do CFAE ao qual está formalmente associada, desde 2 de Dezembro de 1992 (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999: 41), sendo das escolas que melhor aproveita os recursos formativos dessa organização territorial para a formação, um pouco devido a uma grande estabilidade de representação no Centro de Formação e a que não será alheia a existência de uma Coordenadora para a Formação.

Por tudo isto se pode inferir que a ES Galécia é tendencialmente produtora de formação, na qual se desenham efectivamente práticas muito próximas de uma *formação centrada na escola*, essencialmente pela realização de inúmeras acções, creditadas ou não, no seu espaço físico, não só para docentes mas também para o pessoal não docente e pais/encarregados de educação, pela definição do tipo de formação que é necessária para a escola enquanto organização, pela realização de formação que visa a melhoria das práticas profissionais e pela promoção de formação dinamizada por pares. Alguns constrangimentos que obstaculizam a esta ideia de formação centrada na escola são os que se prendem com uma relativa ausência dos participantes na concepção da formação.

A opinião dos actores escolares reforça a sua capacidade para projectarem a sua própria formação e o valor atribuído às reflexões informais como importantes momentos de formação. A formação é vista como essencial para a construção da autonomia da escola e um aspecto que tem sido decisivo para essa construção será o aproveitamento eficaz dos recursos formativos do Centro de Formação a que a escola está associada, como consequência de uma certa convergência de objectivos entre a ES Galécia e o Centro de Formação.

Esta capacidade da ES Galécia se constituir como "*locus de produção*" de formação não é indiferente ao modo como as lideranças são exercidas e partilhado o poder. Com efeito, há "tipos de liderança que podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores" (Day, 2001: 134). Esses tipos são a "liderança facilitadora" que promove sobretudo um *empowerment* individual e a "liderança democrática" ou emancipadora que promove um *empowerment* social (Blase & Anderson, 1995).

A realidade da ES Galécia aproxima-a de um tipo de "liderança facilitadora", situando-se as práticas organizacionais de liderança e partilha do poder algures num ponto do *continuum* do modelo esquematizado, mas com uma relativa tendência de proximidade com a sua Face B (*poder através de e poder com*), uma vez que a média das respostas às questões<sup>10</sup> relacionadas com essa face (4,8) está muito mais próxima da unidade (1=concordância plena) do que a média relacionada com a Face A (7,4), correspondente a um *poder sobre* e um *poder contra*, como se pode ver pela figura 2. Os valores (numéricos) a negro indicados na figura correspondem a médias de respostas aos itens do inquérito por questionário de acordo com os quatro estilos de liderança considerados. As médias a branco na figura resultaram da dicotomização em duas faces dos quatro estilos de liderança.

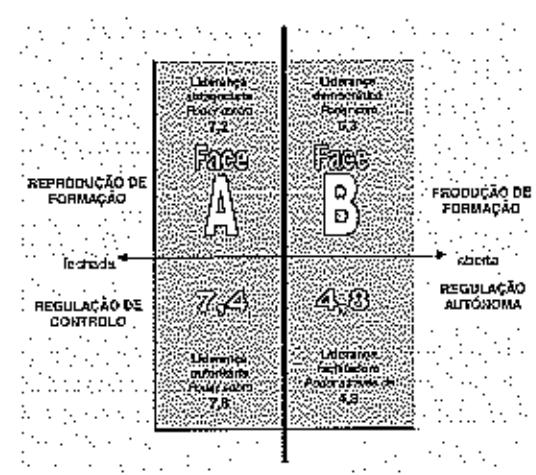


Figura 2 - Liderança, poder, regulação e orientação para a formação na ES Galécia

E, nestas conclusões sobre o tipo de liderança, não nos referimos apenas à liderança exercida pelo CE. Aliás, esta cai, por vezes, em deslizes de tipo "antagonista", principalmente em fases críticas de que são exemplo os períodos eleitorais. Nesta linha de actuação do CE, pudemos apreciar alguns conflitos. Por um lado, entre o CE e as orientadoras de estágio, de que resultaram pedidos de demissão de alguns coordenadores de departamento. Por outro lado, entre aquele órgão executivo e a AE actual no processo de nomeação dos assessores ao CE.

Falamos antes de uma "liderança dispersa" (Bryman, 1996), distribuída por outros órgãos e actores. Não é o caso da liderança do CP, que é percebido por alguns actores como uma "correia de transmissão do CE", dado o desempenho cumulativo da presidência pela mesma pessoa. Mas é o caso concreto da AE, presidida por dois docentes desde 1999 até à data, com uma forte presença em termos de liderança efectiva<sup>11</sup>. Podemos falar de outros órgãos, nomeadamente alguns departamentos curriculares e o conselho de directores de turma, mas também de actores individualmente considerados, que possuem uma influência relevante e que ajudam a exemplificar esta realidade dispersa quanto ao exercício da liderança.

Essa ideia de "liderança dispersa" tem também como exemplo a prática da Coordenação da Formação que conseguiu realizar um trabalho considerado meritório pelos actores escolares numa área onde normalmente as divergências de perspectiva são assinaláveis.

De facto, a actual presidente do Conselho Executivo, no início do primeiro mandato (1999), numa entrevista que nos concedeu no âmbito da avaliação externa do CFAE, revelava considerar a formação como uma área fundamental, propondo a melhoria da articulação entre o CFAE e as escolas. E volvidos três anos a avaliação que faz dessa relação é francamente positiva:

Portanto, fez-se aqui um trabalho nestos últimos 3 anos diferente, bastante inovador, porque nunca se tinha feito anteriormente, e em que a formação se conjuga com toda uma série de outras actividades, nomeadamente ao nível do Plano Anual de Actividades, etc., mas que é uma área marcante (ENT, CE, 2002).

Mas as práticas de formação na escola são referidas pelos actores escolares genericamente como positivas, mesmo quando o posicionamento relativamente ao Executivo é marcado por uma certa oposição, como é o caso da lista concorrente à liderança desse órgão que, relativamente à formação, considerava ser importante "*dar continuidade à formação do pessoal docente e não docente*" (AD, Programa-Ação-ListaB, 2002, itálico nosso) ou de um outro modo o presidente da AE actual refere:

A formação não existe, penso eu, para ter os créditos, não é? De maneira que, numa escola para haver formação, é preciso saber antes de mais quais são as necessidades de formação dessa escola. Isto é o que eu penso. Nesse aspecto, o coordenador poderá ter essas funções. E penso que *as desempenha bem* (ENT, AE2, 2002, itálico nosso).

Pode afirmar-se que a liderança do CE foi facilitadora, partilhando o poder com a Coordenadora e entregando-lhe praticamente as decisões sobre a problemática da formação. Temos, por isso, a formação na ES Galécia como uma área descentralizada onde a própria representação da escola no CFAE foi assegurada pela Coordenadora, possibilitando uma estabilidade invulgar de representação e conquistando para a escola um elevado protagonismo no que se refere à formação. A regulação é fundamentalmente autónoma nesta área onde a delegação interna de poderes tem sido um facto.

Os professores da escola ratificam esta lógica descentralizadora na medida em que atribuem maior influência à liderança intermédia da Coordenação da Formação e, também, do CP ao nível da área da formação, por oposição à influência nas decisões sobre as políticas, prioridades, orientações e estratégias globais da escola, cujo protagonismo é exercido pelos órgãos de topo da escola, com predominância do CE.

Estes dados, resultantes da aplicação de um inquérito por questionário a docentes da escola, também indiciam, desde logo, alguma centralização ao nível da escola, ou seja, são perceptíveis os efeitos de uma certa "recentralização por controlo remoto" (Lima, 1995) ou (re)centralização por "controlo à distância" (Estêvão, 1995: 93), na medida em que a AE é, dos três órgãos de topo, sempre relegada para uma posição subalterna.

Quadro 1 - Quem decide as políticas globais e de formação?

Actores/órgãos	Políticas/prioridades/ estratégias GLOBAIS		Políticas/prioridades/ estratégias FORMAÇÃO	
	Médias	Modas	Médias	Modas
Inquirido	2,75	3	2,79	3
Departamento Curricular do Inquirido	3,19	3	3,03	3
Conselho Pedagógico	3,54	4	3,14	4
Conselho Executivo	3,89	4	3,11	3
Asssembleia de Escola	3,32	4	2,88	2
Conselho de Directores de Turma	3,07	3	2,82	3
Associação de Pais	2,29	2 e 3	1,86	1
Associação de Estudantes	2,00	2		
Coordenadora da Formação			3,36	4
Outro Departamento Curricular	2,00	1	2,33	1
Conselhos de Turma	2,87	2 e 3	2,47	2
Pessoal Não Docente	2,29	2	2,29	3
Grupos Informais	1,95	2	1,82	2

Como se pode verificar pelas médias<sup>12</sup> assinaladas no quadro 1, o órgão político de decisão da escola — AE — é perspectivado pelos docentes inquiridos como, desses três órgãos, o menos influente, quer na formação, quer na definição das políticas e estratégias globais da escola, apesar de não o considerarem propriamente como uma correia de transmissão do CP.

Uma influência decisiva na definição das políticas de formação também pode ser encontrada fora dos órgãos, radicando essa capacidade de condicionamento das políticas em actores individualmente considerados<sup>13</sup>. Não restam muitas dúvidas que a capacidade de influência nas decisões da ES Galécia não se reparte uniformemente pelos diversos departamentos curriculares nem pelos diferentes actores. Isto não invalida a possibilidade de alguns departamentos possuírem uma reduzida influência e alguns dos seus elementos estarem muito bem cotados na *bolsa de influências* da escola.

A liderança intermédia da formação também foi exercida de uma forma facilitadora, com uma identificação de necessidades processada através das estruturas, nomeadamente o CP e os Departamentos Curriculares, mas também ao nível informal, com trabalho de sala dos professores e de corredores. Esta prática descentralizada e voluntarista ajuda também a explicar a consensualidade que esta área reúne ao nível da escola. O encorajamento da participação na formação e o apoio prestado ao pessoal docente e não docente foram tónicas de uma actuação facilitadora, bem como o favorecimento da emergência de formadores que são reconhecidos na ES

Galécia e orientam acções de formação, tendo os seus pares como formandos.

Não é também de estranhar que os grupos de trabalho que se constituem procurem o apoio externo para o seu trabalho, formando-se colectivos de formação para a resolução de problemas concretos da escola, contribuindo para que os docentes se possam gradualmente afirmar como intelectuais produtores de conhecimento e que, mesmo após a formação, as estratégias de reflexão e produção dessas equipas sejam momentos de formação informal relevante e potenciem a auto-formação e a identificação de outras necessidades.

Constatamos, então, lideranças plurais e difusas no interior da ES Galécia. Tendo como referencial teórico para esta investigação Victor Baldrige (1971: 177-178), os actores escolares que responderam ao questionário consideram-se fundamentalmente como "activistas" em termos políticos (83% de respostas), uma vez que revelaram a sua prática de participação formal e informal no sentido de influenciar as decisões. Atente-se que, segundo o autor que estamos a seguir, os "activistas" costumam ser um grupo pouco numeroso, pressuposto que é refutado nesta investigação, quer pelos dados aqui revelados através da aplicação do inquérito por questionário, quer por informações recolhidas na informalidade, que apontam para posicionamentos dos professores de natureza *activista*, pelo menos no 3º período do ano lectivo 2001/02, na sequência dos processos eleitorais para os órgãos da escola — AE e CE.

Não admira que utilizem sobretudo a "voz", a "saída" ou, pelo menos, a "ameaça de saída" (Hirschman, 1970), quando pressentem a possibilidade de prevalência de métodos e procedimentos que conduzem ao declínio organizacional. Neste caso, têm utilizado, sobretudo, a voz ou protesto e a saída da coordenação dos departamentos curriculares, sendo esta última uma "ameaça de saída" da organização, funcionando estas estratégias como mecanismo de recuperação, estimulando aquilo que denominamos de um certo *refreshing organizacional* e promovendo o seu progresso.

Estas estratégias micropolíticas acabam por ser indicadores que colocam as práticas escolares próximas de um tipo democrático de liderança. Nesta perspectiva, encontramos, na sua grande maioria, actores *activistas* em termos políticos e que utilizam preferencialmente o mecanismo de *voice* no

sentido de assegurar a recuperação da organização escolar na qual trabalham. Até podem ameaçar com a saída, mas são raros os casos de opção por uma "saída" efectiva. Preferem ficar e lutar, evitando o declínio da organização que ajudaram a construir.

Contudo, as práticas investigadas não permitem situar a escola numa lógica democrática ou emancipadora de liderança. Com efeito, as diferenças de poder e influência são relevantes e a formação também ajuda à manutenção ou agudização dessas diferenças. A participação no processo de tomada de decisão existe, mas confina-se aos aspectos que se relacionam directamente com as tarefas concretas da sala de aula, não potenciando uma visão global de escola.

O ambiente de participação é mais consultivo do que participativo. Neste contexto, uma visão global de escola está reservada a um número restrito de professores do qual emergem os coordenadores dos grupos de trabalho, nomeados pelo CE e não necessariamente segundo critérios explícitos de competência. A criação argumentada do *bem comum* é efectivamente tarefa de poucos, mais exactamente dos participantes nos órgãos de topo, na formação em assuntos estratégicos e nos grupos de trabalho. Estes grupos de trabalho, embora funcionando numa lógica de "democracia participativa" no seu interior, acabam por exercer um papel facilitador na preparação da tomada de decisão mas, simultaneamente, possuem um certo efeito de condicionamento dessas decisões.

Neste sentido, a própria formação em temas de natureza estratégica, ao fomentar a constituição de colectivos onde se integra uma espécie de tecnoestrutura da escola, acaba por exercer um papel legitimador das decisões tomadas, agudizando as desigualdades e não contribuindo para uma verdadeira "cidadania organizacional" (Estêvão, 1999a). Assim, a formação, em vez de contribuir para "potenciar a construção de formas micro-emancipatórias" (Estêvão, 1999b: 151), em que cada actor dispõe dos mecanismos de participação em todas as fases da tomada de decisão, acaba por cumprir um certo papel ao serviço de uma "democracia elitista" que entrega a capacidade de decisão a um grupo restrito de actores.

Podemos falar então de uma *emancipação restrita*, como resultado da existência de um grupo reduzido de professores que têm assento em um ou mais órgãos de topo, participam nos grupos de trabalho e em acções de

formação relevantes para a definição de políticas e elaboração dos documentos da escola. Trata-se de uma verdadeira tecnoestrutura ou *núcleo que pensa* que prepara e condiciona o processo de tomada de decisão, toma as decisões nos órgãos próprios e executa ou faz executar as decisões tomadas<sup>14</sup>.

Do outro lado da barricada temos a maioria que é dominada de uma forma consentida. *Dominação consentida* na medida em que se denota a existência de um grupo que fundamentalmente executa as decisões tomadas por outros e para as quais exerceu pouca ou nenhuma influência<sup>15</sup>. Esta *dominação consentida* resulta, em grande parte, de uma tradição continuada de práticas centralistas da Administração, mesmo que discursiva ou retoricamente seja advogada uma *gestão centrada na escola*. Mesmo sendo apregoada a tal autonomia, a participação é vista por professores como uma pura perda de tempo pois, como observámos nesta investigação, os normativos publicados durante o processo de reorganização curricular tornaram praticamente inútil todo o trabalho prospectivo da ES Galécia<sup>16</sup>. Mesmo assim, os actores escolares decidem no seu interior questões importantes e, portanto, a tradição centralista burocrática não encerra em si mesma um valor heurístico suficiente.

Em síntese, pode reafirmar-se que, de uma maneira geral, a ES Galécia se pauta por um modo de funcionamento que releva uma espécie de "regulação autónoma" (Reynaud, 1988), pelo menos no que se refere à formação, que corresponde a um posicionamento num ponto difuso da Face B do modelo por nós enunciado, dadas as suas características de exercício de uma liderança *duplamente facilitadora*. A formação será uma área *duplamente facilitadora* na ES Galécia, pois o CE delegou poderes à Coordenadora da Formação e esta exerceu-os num estilo de liderança intermédia igualmente *facilitadora*. A actuação das lideranças, em que o poder é fundamentalmente do tipo *através de* e *com* os professores, ajuda a promovê-la numa lógica tendencialmente produtora de formação.

Como limitações deste estudo de análise da "micropolítica da escola" (Ball, 1987) no que se refere à formação, anotamos uma tendência da grande maioria dos entrevistados em tentar dissimular as práticas conflituais, mesmo quando considerados os contactos mais informais. Poder-se-á pensar que a maioria dos actores escolares, quando se questionam as práticas da sua

escola, parece ter uma maior sedução pela metáfora da "sinfonia" do que pela metáfora da "arena política".

Concluindo de uma forma muito clássica, a investigação que deu origem a este texto, sendo um estudo de caso, não esgota todas as possibilidades de pesquisa em função desta problemática. Outras serão possíveis aplicando, eventualmente, o mesmo modelo noutra contexto, caracterizado por um exercício da liderança orientado segundo os pressupostos de uma "regulação de controlo" (Reynaud, 1988), em que as micropolíticas são de subordinação, direccionadas sobretudo de uma forma descendente, do *director* para os professores e destes para os alunos e pais.

## Notas

- 1 A investigação aqui referenciada realizou-se no âmbito do nosso Mestrado em Educação, na especialidade de Organizações Educativas e Administração Educacional, cuja dissertação foi apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em Janeiro de 2003, tendo sido as respectivas provas de defesa realizadas em 12 de Maio de 2003, perante um júri constituído pelos Professores Doutores Lúcio Lima, José Alberto Correia e Carlos Estêvão. Para uma análise mais aprofundada do conteúdo desta dissertação, conferir Virgílio Silva (2003).
- 2 Podemos explicitar claramente o conceito de *formação centrada na escola* pelo recurso a cinco significados correspondentes a igual número de dimensões (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). Uma primeira dimensão do conceito – *dimensão física* – acentua o facto da formação se realizar na escola e não em qualquer outro espaço e dá relevo a uma formação com o professor no seu local de trabalho. A esta dimensão está associada a designação de formação em contexto de trabalho. O segundo sentido focaliza-se na *dimensão organizacional* da formação. Neste caso é a escola como organização que no seu quadro de autonomia e mediante os seus projectos define a formação que é necessária e para que professores. São valorizadas assim as "necessidades institucionais" da formação e esta é uma *formação centrada na iniciativa da unidade organizacional escola*. A terceira vertente está associada a uma *dimensão psicossocial* da formação. O significado desta dimensão será o de considerar o formando como sujeito da sua própria formação e, por conseguinte, comprometido desde o processo de levantamento das necessidades, passando pela planificação, execução e avaliação da sua formação. O professor não é visto individualmente, mas antes integrado nos seus grupos profissionais formais e informais e na sua inserção na instituição. Trata-se de um significado de uma *formação centrada nos professores*. O quarto sentido acentua uma *formação centrada nas práticas*. O projecto de formação pretende produzir uma melhoria e transformação das práticas. É dado relevo aos saberes práticos e ao impacto da formação na aprendizagem dos alunos.

Temos aqui uma *dimensão pedagógica* do conceito de *formação centrada na escola*. Finalmente, uma quinta vertente invoca a *auto-organização dos professores* no sentido de promoverem a sua própria formação. Temos uma formação promovida por pares acentuando-se dessa maneira uma *dimensão cívica e/ou política-corporativa* deste conceito de formação.

- 3 Conforme tipologia de Victor Baldrige (1971), que identifica em termos políticos quatro tipos de actores – *funcionários, activistas, pessoas alertas e apáticos*.
- 4 Albert Hirschman (1970) apresenta-nos um modelo com uma capacidade heurística interessante para a análise do declínio e progresso organizacional – *exit, voice e loyalty*. Considera *voice* (voz, protesto) como um mecanismo de recuperação fundamental para as organizações, uma vez que a sua utilização constitui um barómetro fundamental para a aferição da (in)adequação das políticas e estratégias seguidas. Mas esta opção de *voice* tem os seus custos e está limitada pelos poderes de negociação e influência que são exibidos pelos diferentes actores organizacionais. A saída (*exit*) é uma fuga de clientes ou funcionários e acontece normalmente quando a voz fracassa. A voz é assim uma alternativa à saída, é sempre preferível esta e, normalmente, antecede-a. Uma forma de utilização da voz como força de recuperação será alternar períodos de silêncio com períodos de contestação para que o sistema possa auto-corrigir-se. O mesmo se pode dizer da saída, vista como mecanismo de recuperação, em que para uma organização será preferível possuir "uma mistura de clientes *alerta e inertes*" (*id.*, *ibid.*: 24). A lealdade (*loyalty*), regra geral, neutraliza ou atrasa a saída e activa a voz, principalmente quando a saída é difícil (Ex: divórcio, sócios de clubes de futebol). Pode também reprimir a voz e a saída, já que a saída é vista como uma deslealdade, e a organização degenerar numa contínua passividade e imobilismo. A ameaça de saída é uma característica do membro fiel. A estratégia de saída de um professor da sua escola pode ter como origem a existência de um conflito aberto com a direcção da mesma.
- 5 A participação dos professores pode situar-se nas decisões acerca da prática da sala de aula (operacional) e/ou acerca da política escolar (estratégica) (Wohlstetter & Odden, 1999: 304).
- 6 As técnicas referidas, tratando-se de um *estudo de caso* singular, situaram-se fundamentalmente na *análise documental* (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Planos de Actividades de 1999 a 2002, Relatórios da Coordenadora da Formação, etc.), na *observação directa* (processo de construção do Projecto Curricular de Escola, que incluiu uma vertente de formação creditada), no *inquérito por questionário* (a professores), na *entrevista* (a professores, principalmente aos principais protagonistas dos processos de autonomia e formação, a formandos e formadores), na *análise estatística* e na *análise de conteúdo*.
- 7 Para utilizar uma analogia com o "quase-mercado" em educação (Le Grand, 1996; Dale, 1994; Whitty, 1996; Afonso, 1998), pois trata-se de um mercado da formação sem o recurso à privatização. Refira-se que o "quase-mercado" em educação consiste na promoção da liberalização do sistema educativo, que amplia as disparidades intra e inter-escolas quanto a financiamento, recursos e oportunidades. Estas disparidades transformam-se numa espécie de polarização através da "selecção diferencial", da *voice* traçoira e da política segundo a qual "o

utente é que paga", que se traduz nos efeitos multiplicador, marginal e de aceleração, acentuando as diferenças entre escolas. Nesta perspectiva, os resultados desta política neo-liberal e do "quase-mercado" em educação não são a diversidade do fornecimento, mas antes a uniformidade da educação escolar baseada no princípio da exclusão (Dale, 1994).

- 8 Através da contextualização e capacitação colectiva da formação.
- 9 Nesta perspectiva, considerámos que: existiria uma relação directa entre a capacidade da escola se constituir como *locus de produção de formação* e a forma como são exercidas as lideranças e partilhado o poder; a estrutura formal ou informalmente constituída para a formação contínua, na medida em que os actores que a constituem participam activamente na tomada de decisões da organização, tenderia a configurar-se como uma tecnoestrutura (Galbraith, 1967, 1973; Mintzberg, 1995: 39), legitimando uma hierarquização mesmo que implícita, uma vez que seria principalmente no seu seio que se conceberia, organizaria e até realizaria a formação mais congruente com as decisões tomadas; haveria uma relação directa entre a participação no processo de tomada de decisão na organização e as opções individuais quanto às práticas, modalidades e contextos de formação, como reflexo de uma certa *intersecção* entre os órgãos; a uma atitude na escola de grande profissionalidade ou até de voluntarismo e militância tenderiam a corresponder opções de formação segundo um enfoque situacional; a uma participação normalmente fluida tenderiam a corresponder opções de formação concebidas segundo uma lógica de mercado; na medida em que a tecnoestrutura seria estável no tempo a formação mesmo que contextualizada contribuiria para uma (re)centralização no interior da escola, não favorecendo uma lógica de emancipação.
- 10 Referimo-nos aos 11 itens que integravam uma questão de um inquérito por questionário aplicado aos professores da escola, em que se pedia que se ordenasse de 1 a 11, por ordem de concordância com cada uma das 11 afirmações (1=plena concordância; 11=nenhuma concordância).
- 11 Este dado, de certa forma, não confirma o resultado do estudo liderado por João Barroso, no âmbito do Programa de Avaliação Externa da aplicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, que considerava que a AE é "[...] transformada muitas vezes numa sucursal do CP" (Barroso, 2001: 21).
- 12 Médias calculadas após a codificação "Nenhuma=1", "Pouca=2", "Moderada=3", "Muita=4" e "Total=5", quando se pedia aos inquiridos que indicassem a capacidade de influência sobre as decisões tomadas na escola ao nível das políticas, valores, orientações, prioridades e estratégias e ao nível da formação contínua exercida pelos diferentes actores/órgãos.
- 13 Está neste caso o professor que coordenou o grupo de trabalho para a concepção do Projecto Educativo que considera ter influenciado de maneira decisiva toda a dimensão prospectiva desse Projecto e, em particular, as prioridades de formação para a escola.
- 14 De alguma forma, este grupo assegura ao nível organizacional uma certa "regulação de controlo" (Reynaud, 1988) e perspectiva as desigualdades criadas como naturais. Não será um grupo homogéneo, podendo integrar e representar diversas sensibilidades e interesses mais ou menos divergentes. Em termos de

departamentos curriculares verifica-se que a predominância de actores que fazem parte deste contingente num determinado departamento, contribui para assegurar um maior domínio desse departamento sobre outros. Em termos individuais, um docente que não participe, mas possua outro tipo de poder, por exemplo a *autoridade de perito* ou o *poder pessoal* (descrito por Tony Bush, 1995), pode considerar-se como fazendo parte deste grupo. Poder-se-á afirmar que, embora em número reduzido, são possíveis situações de participação fluida que também conduzem à cidadania.

- 15 Não se trata de uma dominação imposta e irreversível mas consentida, uma vez que a participação nos órgãos, nos grupos de trabalho e na formação não é, pelo menos explicitamente, impedida. A autonomia profissional destes professores situa-se quase exclusivamente nos grupos de tarefa, onde a relação com a actividade de aprendizagem dos alunos é mais evidente – conselhos de turma e de disciplina. A situação de pertença a este grupo não é necessariamente perena, podendo verificar-se o assumir do *poder posicional* (descrito por Tony Bush, 1995) ou outro, por actores outrora em esferas de *dominação consentida*.
- 16 Mas esse défice de participação também terá a sua explicação por outros factores, desde a forma como os grupos de trabalho serão constituídos, os actores que os coordenam e integram, ao sentimento da não obrigação de participar deixando esse trabalho para os detentores de cargos com horas de redução da componente lectiva, ao facto de não ter sido recebido um convite formal ou informal, à falta de disponibilidade, ao eventual sentimento de que a nível interno a sua opinião não será considerada e de que tudo já estará definido e o pedido de participação é apenas uma tecnologia de gestão para melhor legitimar as decisões, etc.

## Referências

- ABREU, Wilson C. (1997). Dinâmica de formatividade dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar. In R. Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp.147-168.
- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educativa*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- BALL, Stephen J. (1987). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. (Tradução em 1989 para o castelhano do título original - *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*). Barcelona: Ediciones Paidós.
- BALDRIDGE, J. Victor (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley.
- BARDIN, Laurence (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.



- BARROSO, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL.
- BLASE, Joseph & ANDERSON, Gary (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment*. London: Cassell.
- BRYMAN, Alan (1996). Leadership in organizations. In S. R. Clegg; C. Hardy & Walter R. Nord (eds.), *Handbook of Organization Studies*. London: SAGE Publications, pp. 276-292.
- BUSH, Tony (1995). *Theories of Educational Management*. (1ª edição de 1986). London: Harper and Row.
- CHARLOT, Bernard & BEILLEROT, Jacky (1995). Introduction. In B. Charlot & J. Beillerot (dir.), *La Construction des Politiques d'Éducation et de Formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CORREIA, José A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, António F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 129-148.
- DALE, Roger (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2, pp. 109-139.
- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- ESTÉVÃO, Carlos V. (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas. A mitologia racionalizadora de um forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, pp. 85-98.
- ESTÉVÃO, Carlos V. (1999a). Cidadania organizacional e políticas de formação. *Revista de Educação*, vol. VIII, nº1, pp. 49-58.
- ESTÉVÃO, Carlos V. (1999b). Escola, justiça e autonomia. *Inovação*, nº 11, pp. 139-155.
- FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando I. S. & SILVA, Virgílio R. (1999). Avaliar, reflectir, inovar. estudo de avaliação externa. *Cadernos Escola e Formação*. Braga: CFAE Braga/Sul.
- GALBRAITH, John K. (1967). *O Novo Estado Industrial*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- HIRSCHMAN, Albert O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty*. Cambridge: Mass. Harvard University Press.
- HUBERMAN, Michael (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- LE BOTÉRF, Guy (1990). *L'Ingenierie et L'Evaluation de la Formation*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- LE GRAND, Julian (1996). Los cuasi mercados y la política social. In E. O. Planos (org.), *Economía de la Educación* (tradução para o castelhano do título original de 1991 - "Quasi Markets and Social Policy" publicado no *Economic Journal*). Barcelona: Ariel, pp. 257-271.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1995). Reformar a administração escolar: a recontração por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, nº 1, pp. 57-71.
- LIMA, Licínio C. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.15-39.
- MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações* (tradução portuguesa da edição original de 1979, *The Structuring of Organizations*). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & FORMOSINHO, João (2001). Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (orgs.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 27-61.
- REYNAUD, Jean-Daniel (1988). Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de Sociologie*, XXIX-1, pp. 5-18.
- SANCHES, Maria Fátima C. C. (2001). Formação contínua de professores. constrangimentos, potencialidades e contributos dos Centros de Formação de Associação de Escolas. In J. Machado (coord.), *Formação e Avaliação Institucional. Cadernos Escola e Formação*. Braga: CFAE Braga/Sul, pp. 31-51.
- SILVA, Virgílio Rego (2003). *Escola Autonomia e Formação. Dinâmicas de Poder e Lógicas de Acção numa Escola Secundária de Braga*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de mestrado fotocopiada, também disponível em versão electrónica no RepositórioUM, endereço [www.uminho.pt](http://www.uminho.pt)).
- WHITTY, Geoff (1996). Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, pp. 117-141.
- WOHLSTETTER, Priscilla & ODDEN, Allan (1999). Repensando a política da gestão centrada na escola e a investigação. In M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 297-320.
- ZABALZA, Miguel (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

#### SCHOOL POWER AND TRAINING: A MICROPOLITICAL MODEL OF ANALYSIS

##### Abstract

This text shows the results of a research, in a sociological and organizational perspective, accomplished at the Galécia Secondary School (a confidential denomination) and with the focus on *school-based training* problematic(s). It introduces a theoretical approach in which we define a model that articulates the teachers' and other educators' continuous training questions with the micropolitical perspective, acquiring a great importance concepts like power, leadership, "voice, exit and loyalty", regulation, and so on. Through this *case study*, we conclude that school has a tendency to be considered as a place of training production, as a result of a "dispersed leadership" exercise, *double facilitative* in a picture of "autonomous regulation" with reference to training. This research also allows the conclusion that the training practices on Galécia Secondary School contributed to prevalent of a *restricted emancipation* and of an *allowed domination*.

#### ÉCOLE, POUVOIR ET FORMATION: UN MODÈLE MICROPOLITIQUE D'ANALYSE

##### Résumé

Ce texte nous présente les résultats d'une recherche, dans une perspective sociologique et organisationnelle, réalisée à l'école pour nous dénommée École Secondaire Galécia et mise en lumière par la problématique de la *formation centrée à l'école*. Cette investigation part d'un cadre théorique où on défine un modèle qui fait l'articulation des questions de la formation continue des professeurs et d'autres éducateurs dans une perspective micropolitique d'analyse de l'école comme organisation, où on relève les concepts de pouvoir, leadership, régulation, etc. Il s'agit d'une étude d'un cas qui a permis conclure que l'organisation scolaire sujet de cette recherche a tendance à être considérée un espace de production de formation, à travers l'exercice d'un leadership effectivement dispersé qui facilite doublement et en vigueur d'un

"régulation autonome" en ce qui concerne la formation. Les pratiques de formation de cette école ont également contribué à la suprématie d'une émancipation limitée et d'une domination consentie.

## **A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos<sup>1</sup>**

Maria L. Cabral

Universidade do Algarve, Portugal

### **Resumo**

Elaborado a partir dos resultados encontrados num estudo sobre as concepções e as representações de escrita de alunos do Ensino Superior, este texto explora aspectos da problemática da avaliação da escrita produzida em contexto académico. Os dados foram colhidos com um instrumento de investigação construído e validado para o efeito. Os sujeitos constituem um grupo de 51 finalistas de cursos de Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (variantes de Estudos Portugueses, Português-Inglês e Português-Francês), numa universidade portuguesa. Incidindo sobre três dimensões da avaliação da escrita: 1) responsabilidade da avaliação; 2) estratégias e critérios de avaliação utilizados e 3) representações de produto final, este texto abrange os resultados encontrados na análise das respostas dos sujeitos a quatro perguntas de resposta aberta do inquérito que lhes foi administrado pela investigadora. Os resultados encontrados revelaram que os inquiridos, futuros professores de línguas, possuem concepções e representações ainda bastante próximas das concepções mais tradicionais sobre o processo de avaliação da escrita.

### **Introdução**

A investigação na área do ensino da escrita tem demonstrado que o acto de escrita na situação de instrução, em contexto escolar, é diferente do acto de escrita realizado em situações e em contextos associados ao quotidiano dos indivíduos. As diferenças apontadas residem, sobretudo, a) na

existência ou na ausência de um destinatário real para os textos produzidos; b) nas intenções e finalidades de escrita dos autores dos textos; c) nas finalidades das tarefas de escrita propriamente ditas, e d) na diversificação de géneros e formatos de textos

A primeira das diferenças geralmente apontadas pelos investigadores (Swales & Feak, 1999) consiste na resposta à questão *Para quem se escreve?* No caso da escrita académica, o destinatário dos textos produzidos pelos alunos é, geralmente, o professor, quer no desempenho do papel de orientador do processo de ensino, quer no desempenho do papel de avaliador das aprendizagens construídas nesse mesmo processo. Consequentemente, e ao contrário do que acontece nas situações de escrita do quotidiano, o autor do texto, numa relação pedagógica equilibrada, conhece bem o estatuto e as expectativas do destinatário do seu texto, assim como sabe, pelo menos intuitivamente, quais as normas e as convenções retóricas que serão valorizadas no discurso construído sobre um determinado assunto.

A escrita académica, aquela que é realizada no âmbito do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, em contexto escolar, obedece, assim, a finalidades distintas das finalidades subjacentes aos escritos produzidos no quotidiano, que visam outros objectivos e destinatários.

Grabe (2001: 50) refere seis grandes grupos de finalidades (intenções) associadas à escrita realizada em contexto escolar: a) para controlo da coordenação motora a ela associada; b) para prática da capacidade de selecção da informação (preenchimento de espaços, repetições, paráfrases, etc.); c) para desenvolvimento da capacidade de compreensão e memorização (construção de esquemas, resumos, tomadas de notas, etc.); d) para treino de estratégias de aprendizagem (resposta a perguntas na solução de problemas, resumos/sínteses, tabelas de correspondência, etc.); e) para desenvolvimento das capacidades de crítica, persuasão, interpretação (produção de texto contínuo), e f) para desenvolvimento das capacidades de criação estética (produção de texto contínuo). Acrescentaremos uma outra finalidade, associada ao desenvolvimento da competência metalinguística, normalmente operacionalizada em actividades de reflexão sobre o funcionamento da língua, no âmbito das quais se solicita aos alunos que "transformem, expandam, liguem, completem, pontuem" (Carvalho, 1999: 114) excertos ou frases que lhes são apresentadas.

Para corresponder às diversas finalidades enumeradas, a escrita académica ocorre, como já referimos, por solicitação dos professores, quer durante a realização das tarefas escolares, quer nos momentos de avaliação formativa ou sumativa das disciplinas de um curso.

Particularmente nos anos mais avançados da escolaridade, quando os alunos são já capazes de produzir texto contínuo, a escrita académica obedece, então, a critérios de estrutura, de organização e de linguagem específicos, consoante os géneros discursivos que lhe dão forma e as convenções sociais e retóricas que a determinam.

Espera-se, por conseguinte, em diferentes níveis de ensino, que os alunos possuam os conhecimentos e as competências que lhes permitam produzir os diferentes tipos e géneros de escrita que se lhes solicita, por exemplo na produção de um conto, de um texto argumentativo, de uma narrativa de viagem ou, simplesmente, de uma carta de reclamação para um qualquer serviço público.

No entanto, sabemos muito pouco sobre o modo como a aprendizagem da escrita se vai processando ao longo do currículo académico dos alunos. Sabemos pouco acerca das concepções dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, assim como também pouco sabemos sobre o modo como os seus escritos são avaliados, quer pelo professor, quer por eles próprios. Isto é, dificilmente poderemos compreender o modo como se processa o ensino e a avaliação da escrita académica se não soubermos: como os alunos e os professores concebem o processo de produção da escrita; como são avaliados os escritos dos alunos e que critérios são utilizados para essa avaliação.

O que nos parece que é do domínio público, sobretudo a julgar pela opinião dos professores (Cabral de Sousa, 2001) e pelos resultados dos poucos estudos que se tem realizado com população portuguesa, é que muitos dos alunos portugueses continuam a ter dificuldades na leitura e na escrita (Sim-Sim & Ramalho, 1993; Carvalho, 1999; Pisa, 2000).

Acreditamos que a primeira competência para ensinar a escrever estará estreitamente associada ao domínio profundo da escrita por parte de quem ensina, mas também cremos que essa competência estará igualmente associada a um conhecimento actualizado e pedagogicamente informado

sobre o modo como os alunos desenvolvem essa competência ao longo do seu percurso escolar, e sobre as estratégias que melhor promovem esse mesmo desenvolvimento.

Nas respostas obtidas pelos sujeitos deste estudo, num outro momento do processo de investigação (Cabral, *no prelo*), verificámos que a escrita realizada em contexto de sala de aula se fica apenas pela tomada de notas à margem de textos, pela escrita de apontamentos durante apresentações orais dos professores e pela realização de exercícios de gramática. Todos os respondentes afirmaram que a sua produção escrita, em aula, está associada aos momentos de avaliação (realização de "frequências" ou exames), durante os quais respondem por escrito a perguntas de compreensão/interpretação da leitura de textos, a perguntas de desenvolvimento, e/ou produzem análises críticas de textos.

Em contexto extra-aula, os sujeitos referiram que, com alguma frequência, são solicitados para produzirem textos de análise literária, comentários de textos diversos, sínteses de leituras. Embora em menor número, surgiram também respostas que referiram a produção de recensões críticas sobre artigos ou capítulos de livros recomendados pelos professores.

Neste texto, e na sequência de outras publicações que tiveram como objectivo a divulgação de resultados de um estudo sobre as concepções e as representações de escrita de alunos finalistas de cursos de formação de professores de línguas (Cabral *et al.* 2002; Cabral, 2004), incidiremos sobre a análise das concepções de avaliação da escrita, particularmente sobre os procedimentos de revisão, partilhados por um grupo de 51 alunos do 4º ano de cursos de formação de professores de línguas e literaturas (variantes de Estudos Portugueses, Português-Inglês e Português-Francês), numa universidade portuguesa.

### **A importância da revisão no processo de avaliação da escrita**

A escrita tem sido repetidamente identificada como um processo recursivo, que inclui as fases de planificação, produção e revisão. Na planificação, que inclui os sub-processos de geração das ideias, organização do plano de escrita e estabelecimento de finalidades (Alamargot & Chanquoy,

2001) tem particular importância a consideração de determinados aspectos, nomeadamente, as intenções e os objectivos do escrevedor, as suas experiências prévias de escrita, o conhecimento que tem do assunto sobre o qual vai escrever, a representação do(s) destinatário(s), da tarefa a realizar e das suas dificuldades, os quais influenciam o processo de organização das ideias e determinaram as suas escolhas ao nível das dimensões estilístico-discursiva e retórica do texto. Na fase de revisão, que ocorre durante ou a seguir ao processo de textualização propriamente dito, o escrevedor procede a uma avaliação do texto produzido. Durante esse processo de revisão, volta a acionar toda a informação e conhecimentos de que dispõe, assim como activa os seus conhecimentos metalinguísticos e a suas capacidades estratégicas e discursivas a fim de poder avaliar o texto produzido ou em fase de produção, tendo em conta a representação que dele construiu no início do processo de escrita (Grabe & Kaplan, 1996; Bereiter & Scardamalia, 1987).

O processo de revisão tem sido definido como uma actividade de avaliação de natureza estratégica e intencional por parte daquele que escreve, abrangendo tanto a identificação dos aspectos que no texto necessitam de correcção como os procedimentos necessários para essa mesma correcção. Para Hayes & Flower (1980) o processo de revisão (*reviewing*) pressupõe uma leitura atenta para avaliação do texto produzido e os procedimentos de edição (*editing*) do mesmo. Vários outros autores têm também analisado os comportamentos manifestados por escrevedores competentes durante a fase de revisão da escrita, em diversas fases etárias, identificando um conjunto de procedimentos que lhes são comuns (por exemplo, Bereiter & Scardamalia, 1983; Chanquoy, 1997, 2001; Hayes & Flower, 1986).

Com base nos resultados encontrados propõe-se que a revisão seja entendida como um processo que implica a activação de determinados sub-processos cognitivos: representação da tarefa, avaliação, representação dos problemas, detecção, diagnóstico, selecção de estratégias de remediação (Carvalho, 1999: 85). Após o texto acabado, ou ainda durante a fase de produção, o escrevedor realiza uma leitura do mesmo com a finalidade de avaliar e rever as ideias nele apresentadas, reconsiderar as opções retóricas, a sua adequação às convenções sociais, assim como detectar, identificar e modificar outros problemas eventualmente existentes no texto. Isto é, durante

a leitura do texto, o escrevedor identifica as incorrecções de natureza linguística (adequação do vocabulário, morfologia, sintaxe, etc.), a dissonância na lógica da construção e estruturação das ideias face às suas intenções de comunicação, assim como avalia a adequação do texto aos objectivos de comunicação inicialmente estabelecidos. Esse processo de leitura e de avaliação do próprio texto leva a que o mesmo seja reescrito com a finalidade de o aproximar da representação de texto construída e, por vezes reconstruída, em cada processo específico de composição.

Uma questão frequentemente associada à revisão prende-se com a identificação das eventuais diferenças de procedimento decorrentes do momento em que os escrevedores a operacionalizam — durante ou após o processo de textualização. Chanquoy (1997), num estudo sobre a eficácia de procedimentos de revisão, demonstrou que a revisão efectuada pelos sujeitos em análise durante o processo de produção levou a um maior número de modificações a nível superficial (correções ortográficas, pontuação, etc.), enquanto que a revisão efectuada após o processo de textualização resultou em alterações de superfície, mas também em alterações mais profundas, ao nível da estruturação e da organização das ideias do texto.

As opções de revisão do escrevedor, ao nível micro e/ou macro textual, parecem estar também associadas às suas capacidades cognitivas e metacognitivas que lhe permitem, ou não, tomar consciência das representações construídas (sobre a tarefa e os contextos onde ela se realiza, sobre o destinatário, sobre o texto pretendido...), assim como ler criticamente o texto e identificar os aspectos problemáticos de natureza mais complexa, relacionados com o processo de construção dos sentidos no texto (Alamargot & Chanquoy, 2001).

A consideração das respostas às questões mais básicas da avaliação da escrita em contexto de sala de aula (Quem escreve para quem? O que escreve, porque escreve, como e quando escreve?) tem naturalmente implicações para o desenvolvimento da competência de escrita por parte dos alunos. No contexto da aula de línguas, a opção por uma abordagem processual da escrita implica que aos alunos seja dada a oportunidade para desenvolver todas as fases do processo de escrita, incluindo a fase de avaliação/revisão dos textos por eles produzidos. Sempre que o professor assume sozinho a responsabilidade da avaliação dos escritos produzidos

pelos seus alunos está a negar-lhes a possibilidade de se envolverem no processo de decisão sobre os critérios de avaliação, assim como lhes retira a oportunidade de se envolverem em práticas de escrita promotoras do desenvolvimento das capacidades necessárias à concretização do processo de avaliação/revisão dos próprios textos, ou dos textos produzidos pelos seus pares.

### O estudo

Neste texto incidiremos na análise de uma parte dos resultados obtidos no âmbito do desenvolvimento de um estudo<sup>2</sup> sobre as representações e as concepções de escrita de alunos finalistas de cursos de licenciatura em ensino das Línguas e Literaturas Modernas (variantes de Estudos Portugueses, Português-Francês e Português-Inglês). Com o objectivo de responder à questão de investigação *Como é que o processo de escrita é visto pelos estudantes universitários?* os intervenientes foram inquiridos, nesta fase do processo investigativo, sobre os modos como os seus textos costumam ser avaliados e sobre os procedimentos por eles mais frequentemente utilizados na fase de revisão dos seus próprios escritos. O grupo de 51 intervenientes, correspondente à totalidade dos alunos que frequentaram as aulas da disciplina de Didáctica da Língua Portuguesa, no 4.º ano dos cursos via-ensino das licenciaturas em Línguas e Literaturas Modernas, foi constituído por 9 indivíduos do sexo masculino e 42 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e os 27 anos de idade.

#### A recolha e tratamento da informação

A recolha de informação sobre as concepções e as representações de escrita dos intervenientes foi realizada através da administração de um questionário que incluiu 8 questões de resposta-fechada destinadas à caracterização dos respondentes e 8 questões de resposta aberta.

As questões de resposta aberta visaram a recolha de informação sobre: a) a representação do que é a escrita; b) as representações sobre o processo de produção da escrita propriamente dito (fases de planificação, produção, revisão e avaliação do texto); c) as suas concepções sobre o seu próprio processo de desenvolvimento da competência de escrita; d) a natureza das actividades de escrita por eles mais frequentemente realizadas.

A informação resultante das respostas abertas foi objecto de uma análise de conteúdo. Neste texto, por razões decorrentes da normal limitação de espaço, serão apenas apresentados e discutidos os resultados referentes ao tratamento de quatro das questões abertas do instrumento de investigação (questões 9, 10, 11 e 12), as quais inquiriram os respondentes sobre o processo de avaliação dos seus escritos, nomeadamente, sobre:

— quem avalia a sua escrita / o modo como era/é avaliada a sua escrita:

Questão 9: *Durante o teu percurso escolar, quem corrigia/corrigiu a tua escrita? De que modo era/é feita essa correcção?*

— os procedimentos de revisão dos textos por eles produzidos:

Questão 10: *Sempre que recibes os teus textos já corrigidos, lê-os novamente e que escreveste e pensas em formas alternativas de escrita?*

Questão 11: *Costumas reescrever os teus textos? Como fazes essa reescrita?*

— a sua representação de um texto acabado:

Questão 12: *O que te faz considerar um texto como acabado?*

A informação foi organizada de acordo com o tema-eixo (Bardin, 1994) presente nas perguntas. Procedeu-se a uma análise temática do corpus documental, tendo-se utilizado um procedimento exploratório no recorte dos núcleos de sentido com vista à construção das unidades de registo. A definição das categorias e respectivos indicadores resultou de um processo progressivo e dialéctico de análise dos dados, tendo por base as questões de investigação e o conhecimento construído no âmbito do quadro teórico de suporte da escrita processual. O sistema categorial, incluindo os respectivos indicadores, foi objecto de um teste de exclusividade por parte de dois juízes.

O sistema de categorias emergentes da análise de conteúdo realizada às repostas dos inquiridos, exemplificado nos quadros I, II e III, foi organizado segundo as dimensões 1) *Avaliação dos escritos produzidos*; 2) *Operacionalização do processo de avaliação* e 3) *Representação de produto final*.

Quadro 1 - Dimensão "Avaliação dos escritos produzidos"

Categorias	Indicadores	Exemplos de unidades de discurso
	O Professor.	R1 Ao longo do meu percurso escolar quem corrigia os meus textos eram os meus professores//. R19 A correcção da minha escrita estava/está centrada na figura do professor //.
	O autor do texto	R2 (costumo) corrigir (os meus textos) frequentemente, depois de reflectir sobre o que escrevo (...). R6 Primeiramente sou eu quem corrigi a minha escrita.(...) Em caso de alguma deficiência, volto a corrigir.
Responsabilidade pela avaliação	Os colegas/ Amigos	R39 (Hoje) por vezes, peço o colegas para terem um trabalho meu, antes de o entregar, para verificar se há alguma coisa que pode ser corrigida e que eu não tenha reparado. R15 Costumo, por vezes, dar o texto a alguém para ler e dar a sua opinião.
	Os colegas em actividades de escrita colaborativa	R10 //com excepções de quando trocávamos trabalhos entre alunos para corrigir segundo parâmetros dados pelo professor (...). R29 //salvo algumas excepções em que havia actividades de correcção dos trabalhos entre colegas//
	Os familiares/ Escarregados de Educação	R16 (por vezes lido aquilo que escrevo aos) meus pais, & minha irmã. R51 //costumo pedir a opinião da minha mãe e do meu irmão.

Quadro 2 - Dimensão "Operacionalização do processo de revisão dos escritos"

Categorias	Indicadores	Exemplos de unidades de discurso
Critérios/estratégias utilizados pelo professor na revisão	Estrutura/Organização das ideias	R1 A correção era feita tendo em conta aquilo que era pedido no enunciado, a clareza daquilo que eu escrevia! R35 Essa correção é feita com base em alguns critérios fundamentais, tais como: precisão, clareza, organização do texto, uso correcto do vocabulário, etc.
	Sintaxe/morfologia/ortografia	R6 Normalmente a correção feita na minha escrita é mais ao nível sintáctico, frases sublinhadas, parágrafos menos correctos etc... R48 A correção é/era feita assinalando os erros ortográficos, os erros gramaticais, dando as opções correctas.
	Avaliação global	R14 Actualmente, a forma de correção mais comum é o comentário do texto produzido, sublinhados e registo de notas à margem. R18 Correção que era feita com notas nos cantos, sublinhados e por vezes com um comentário um pouco mais alargado no final do texto.
Critérios/estratégias de auto-correção	Lectura para detecção de erros sintácticos/morfológicos/ortografia	R15 Releio os textos corrigidos e tento sempre que possível refer os erros para não os voltar a cometer apesar de por vezes no momento não pensar em formas alternativas de escrita. Estas normalmente surgem quando noutro momento aparece esse erro que cometi anteriormente. R38 Sim, porque através da leitura da correção que me apercebo de certos erros ou lacunas que tenho ultrapassar na elaboração do texto seguinte.
	Lectura para avaliação global do texto	R1 Sim, sempre. Porque todo o texto pode ser reescrito e melhorado a nível de conteúdos e ideias. Todos os dias aprendemos coisas novas que podem ser incluídas nos textos. R6 Tenho o hábito de ler o que escrevi para me recordar do que escrevi e também para ver se a minha produção escrita está de acordo com os critérios do professor em questão.
	Utilização de materiais de suporte	R10 //Só na Universidade me foi dado os parâmetros de correção dos erros, para eu própria poder corrigir. R22 Quando era feita por mim, consulto os dicionários, gramáticas.
	Reescrita como hábito frequente	R3 reescrevo, porque o processo de esparfeamento de escrita nunca acaba. R39 Como costumo fazer um rascunho dos textos que escrevo, reescrevo os meus textos praticamente sempre. Essa reescrita é feita a partir das correções e alterações feitas no texto. Durante a reescrita leio quase sempre parágrafo a parágrafo, enquanto vou reescrevendo para ver se me sinto bem e se está correctamente escrito. No final, quase sempre leio o que escrevi.
	Reescrita ocasional	R1 Por vezes reescrevo os meus textos. Ao reescrever costumo modificar aquilo que não me parece muito correcto a nível gramatical e de conteúdos, de forma a que o texto resulte o mais claro e verosímil possível. R47 Por vezes reestrutura o os meus textos, tentando transmitir a mensagem de forma mais clara e simples. Esta reescrita incide, sobretudo, em mudanças no interior de cada oração. Em Inglês, incide sobretudo a nível de vocabulário, também como forma de enriquecimento lexical.

Quadro 3 - Dimensão "Representação de produto final da escrita"

Categorias	Indicadores	Exemplos de unidades de discurso
Enfoque retórico	Estrutura	R8 Um texto está acabado quando há uma introdução ao tema, há um desenvolvimento desse tema e há uma conclusão onde quem redigo o texto deve expressar a sua opinião acerca daquilo que escreveu. R11 Um texto está acabado quando tem uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.
	Discurso	R3 Após ter lido um texto e através dessa leitura, não descobri nenhum erro ortográfico e gramatical, e compreender o conteúdo que está explicitado. R28 O facto de a ideia/intenção que eu queria transmitir estar explícita, de forma coordenada, adequada, coerente e perceptível, além de não possuir erros dos mais diversos níveis (sintácticos...)
Enfoque temático	Produção de ideias	R16 O que me faz considerar um texto como acabado é o facto de todas as minhas ideias estarem presentes no texto, de forma organizada. R29 Considero um texto acabado quando não tenho <u>mais</u> nada para dizer sobre tal assunto e sei que não há mais nada a dizer.
	Finalidades do texto	R2 Quando cumpri o objectivo do texto, tendo em conta os aspectos da expressão escrita. R32 O que me faz considerar um texto acabado é quando o meu objectivo, a que me propus, é atingido.
Enfoque comunicativo	Audiência	R22 Que o texto seja um todo que faça sentido para mim e para quem o ler. R39 Um texto acabado é um texto que permita outra pessoa perceber a ideia expressa no texto depois de o ler.
	Recursividade da escrita	R4 Para mim, um texto nunca pode estar acabado, porque estará sempre sujeito a novas hipóteses de reformulação. nos respostas a estas perguntas: poderia responder ainda mais. R44 Os meus textos estão sempre inacabados. A todo o momento surgem novas ideias, possíveis reformulações...
Enfoque processual	Representação inicial do texto	R25 Assim que chego ao fim do texto e penso: "Era isto, ou aproximadamente isto, que eu queria" (em termos conceptuais e estruturais). R43 Um texto está acabado quando o seu autor considera aquela versão completa, ou seja, quando considera que não é necessário fazer qualquer alteração.
	Limitações externas	R27 Na maior parte das ocasiões, o que me faz considerar um texto como acabado, é um conjunto de factores que são estranhos ao texto (extratextuais?) Limite de tempo, cansaço. De não ser por estes factores, tenho sempre a sensação que todos os textos que escrevo ficam inacabados. R44 Habitualmente um texto está acabado quando o tempo para a sua leitura termina.



### Quem avalia e como são avaliados os escritos dos alunos?

Como já foi dito, os resultados aqui apresentados referem-se apenas ao tratamento das questões 9, 10, 11 e 12 do instrumento de investigação aplicado ao grupo de intervenientes neste estudo, as quais incidiram sobre aspectos da avaliação/revisão da escrita.

Após a análise do conteúdo do discurso dos respondentes à questão 9, de acordo com o quadro categorial emergente a partir desses mesmos textos, verificamos que na categoria *responsável pela avaliação da escrita*, na dimensão 1 — *Avaliação da escrita* — o maior número de unidades de discurso se encontram associadas ao indicador *O professor* (49 registos). Isto é, a grande maioria dos inquiridos (96%) referiu o professor como o único ou o último responsável pela avaliação dos seus escritos (Gráfico 1).

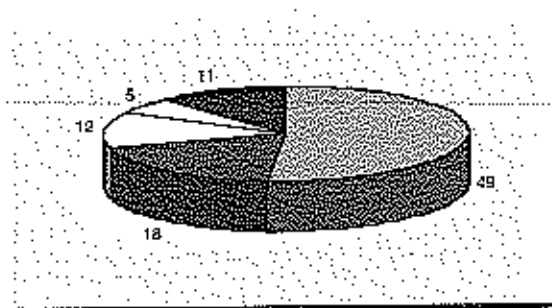


Gráfico 1 - Responsável pela avaliação da escrita

A intervenção do professor como único responsável pela avaliação da produção escrita por parte dos alunos parece, a julgar pelo discurso dos respondentes, que acompanhou toda a vida escolar dos mesmos, tal como se exemplifica nos registos seguintes:

R4 Durante todo o meu percurso escolar, a minha escrita tem sido corrigida pelos professores//

R11 Sempre foram os meus professores que corrigiram a minha escrita.

R14 Sempre foi e continua a ser o professor a corrigir a minha escrita.

Para além do professor, os inquiridos também referiram a intervenção de outras entidades na avaliação dos seus textos, normalmente sempre antes de os submeterem à avaliação dos professores.

Os outros indicadores da categoria *Responsável pela avaliação da escrita* constituem, por ordem decrescente do número de registos verificados: a) o *autor do texto* com 18 unidades de registo a ele associadas, nas quais é frequente os respondentes assumirem a sua responsabilidade como autores do texto, por exemplo:

R26 (conto com a) minha própria reflexão e experiência de escrita.

R40 Antes de entregar qualquer produção escrita ao professor eu relia muitas vezes e cuidadosamente o texto, tirando qualquer dúvida que tivesse ou com a ajuda de uma gramática ou de um dicionário e, em último caso, com a ajuda do professor.

R42 Actualmente antes dessa correcção formal (do professor) há um processo de auto-correcção.

b) *Os colegas/amigos* a quem se pede opinião sobre os textos produzidos, com 12 unidades de registo. Nesses textos, a julgar pela frequente ocorrência da expressão "por vezes", os respondentes parecem duvidar da legitimidade da colaboração de outros na apreciação do seus escritos. Por exemplo:

R2 Acontece, por vezes, dar textos a amigos em quem confio (ex: antes de entregar um trabalho a um professor, quando já estou muito cansada) para eles corrigirem e darem a sua opinião.

R15 Costumo, por vezes, dar o texto a alguém para ler e dar a sua opinião.

c) *Os familiares dos alunos*, com 11 unidades de discurso. Os exemplos de unidades de discurso que referem a colaboração dos pais ou outros familiares no processo de avaliação da escrita revelam que esse é um apoio constante ao longo da vida académica dos respondentes. Por exemplo:

R37 Quando algum trabalho era feito em casa para depois entregar, era e é a minha mãe que os corrigia/ corrige antes de eu os entregar.

R51 Quando tenho dúvidas em algum aspecto da língua, nomeadamente gramática ou vocabulário, costumava/o pedir ajuda à minha mãe.

d) *Os colegas* de turma em situação de escrita colaborativa, com apenas 5 unidades discursivas associadas. A exiguidade de referências à

partilha de textos em aula, em actividades de co-avaliação da escrita, parece revelar o carácter extraordinário da ocorrência de actividades de escrita processual e colaborativa nas escolas básicas e secundárias onde a grande maioria dos respondentes frequentou a primeira fase da sua graduação académica. Por exemplo:

R13 Havia algumas actividades no ensino secundário que consistiam na troca de textos entre os colegas para que esses textos fossem corrigidos//

R47 Por vezes, realizavam-se em aulas actividades de auto-correcção, ou então, trocavam-se textos entre colegas e corrigiamos os trabalhos uns dos outros.

Inquiridos sobre a sua representação dos critérios ou das estratégias utilizadas pelo professor (questão 9) na avaliação dos seus escritos (Gráfico 2), os respondentes referiram, sobretudo, critérios relativos à sintaxe, à morfologia e à ortografia como os que julgam ser mais frequentemente utilizados nessa avaliação. Isto é, na categoria *estratégias/critérios de avaliação do professor* surgiram 20 registos de unidades de discurso associadas ao indicador *sintaxe/morfologia/ortografia*, por exemplo:

R6 Normalmente a correcção feita na minha escrita é mais ao nível sintáctico, frases sublinhadas, parágrafos menos correctos etc...

R27 Normalmente essa correcção era feita com um simples traço a vermelho em cima do vocábulo errado.

e apenas 11 registos de unidades de discurso associadas tanto ao indicador *estrutura/organização do texto* como ao indicador *avaliação global do texto*.

Exemplos de unidades de discurso no indicador *avaliação global do texto*:

R18 Correcção que era feita com notas nos cantos, sublinhados e por vezes com um comentário um pouco mais alargado no final do texto.

R22 (quando feita pelos professores), comentário global acrescido de pequenas anotações sobre erros sintácticos/ morfológicos...

Exemplos de unidades de discurso no indicador *estrutura/organização do texto*:

R1 A correcção era feita tendo em conta aquilo que era pedido no enunciado, a clareza daquilo que eu escrevia//

R35 Essa correcção é feita com base em alguns critérios fundamentais, tais como: precisão, clareza, organização do texto, uso correcto do vocabulário, etc.

Nas suas respostas às perguntas (10) *Sempre que recibes os teus textos já corrigidos, lês novamente o que escreveste e pensas em formas alternativas de escrita?* o discurso dos respondentes revelou que os mesmos têm consciência da necessidade de eles próprios procederem a uma avaliação dos seus escritos, mesmo depois de os terem submetido à avaliação final por parte do professor (Gráfico 3). Na categoria *estratégias/critérios pessoais de avaliação*, foram encontrados diversos indicadores referentes às estratégias por eles mais utilizadas na avaliação/revisão dos seus próprios textos. Nos indicadores referentes à leitura crítica dos textos depois de corrigidos pelo professor foram encontrados 17 exemplos de registos de unidades de discurso associados à *leitura para detecção de erros sintácticos e morfológicos*. No seu discurso os respondentes revelam uma grande preocupação com a dimensão discursiva, particularmente no que se refere ao plano morfológico-sintáctico. Por exemplo:

R10 Sempre que vejo os meus textos corrigidos, dou atenção aos erros corrigidos, para aprender e não tornar a fazer. Gosto de compreender porque errei e de aceitar que as novas alternativas são muito melhores.

R25 Sim. No meu caso, tento sempre dar maior atenção ao plano estrutural do discurso (aspectos mais ligados à sintaxe; dado esta ser a "área" onde tenho o maior número de correcções, geralmente).

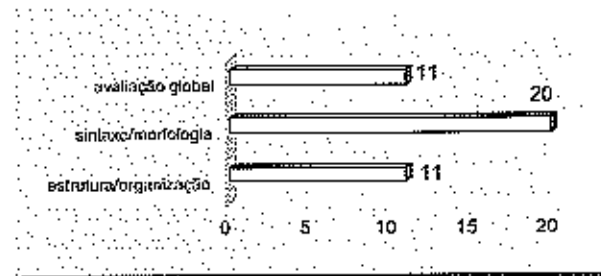


Gráfico 2 - Estratégias/critérios de avaliação do professor

No entanto, em diversas unidades de discurso, os respondentes afirmam que não têm normalmente o hábito de pensar em formas alternativas de escrita para as incorrecções que lhes foram apontadas pelos professores. Por exemplo:

R15 Releio os textos corrigidos e tento sempre que possível reter os erros para não os voltar a cometer apesar de por vezes no momento não pensar em formas alternativas de escrita. Estas normalmente surgem quando nouro momento aparece esse erro que cometi anteriormente.

R32 Sempre que recebo textos corrigidos leio imediatamente o que escrevi, mas, nem sempre penso em formas alternativas de escrita.

Foram ainda encontrados 7 registos associados ao indicador *leitura para avaliação global do texto*. Nesses textos, os respondentes são, por vezes, bastante vagos na especificação dos critérios que julgam terem sido utilizados pelos professores na avaliação/correccção dos seus textos, por exemplo:

R8 Tenho o hábito de ler o que escrevi para me recordar do que escrevi e também para ver se a minha produção escrita está de acordo com os critérios do professor em questão.

R38 Foi a partir do Ensino Secundário que comecei a ter um espírito mais crítico e auto-avaliativo das coisas que realizava (e continuo a realizar...).

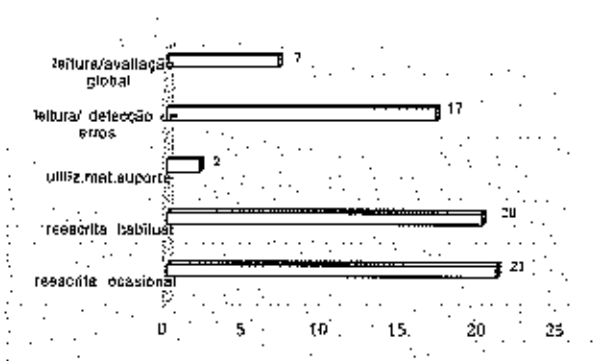


Gráfico 3 - Estratégias/critérios pessoais de avaliação

Nas respostas dos 51 inquiridos foram também encontradas 12 unidades de discurso que revelam que os seus autores não atribuem grande importância à leitura do seu texto, após o processo de produção, como por exemplo: R38 - "Por vezes, confesso que muitas vezes não dou muita atenção aos textos corrigidos; só se me alertarem para essa situação, e quando sinto que tenho algumas dificuldades". Num desses 12 registos discursivos, um dos respondentes chega mesmo a afirmar que a leitura, e eventualmente a necessidade de reescrita decorrente dessa leitura, não contribuirá para a melhoria do seu texto, uma vez que pretende que o mesmo se mantenha tal como no momento da sua "criação": R30 - "Por vezes, a verdade é que existe sempre uma maneira de aperfeiçoarmos os nossos textos, mas eu, pessoalmente, às vezes tenho receio de lhes retirar a essência própria do momento da escrita".

O processo de revisão da escrita normalmente inclui uma fase de reescrita dos textos produzidos, após a avaliação realizada pelo próprio ou por outrem. Na análise das respostas às perguntas (11) "*Costumas reescrever os teus textos? Como fazes essa reescrita?*", foram encontradas 20 unidades de discurso associadas ao indicador "*reescrita como hábito frequente*" que revelam que os seus autores habitualmente reformulam os seus próprios textos. Por exemplo:

R12 Sim. Normalmente vou reformulando os textos à medida dos objectivos requeridos e da finalidade comunicativa do texto.

R31 Muitas vezes costumo reescrever os meus textos. Para isto acontecer preciso de tirar notas numa folha ao lado, onde registo todas as alterações ou acrescentos para melhorar a qualidade do texto.

No entanto, 21 unidades de discurso referem que essa reescrita é apenas ocasional, parecendo que o reconhecimento da necessidade da mesma equivale a uma diminuição da sua capacidade de escrita. Por exemplo:

R6 Se o texto não for bem conseguido ou se estiver com algumas deficiências reescrevo-o. Ai tento corrigir o que acho que está mal na primeira forma e tento sempre torná-lo melhor. Nunca fica totalmente igual.

R18 Quase nunca. Por vezes só certos aspectos que num primeiro momento me escaparam.

R25 Poucas vezes (neste momento, não me lembro de nenhum caso) reescrevo um texto meu. Faço, quanto muito, algumas correções; quando

sinto que algum deles precise de ser totalmente refeito, geralmente deixo-o de lado — encaro-o como um treino para algo que poderá ser melhor, futuramente.

Outras 12 unidades de discurso revelam que no grupo dos respondentes existem alunos que não procedem à reescrita dos seus textos. Ora porque acham que os seus textos dela não necessitam, por exemplo: R23 - "Não costumo reescrever os meus textos, já que tento, enquanto o escrevo, dar o máximo das minhas capacidades de modo a cumprir os meus objectivos"; ora porque essa reescrita implica a produção de um texto totalmente "novo", por exemplo, R51 - "Não costumo reescrevê-los, mas quando o faço começo pelo início, ou seja, coloco o texto de lado e começo como se este não tivesse existido".

Uma escrita elaborada de acordo com uma abordagem processual normalmente implica a co-construção de 'fichas de verificação/co-avaliação' que incluem os critérios que norteiam a produção de texto, numa situação particular. No discurso dos respondentes foram apenas encontradas duas unidades de discurso associadas ao indicador *utilização de materiais de suporte* no processo de avaliação da escrita, embora nos seja difícil inferir que o recurso a esses suportes decorra da implementação de uma escrita processual:

R10 //Só na Universidade me foram dados os parâmetros de correcção dos erros, para eu própria poder corrigir.

R22 Quando era feita por mim, consulta de dicionários, gramáticas.

Na última dimensão em análise — representação do produto final de escrita — foram criadas diversas categorias emergentes do discurso dos respondentes (Questão 12: *O que te faz considerar um texto como acabado?*), que revelam os aspectos por eles valorizados (por nós designados como *enfoques*) na avaliação final dos seus próprios textos (Gráfico 4).

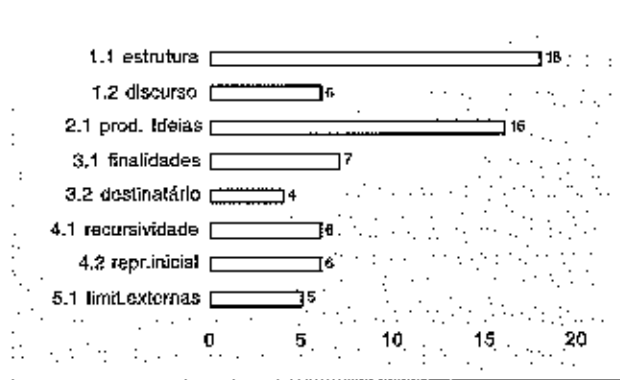


Gráfico 4 - Representação de produto final

Na categoria *enfoque retórico* foram encontrados indicadores referentes à valorização da *estrutura* e organização do texto (18 registos). A maioria dos registos associados a esse indicador revela, contudo, a simples valorização de uma estrutura que inclua a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Nesses registos não transparecem quaisquer preocupações com estruturas mais complexas, decorrentes dos diferentes géneros de texto, normalmente solicitados aos alunos universitários. Por exemplo:

R9 Um texto acabado tem de ter uma introdução, onde é introduzido o tema, depois um bom desenvolvimento, onde são desenvolvidos todos os tópicos de interesse para o tema que se está a desenvolver e depois uma conclusão adequada e que levanta algumas questões.

R13 Um texto precisa de ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Um texto acabado deve ter sempre uma reflexão global, mas sintelizada, acerca do que foi dito anteriormente no desenvolvimento.

R41 Um texto acabado para mim tem ainda que conter uma Introdução, uma parte de Desenvolvimento e uma Conclusão//.

Nesses 18 registos que referem a estrutura do texto como um dos critérios mais relevantes na consideração da sua transformação em produto final, apenas um dos respondentes explicitou a valorização da lógica na organização das suas ideias: R37 - "O que me faz considerar um texto como acabado é ao lê-lo visualizar todas as minhas ideias ordenadas de uma forma lógica".

A qualidade do *discurso* foi também um dos indicadores emergentes na categoria *ênfoque retórico*, embora com apenas 6 unidades de discurso a ele associadas. Por exemplo:

R35 Considero um texto como produto final quando, após uma leitura cuidadosa o considero perfeito, sem mais nada a acrescentar. Normalmente tenho sempre em especial atenção o vocabulário e a clareza do texto.

R39 Um texto acabado é um texto sem incorrecções linguísticas e de pontuação em que as ideias estejam bem articuladas.

Na categoria *ênfoque temático* apenas nos surgiu um indicador, com 16 registos, referente à valorização da *produção das ideias*. Nesses 16 registos de unidades de discurso, os respondentes revelam que a sua concepção de *texto acabado* está sobretudo associada à sua incapacidade para continuar a gerar ideias para o texto em produção. Por exemplo:

R5 Considero um texto acabado, quando as ideias já não surgem e quando entendo que estou a ser repetitiva.

R18 A partir do momento em que o assunto se esgota é difícil que consiga continuar a escrever.

Mesmo tratando-se de uma escrita produzida no âmbito do contexto académico, pressupõe-se que todos os textos tenham uma dimensão comunicativa. Isto é, visam a transmissão e a partilha de uma mensagem com um determinado leitor. Todavia, na categoria *ênfoque comunicativo* foram apenas encontrados 11 unidades de discurso, das quais 7 foram associadas ao indicador consideração das *finalidades* e *objectivos* do texto e 4 foram associadas ao indicador consideração do *destinatário*.

Os respondentes que referiram a consideração das *finalidades* e dos *objectivos* do texto na apreciação da sua escrita parecem demonstrar a consciência de que a produção da escrita tem sempre, subjacente, determinadas intenções por parte daquele que escreve. Por exemplo:

R2 Quando cumpro o objectivo do texto, tendo em conta os aspectos da expressão escrita.

R47 Quando me parece que o meu objectivo, isto é, as ideias/pensamentos que queria transmitir me parecem realizados.

Os poucos respondentes que consideraram o destinatário na sua avaliação do texto como produto final, preocupam-se, sobretudo, com a

coerência das suas ideias, a fim de que as mesmas sejam compreendidas pelos leitores:

R15 É também um texto que faça sentido mesmo para um leitor que esteja fora desse contexto de escrita.

R22 Que o texto seja um todo que faça sentido para mim e para quem o ler.

R37 Normalmente até dou o meu texto a ler a alguém (da família ou amigos) para ver se o perceberam.

R39 Um texto acabado é um texto que permita a outra pessoa perceber a ideia expressa no texto depois de o ler.

A categoria *ênfoque processual* inclui um indicador relativo à valorização da concepção da escrita como processo recursivo — *recursividade da escrita* — e um indicador relativo à valorização da concepção prévia de texto — *representação inicial do texto* — subjacente ao próprio processo de textualização. No primeiro, *recursividade da escrita*, foram encontradas 6 unidades de discurso a ele associadas. Por exemplo:

R4 Para mim, um texto nunca pode estar acabado, porque estará sempre sujeito a novas hipóteses de reformulação.

R10 Como gosto muito de escrever, sobretudo se for para imaginar nunca considero um texto acabado, a sensação que me dá é que ainda podia dizer mais qualquer coisa.

No segundo — *representação inicial do texto* — foram também encontradas outras 6 unidades de registo de discurso, por exemplo:

R25 Assim que chego ao fim do texto e penso: "Era isto, ou aproximadamente isto, que eu queria" (em termos conceptuais e estruturais).

R43 Um texto está acabado quando o seu autor considera aquela versão completa, ou seja, quando considera que não é necessário fazer qualquer alteração.

A última categoria emergente da análise do discurso dos respondentes — *ênfoque circunstancial* — inclui apenas o indicador *limitações externas*, ao qual estão associadas 5 unidades de registo de discurso. Foram incluídas nessa categoria e respectivo indicador todos as unidades de discurso que indiciam a influência de factores externos na consideração de um texto como produto final, acabado. Isto é, para esses respondentes, um texto está terminado quando ocorrem determinados factores externos (por exemplo, *terminus* do tempo/prazo para a sua elaboração) e não quando o autor assim o determina. Por exemplo:

R10 poderá ser quando nos é imposto um limite de páginas, tendo de o considerar acabado.

R34 O fim do prazo de entrega desse texto ou no caso de um trabalho mais importante quando considero que não o posso melhorar mais.

### As concepções de escrita partilhadas pelos alunos

Neste texto procedemos à apresentação do tratamento de algumas das questões de um instrumento de investigação administrado a um grupo de 51 alunos finalistas de um curso de licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, especialidades de ensino de Português, Português-Inglês e Português-Francês.

O discurso dos respondentes às questões que lhes foram postas foi objecto de uma análise de conteúdo, que permitiu a focalização nos aspectos que foram considerados como relevantes, tendo em conta as questões de investigação inicialmente formuladas.

Os resultados encontrados, organizados com base num sistema categorial emergente da informação em análise, permitem-nos inferir as seguintes conclusões:

1. A avaliação da escrita produzida em contexto académico pelos participantes neste estudo, alunos finalistas de um curso de formação de professores de línguas, sempre foi, e continua a ser, da responsabilidade do professor. A participação dos alunos, e daqueles em quem eles confiam, no processo de avaliação dos seus escritos corresponde a uma preocupação pessoal com a qualidade dos textos a entregar ao professor; isto é, o envolvimento dos alunos na avaliação da sua escrita não decorre de práticas habituais de co-responsabilização e de co-avaliação dos escritos por eles produzidos.

Aliás, a representação que os alunos conosco partilharam foi a de que a responsabilidade da avaliação da escrita pertence apenas ao professor e, por consequência, o envolvimento de outros (por exemplo, os colegas de turma) parece ser visto como uma *falta* por eles cometida, apenas porque sentem que os seus textos não são perfeitos.

2. Os alunos consideram que os critérios de avaliação utilizados pelos professores incidem, sobretudo, em aspectos relacionados com a superfície textual, nomeadamente, aspectos associados às dimensões sintáctica e morfológica dos seus escritos. Mesmo quando referem que acham que os seus textos são avaliados por aspectos estruturais de natureza mais profunda, os participantes neste estudo ficaram-se pela menção da ocorrência de referências à *clareza das ideias*, de notas ou de comentários finais à organização do texto, ou, ainda, à *correção dos pontos mais fracos* dos seus textos.

Estes resultados parecem estar de acordo com os resultados apresentados por outras investigações realizadas sobre as práticas de escrita valorizadas na instituição universitária, os quais incidem, de modo generalizado, em aspectos de natureza linguística que se espera os alunos demonstrem dominar, através dos textos que produzem. Por exemplo, Lea & Street (1999: 65), num estudo realizado sobre os critérios utilizados para a avaliação de escritos produzidos em contexto universitário, referem a prevalência da valorização quase exclusiva de aspectos de natureza formal ao nível da frase (*grammatical structure, spelling, punctuation*), ou ao nível do texto (*cohesion, style, presentation*).

Raramente, de acordo com os resultados apresentados pelos autores referidos, os critérios de avaliação dos escritos dos alunos incidiam na valorização de aspectos relacionados com uma competência de literacia mais alargada. Isto é, tal como parece acontecer com a avaliação da escrita produzida pelos participantes neste estudo, raramente os critérios de avaliação guiavam a atenção dos alunos para aspectos relacionados com os diferentes géneros discursivos dos textos produzidos. Atender às características dos diferentes géneros discursivos implica, por parte daquele que escreve, diferentes escolhas ao nível do vocabulário, da estrutura, das fórmulas retóricas e das convenções sociais, decorrentes da consideração dos diferentes contextos sócio-ideológicos subjacentes ao eventual uso dos seus próprios textos.

3. Nem todos os participantes neste estudo têm o hábito de reler os textos que escrevem. Na verdade, a leitura crítica constitui rotina nos procedimentos de auto-avaliação da escrita utilizados por

apenas 44% dos participantes neste estudo. Nesses 44% dos participantes que manifestam ter o hábito de ler criticamente os textos que escrevem, 70% referem que essa leitura é realizada com o objectivo de verificar incorrecções ortográficas e desvios sintácticos. Isto é, quando consideramos o discurso dos participantes que neste estudo afirmam proceder a uma leitura crítica dos seus próprios textos, verificamos que a grande maioria dos inquiridos se preocupa, sobretudo, com uma avaliação de aspectos ortográficos e sintácticos, descurando dimensões mais profundas na análise dos seus escritos. Os critérios subjacentes à auto-avaliação da escrita dos alunos universitários coincide, afinal, com os critérios que os mesmos atribuem à avaliação dos seus textos quando realizada pelos próprios professores.

4. A generalidade dos participantes neste estudo não teve acesso a materiais de apoio durante o processo de elaboração dos seus textos. Os resultados demonstraram que, ao longo de todo o seu percurso escolar, apenas 3,9% (2) dos respondentes tiveram a oportunidade de utilizar materiais pedagógicos (fichas de verificação/ fichas de co-avaliação) de apoio ao processo de textualização dos seus escritos.
5. A reescrita não constitui um procedimento normal no processo de construção dos textos destes alunos. De acordo com os resultados encontrados, apenas 39% dos respondentes afirmam proceder à reescrita dos textos por eles produzidos. 41% dos respondentes raramente procedem à reescrita dos seus textos e 20% dos respondentes afirmam que nunca reescrevem os textos que elaboram.

As conclusões a que chegámos nos pontos 3, 4 e 5 não seriam razão para grande preocupação se os participantes neste estudo não constituíssem um grupo de alunos finalistas de um curso de formação de professores de línguas, entre elas, o Português.

Uma breve análise dos conteúdos de natureza didáctica a que os mesmos estiveram expostos, no ano lectivo em que os dados foram colhidos, revelou que os participantes deste estudo exploraram informação sobre a escrita processual, identificaram os pressupostos pedagógico-didácticos do

ensino da escrita nos programas de Português e de Inglês, com os quais iriam trabalhar nas escolas durante o ano de estágio pedagógico, e realizaram planificações de sequências de ensino da escrita de acordo com a abordagem processual. No entanto, as representações manifestadas pela grande maioria dos alunos participantes neste estudo não indiciam qualquer mudança relativamente às suas concepções iniciais sobre o ensino da escrita. Na verdade, as experiências académicas dos futuros professores, enquanto alunos, parecem constituir importantes resistências à mudança de concepções e de representações necessárias para a transformação das rotinas educativas. Eventualmente, grande parte dos participantes neste estudo irá ensinar a escrever tal como aprendeu. Isto é, muito provavelmente irá apenas propor aos seus alunos actividades de escrita que serão desenvolvidas de acordo com abordagens de ensino tradicionais, centradas no produto e não no processo de aprendizagem.

6. Para a generalidade dos participantes neste estudo, um texto está terminado quando inclui uma Introdução, um Desenvolvimento e uma Conclusão e quando os mesmos "esgotam" o assunto sobre o qual o texto incide. Na verdade, na tomada de decisão sobre o encerramento da actividade de produção de um determinado texto, apenas 13% dos respondentes mencionam a necessidade de cumprir as finalidades e os objectivos subjacentes às tarefas de escrita, apenas 11% referem a necessidade de ter em conta a sua própria representação inicial desse texto e apenas 7% dos respondentes mencionam a necessidade de considerar o leitor/destinatário como elemento a ter em conta nessa mesma decisão.

Os resultados encontrados no tratamento da última questão do instrumento que lhes foi administrado parecem confirmar as inferências que construímos ao longo deste trabalho: para a grande maioria dos participantes deste estudo, alunos finalistas de um curso de formação de professores de línguas, a produção dos seus textos é o resultado do seu esforço no momento da respectiva textualização. Consequentemente, a produção escrita por eles realizada na universidade é apenas o produto de um momento e, por isso, não constitui um processo recursivo que inclui a concepção e o planeamento desse mesmo texto (Cabral, no prelo), que implica a sua leitura crítica a

diversos níveis, em diferentes momentos, e que obriga, geralmente, a uma reescrita desse mesmo texto.

Para os participantes neste estudo não parece ser necessário ter em conta o leitor-destinatário no processo de escrita porque, afinal, todos os seus textos têm apenas um leitor-destinatário — o professor. Também não parece ser necessário ter em conta os contextos (sócio-ideológicos) de uso desses mesmos textos porque, no final, todos os textos serão apenas avaliados por critérios de natureza linguística. Finalmente, e de acordo com o discurso dos participantes neste estudo, parece também não ser muito necessário reter criticamente e reescrever os textos que se produzem na escola. Talvez essa necessidade mudasse se os alunos fossem envolvidos no processo de negociação sobre o tipo e o género de texto que gostariam de produzir, se fossem alertados para as implicações sócio-culturais e sócio-políticas das escolhas realizadas ao nível das tarefas de escrita, da linguagem que utilizam, das fórmulas retóricas e das convergências sociais a que obedecem...

Talvez o ensino da escrita também mudasse um dia se os agora alunos dos cursos de formação de professores de línguas comesçassem a desempenhar o papel que por direito lhes cabe no processo de negociação e de decisão sobre os critérios que são utilizados na avaliação dos seus próprios textos.

### Notas

- 1 Artigo elaborado no âmbito do projecto "Literacias: Contextos, práticas e discursos" (POCTI/ 33888/CED/2000), financiado pela FCT e participado pelo FEDER.
- 2 "Literacias: Contextos, práticas e discursos" (POCTI/ 33888/CED/2000), financiado pela FCT e participado pelo FEDER.

### Referências

- ALAMARGOT, Denis & CHANQUOY, Lucile (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- BARDIN, Laurence (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BEREITER, Carl & SCARDAMALIA, Marlene (1983). Levels of inquiry in writing and writing research. In P. Mosenhal, S. Walmsley & L. Tabor, *Research on writing: principles and method*. New York: Longman.
- BEREITER, Carl & SCARDAMALIA, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CABRAL, Maria L. (2004). A escrita no ensino superior: procedimentos e práticas em aulas de cursos de línguas. *Actas do Encontro Internacional Desenvolvimento e Aprendizagem na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. (No Prelo).
- CABRAL, Maria L. (No Prelo). Memórias, representações e práticas de escrita no ensino superior. In J. A. Carvalho (org), *A escrita na Escola, Hoje: problemas e desafios*. Braga: Universidade do Minho.
- CABRAL, Maria L., GUERRA, Joaquim & HENSHALL, A. (2002). A escrita vista por alunos de cursos de licenciatura em ensino das línguas: Uma análise das representações de escrita num contexto de pré-acção educativa. In M. N. Trindade (coord.), *Literacias e Cidadania: Convergências e Interfaces*. Évora: Centro de Investigação em Educação "Paulo Freire".
- CABRAL de SOUSA, Maria L. (2001). A escrita no Ensino Superior: Contributo para uma reflexão. In F. Sequelra, J. A. Carvalho e A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a Escrever – Teoria e Prática. Actas do Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- CARVALHO, José A. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- CHANQUOY, Lucile (1997). Thinking skills and composing: examples of text revision. In J. H. Hammers & M. Overtoom (Eds), *Inventory of European Programmes for teaching thinking*. Utrecht: Sardes.
- CHANQUOY, Lucile (2001). How to make a revising task easier? A study of text revision from 3rd to 5th grade. *British Journal of Educational Psychology*, March, 107-124.
- GRABE, William (2001). Notes toward a theory of second language writing. In T. Silva & P. Matsuda (eds.), *On second language writing*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRABE, William & KAPLAN, Robert (1996). *Theory and practice of writing*. London and New York: Longman.
- HAYES, John & FLOWER, Linda (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAYES, John & FLOWER, Linda (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- LEA, Mary & STREET, Brian (1999). Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices*. London: Longman.
- OECD-Organisation for Economic Cooperation and Development (2001). *Reading for change. Performance and engagement across countries. Results report from Pisa 2000*. ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)).



SIM-SIM, Inês & RAMALHO, Glória (1993). *Como lêem as nossas crianças: caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: GEP-Ministério da Educação.

SWALES, John & FEAK, Christine (1999). *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

#### TEXT REVIEWING DURING THE PROCESS OF WRITING AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS: CONCEPTIONS AND REPRESENTATIONS

##### Abstract

Part of a larger study on conceptions and representations of university students of the writing process, this text focuses on aspects of the evaluation of the writings produced in academic context. Data was collected with a research instrument specifically built and evaluated for the study. Participants constitute a group of 51 students at the final year of their graduation in Portuguese, Portuguese and English and Portuguese and French, at a Portuguese university. Focusing on three dimensions of the evaluation of writing; 1) responsibility for the evaluation; 2) strategies and criteria of evaluation, and 3) representations of the final product, the text presents the results found on the analysis of the answers of the subjects to 4 open questions of the instrument, administered by the researcher. Findings revealed that subjects, future language teachers, still share traditional conceptions and representations of the evaluation of the writing process.

#### LA RÉVISION DE TEXTE DANS LE PROCESSUS D'ÉVALUATION DE L'ÉCRIT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: CONCEPTIONS ET REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTS

##### Résumé

À la suite des résultats d'une étude sur les conceptions et les représentations de l'écrit des étudiants de l'enseignement supérieur, ce texte analyse des aspects de la problématique de l'évaluation de l'écrit produit en contexte académique. Les données ont été cueillies avec un instrument de recherche construit et validé à cet effet. Les sujets constituent un groupe de 51 élèves de la dernière année de la «Licenciatura» en Langue et Littérature d'une université portugaise. Bien qu'insistant sur les trois dimensions de l'évaluation de l'écrit: 1) responsabilité de l'évaluation; 2) stratégies et critères d'évaluation utilisés et 3) représentations de produit final, ce texte englobe aussi les résultats trouvés dans l'analyse des réponses des sujets à quatre questions de réponse ouverte. Les résultats trouvés montrent que les sujets, futurs professeurs de langues, ont des conceptions et des représentations encore bien proches des conceptions les plus traditionnelles sur le processus d'évaluation de l'écrit.

leituras



**Rojo, Roxane & Batista, Antônio Augusto (orgs.)  
(2003). Livro didático de língua portuguesa,  
letramento e cultura da escrita. Campinas, SP:  
Mercado de Letras, 320 p.**

Esta coletânea é fruto das avaliações de livros didáticos de língua portuguesa, de 5ª a 8ª séries (PNLD 2002), realizadas por 16 pesquisadores<sup>1</sup> que prestam serviços ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os artigos deste livro nos mostram um pouco dos bastidores do PNLD: apresentação e discussão de propostas de letramento presentes em livros didáticos de língua portuguesa comprados e distribuídos, pelo governo federal, para as escolas públicas brasileiras. Num outro sentido, este tipo de publicação permite que as pesquisas feitas no âmbito do PNLD não fiquem encerradas no *Guia do Livro Didático*, distribuído para as escolas públicas: elas são desenvolvidas, "revisitadas", constituindo-se como incitadoras de novas pesquisas.

O PNLD analisa sete componentes (divididos em vários itens) nos livros didáticos de Língua Portuguesa: a natureza do material textual, as atividades de leitura e compreensão de textos escritos, as atividades de produção de textos escritos, as atividades propostas para a produção e compreensão de textos orais, as atividades de trabalho e reflexão sobre os conhecimentos lingüísticos, o manual do professor, os aspectos gráfico-editoriais (Rojo, p. 72).

O artigo de Batista e o de Rojo apresentam uma análise mais abrangente do PNLD, priorizando a avaliação ocorrida no ano de 2002. Os demais artigos apresentam uma análise mais detalhada de um dos componentes destacados acima, dando destaque a determinados itens. Alguns artigos tendem mais a "vigiar e punir" os manuais, observando se eles seguiram ou não as propostas dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)<sup>2</sup>. Outros apresentam uma visão distanciada, mais crítica do PNLD, refletindo sobre mudanças necessárias para a melhoria do Programa. Mas, em geral, os artigos parecem partir do seguinte princípio: os livros didáticos precisam se adaptar ao que vem sendo discutido na academia, à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), às Novas Diretrizes Curriculares para o

Ensino Fundamental e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propostos pelo MEC (Ministério da Educação). No entanto, essa "adaptação" tende a ser analisada de forma superficial, sem uma reflexão mais aprofundada sobre a estrutura do Discurso Pedagógico (caracterizado em Castro, 1995, p. 77)<sup>3</sup>, responsável pela recontextualização no campo pedagógico, a nível das Diretrizes e dos Parâmetros ou a nível dos manuais, do discurso produzido, entre outros, no campo acadêmico.

Na apresentação dessa coletânea, que se pretende um *Manifesto do Letramento Pau-Brasil*, Rojo e Batista partem da seguinte questão: *que tipo de letramento deverá a escola pública buscar engendrar?* (p. 23) Os autores começam discutindo brevemente os sintomas de insucesso das propostas de letramento escolar (p. 9) e destacam o *desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares<sup>4</sup> em relação às propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares* (p. 13). Segundo os resultados apresentados pelos relatórios Saeb/2001 (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e PISA/2000 (Programme for International Student Assessment) (p. 13), alunos de relativamente longa duração (com dez anos de escolaridade) desenvolveram limitadas capacidades leitoras.

A longa duração de escolaridade está associada, pelos autores, ao ensino médio, ou seja, no Brasil, o aluno que chega ao ensino médio pertence a uma camada de escolaridade de longa duração<sup>5</sup>. É a essa camada que os autores parecem se referir. No entanto, vale destacar que o PISA utilizou como critério de seleção dos alunos a idade (15 anos), e não a escolaridade. Isso significa: no Brasil, em muitos casos, os alunos avaliados não tinham completado o ensino fundamental.

Para responder à segunda questão proposta — *A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos?*, Rojo e Batista recorrem a Lahire<sup>6</sup> (1993): a escola é caracterizada como uma *forma social (educativa) escritural*, ou seja, *tramada pelas práticas de escrita e supondo a constituição de saberes escriturais de diferentes níveis* (p. 14). Na escola, as formas de apropriação desses saberes objetivados são contrapostas às práticas sociais orais, isto é: os saberes objetivados são *desligados e autonomizados em relação às práticas sociais orais* (Rojo e Batista, p. 14).

Os livros didáticos — destinados, por natureza, ao letramento escolar —, analisados pelo PNLD/2002, apresentam propostas de letramento que, segundo Rojo e Batista, *não minimizaram seu (do livro didático) caráter normalizador, regulador e objetivante de forma social escritural por excelência* (p. 19). Levantamos aqui a questão: como os livros didáticos podem *minimizar* sua própria natureza, *minimizar* a natureza da escola? Rojo e Batista apostam nas práticas sociais orais:

Aparentemente, uma via de interação entre as formas sociais orais, privilegiadas nas interações extra-escolares, e as escriturais, presentes na escola, parece ser necessária para a dotação de sentido, a resignificação, pelo aluno, das cristalizações letradas (p. 21).

Segundo os autores, *as propostas do livro escolar para o letramento ignoram e ocultam as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais* (p. 20). Assim, as culturas enraizadamente orais, como a brasileira, entrariam em conflito com a cultura da escrita imposta pela escola. Os autores destacam que o MEC e os membros da universidade que o assessoram (os que participam do PNLD) parecem entender que esse é o motivo da aversão dos alunos das séries mais avançadas em relação às práticas didáticas do ensino de língua materna (p. 20). O que comprova isso é a inclusão:

de critérios de avaliação dos livros relativos ao preconceito lingüístico, à exploração das diferentes variedades da língua oral em sala de aula e seu contraste com as formas e normas da língua padrão escrita, ao ensino das formas do oral formal público, à presença de textos transcritos originários da tradição oral, à diversidade de contextos sociais de circulação e produção dos textos nos gêneros etc. (p. 21).

No entanto, esses critérios parecem não estar sendo considerados pelos livros didáticos que, segundo Rojo e Batista, *continuam centrados nas práticas letradas da cultura da escrita* (p. 21).

As propostas dos livros didáticos relativas ao uso, reflexão ou ensino da linguagem oral são analisadas, nessa coletânea, por Mori-de-Angelis e Mendes da Silva. Não se limitando ao discurso do "vigiar e punir", os autores denunciam a forma como a linguagem oral é abordada nos PCN: *de forma programática e genérica, deixando claro que, pela primeira vez, cabe à escola programar um ensino do oral formal e público, sem, entretanto, discutir ou propor alternativas de como fazê-lo* (p. 186).

Mori-de-Angelis e Mendes da Silva destacam, nos manuais avaliados, dois grandes modos de tratamento da linguagem oral: o primeiro *refere-se às atividades que tratam a linguagem oral como mídia para a realização de outras atividades* (p. 194) e o segundo *refere-se àquelas atividades que a tematizam como uma modalidade lingüística que, como tal, opõe-se à assim chamada "modalidade escrita"* (p. 198).

No primeiro modo, a linguagem oral costuma ser utilizada para promover a interação em sala de aula. Os alunos são solicitados a responderem oralmente uma determinada questão ou a debaterem um determinado tema, por exemplo. Contudo, nenhum tipo de trabalho de orientação para com o texto oral e de reflexão sobre esse texto é realizado e, muitas vezes, o debate tem como principal objetivo a produção de um texto escrito. Dessa forma, *a linguagem oral é utilizada enquanto mídia — conseqüentemente, não alçada a objeto de ensino* (p. 196).

No segundo modo, costuma-se tematizar um aspecto da natureza e funcionamento da oralidade: a variação lingüística. Contudo, segundo os autores, *o trabalho com a variação e a heterogeneidade lingüísticas não ultrapassa aquele nível em que se tematiza a adequação do "modo de falar" em função do destinatário e/ou da situação* (p. 204). Além disso, na prática, ou seja, na sala de aula, as atividades sobre variedade lingüística costumam fomentar o preconceito lingüístico. Mori-de-Angelis e Mendes da Silva exemplificam isso transcrevendo, e analisando, parte de uma aula, de 5ª série<sup>7</sup>, de correção de uma atividade de um livro didático de Língua Portuguesa<sup>8</sup>.

A forma como a língua falada é concebida e analisada nos livros didáticos é proveniente, como destaca Marcuschi, *da noção de língua adotada ou suposta* (2001, p. 19). Se a língua for tomada *como um simples instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade* (Marcuschi, 2001, p. 21), como ocorre de maneira geral nos livros didáticos, será difícil "dar vez e voz" à oralidade, marcada pela imensa variedade de usos da língua.

A noção de língua adotada pelo livro didático pode ser observada, de forma mais direta, através da análise das atividades de trabalho e reflexão sobre os conhecimentos lingüísticos. Três artigos dedicam-se a essa análise: o de Guimarães, o de Santos e Benfica e o de Bräkling.

Guimarães, Santos e Benfica se aproximam do discurso do "vigiar e punir" que destacamos mais acima. Guimarães analisa o trabalho com os mecanismos de conexão nos livros didáticos, criticando *a polarização entre o estudo do texto e o estudo da frase e da palavra* (p. 154). Para essa análise, a autora utiliza como base teórica o estudo sobre os mecanismos de conexão realizado por Bronckart<sup>9</sup> (1999). Guimarães destaca que esse tipo de estudo contribui para a aproximação entre o estudo do texto e o da gramática, uma vez que as formas lingüísticas de coesão *funcionam no âmbito textual, sinalizando a inter-relação entre elementos do texto* (p. 154). Apesar da presença, nas coleções, da *análise gramatical que visa apenas utilizar-se do texto como pretexto para se ensinar gramática* (p. 154), Guimarães observou também, em algumas coleções, *a tentativa de formulação de uma "gramática textual" — voltada para o que a literatura acadêmica tem chamado de recursos coesivos e de operadores argumentativos* (p. 154).

Essas duas tendências, observadas por Guimarães, também foram destacadas por Santos e Benfica, que analisaram o ensino da Língua em cinco coleções de manuais, verificando como é feita *a exploração dos mecanismos de textualização relativos à coesão lexical* (p. 169). Santos e Benfica, assim como Guimarães, partem de um quadro teórico, baseado em teorias lingüísticas contemporâneas, e observam se as atividades dos livros didáticos estão de acordo com esse quadro teórico, se as coleções se empenham em trabalhar com o que vem sendo discutido no meio acadêmico.

Bräkling analisa as propostas de ensino de gramática presentes em alguns manuais didáticos, da 6ª série do Ensino Fundamental, avaliados pelo PNLD/2002. Afastando-se do discurso do "vigiar e punir", a autora critica alguns problemas no critério de avaliação e levanta algumas incoerências no Programa que, a seu ver, deveria adotar critérios de análise compatíveis com e pertinentes ao que o livro didático é hoje: *um material preñado de inconsistências e incoerências internas, caracterizado pela oscilação teórica e didático-metodológica* (p. 251). Bräkling atribui a existência dessa oscilação à *insuficiência da produção científica disponível, por um lado, e do processo de apropriação da parcela das pesquisas acessível aos produtores de LDs, por outro* (p. 251).

Pode-se observar que a apropriação das pesquisas científicas pelos professores não é discutida. O livro didático é concebido como o único mediador entre a produção científica e a escola. O professor, que também deveria atuar como mediador, assume o papel de "aluno" dos livros didáticos, que estão assumindo a função de livros teóricos, responsáveis pela formação dos professores. Bräkling destaca o lugar que o livro didático ocupa na prática docente:

por um lado, constitui-se referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino; por outro, mostra-se como referência teórica fundamental, indispensável e, por vezes, única, na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho (p. 212).

Esse lugar ocupado pelo livro didático tem sido, cada vez mais, cristalizado pelo PNLD. Esse Programa, ao exigir que as atividades do livro sejam acompanhadas de minuciosas explicações — muitas vezes disponibilizando conhecimentos quase banais —, não prevê a atuação do professor como mediador entre o livro didático e o aluno.

A banalidade do conhecimento disponibilizado como útil para o professor é destacada por Castro, nos manuais portugueses:

aos professores devem ser dadas as soluções das operações interpretativas que são solicitadas aos alunos; aos professores devem ser dados a conhecer os significados de certas palavras ou expressões; aos professores devem ser fornecidos dados elementares sobre o funcionamento da língua; aos professores deve ser dito qual o programa da disciplina; aos professores deve ser garantido um conhecimento básico sobre o mundo (Castro, 1999, p. 195).

Por essa razão, textos dessa natureza, deveriam ser submetidos a escrutínio como condição para que os professores não sejam, de facto, exterminados (Castro, 1999, p. 195). O objetivo de facilitar a tarefa do professor não justifica a natureza dos saberes sobre os quais se atua (Castro, 1999, p. 195).

Nos livros didáticos brasileiros, o extermínio do professor parece já estar oficializado pelo governo, pela concepção de livro didático, presente no PNLD, que parece partir do pressuposto de que o professor não é capaz de orientar os alunos na realização das atividades propostas pelo livro.

Segundo Batista, nesta mesma coletânea, apesar de não explicitarem sua concepção de livro didático, os editais do PNLD e seus critérios de avaliação mostram que o Programa possui uma concepção *cristalizada* de manual escolar. Trata-se de um modelo que se constituiu, no Brasil, entre os anos de 1960 e 1970, cuja principal função é estruturar o trabalho pedagógico. Seu surgimento está associado com a intensa ampliação do sistema de ensino, ao longo dos anos 60 e 70, e com processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos (Batista, p. 47).

Apesar de não negar a importância desse modelo ou conceito de livro didático, Batista critica sua cristalização, que além de, como instrumento apenas paliativo, contribuir para a manutenção das precariedades da escola brasileira, atualmente é pouco adequado para o contexto educacional contemporâneo, marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização social, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional (p. 49). O autor pressupõe a existência de uma diversidade de projetos pedagógicos nas escolas, de acordo com as diferentes expectativas e interesses sociais e regionais. Contudo, indagamos: será que essas mudanças no contexto educacional brasileiro estão ocorrendo de fato ou será que estão apenas "no papel" das Leis e no discurso acadêmico?<sup>10</sup> O "novo contexto educacional brasileiro" pode ser representado pelo que tem sido pensado/pesquisado na universidade e pelo que está escrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental?

Estamos vivendo um movimento de mudança de "fora para dentro", "de cima para baixo". Os livros didáticos devem se adaptar ao novo contexto, idealizado pelos pesquisadores acadêmicos e divulgado oficialmente por Leis, Diretrizes e Parâmetros. Os professores do ensino fundamental devem aceitar esses livros didáticos, portadores de novas concepções pedagógicas, adaptados a um contexto distante, muitas vezes, da realidade da escola. Será que esse não é um dos motivos do *descompasso*<sup>11</sup>, apontado por Batista (p. 50), entre as expectativas do PNLD e a dos docentes sobre o que seja um livro didático adequado às práticas de sala de aula?

Por seu lado, Rojo, ao discutir *algumas estratégias editoriais e didático-pedagógicas que o mercado editorial de Livros Didáticos de Língua Portuguesa vem adotando*, destaca que os livros didáticos têm apresentado uma melhor qualidade ao que diz respeito às primeiras estratégias. Essa opinião parece não ser compartilhada por Belmiro<sup>12</sup> (p. 311), em artigo desta coletânea, que critica o componente *Aspectos Editoriais* da ficha de avaliação do PNLD/2002. Belmiro destaca que, nessa ficha, as imagens presentes nos livros didáticos são concebidas como ilustrações, sem serem exploradas como linguagem. Essa crítica nos faz pensar sobre a forte relação, nos livros didáticos, entre estratégias editoriais e estratégias didático-pedagógicas.

Para Rojo, em relação a essas últimas estratégias, os livros didáticos não têm apresentado uma melhoria na qualidade. No âmbito das atividades de leitura e compreensão de textos escritos, o tratamento lingüístico e discursivo dos textos na leitura deixa a desejar. Os livros avaliados *não chegam a explorar satisfatoriamente aspectos lingüístico-discursivos cruciais para a construção da leitura*<sup>13</sup> (Rojo, p. 89).

Rojo destaca que embora os procedimentos de avaliação do PNLD tenham contribuído para a melhoria de qualidade em alguns aspectos dos manuais didáticos, *aspectos cruciais da cultura da escrita e centrais no processo de letramento da população estão apenas medianamente, quando não muito, mal-trabalhados* (p. 98). Isso acaba por ser reforçado por Grillo e Cardoso<sup>14</sup> em artigo presente nesta mesma coletânea. Tendo por princípio que os PCNs tratam a questão do gênero, Grillo e Cardoso observam (como elas mesmas destacam) *de que modo os autores se apropriaram — ou não — dos fundamentos teóricos adotados* (p. 102), com base nos estudos do círculo de Bakhtin.

Os estudos de Bakhtin sobre gênero discursivo, como base teórica dos PCNs, também são destacados por Costa Val, que analisa as atividades de produção de textos escritos. A escrita é compreendida como uso lingüístico situado num contexto histórico e social (p. 128).

Costa Val contrapõe *trabalho a inspiração*, destacando que *nas coleções excluídas (pelo PNLD) a redação costuma ser atrelada à imaginação e à inspiração, mais do que ao empenho consciente e orientado de quem escreve* (p. 150). Costa Val critica a presença, nos livros didáticos, de

atividades com *comandos vagos*, como as que não indicam nem mesmo o gênero do texto a ser produzido. Cabe ao livro didático apresentar detalhadamente o que o aluno deve fazer e como deve fazer. Essa concepção de livro didático, presente no PNLD, como já destacamos anteriormente, desconsidera o papel do professor como orientador, e "co-autor", das atividades a serem realizadas pelos alunos no livro didático.

Nesta coletânea, não escapa a reflexão sobre a literatura no livro didático (Brandão e Martins; Cafiero e Corrêa), até porque a presença significativa de textos literários nas coleções é um dos critérios estabelecidos pelo PNLD/2002.

Analisar a literatura no campo pedagógico não é tarefa das mais fáceis. As pesquisas sobre esse tema, em geral, têm seguido dois caminhos: ou priorizam uma discussão sobre a *literatura*, analisando os textos que estão sendo trabalhados na escola, desenvolvendo uma discussão sobre cânons, ou priorizam uma análise da forma como esses textos são trabalhados. Os dois caminhos, a nosso ver, têm desconsiderado (e mesmo desvalorizado) os objetivos do campo pedagógico. Atrevemo-nos a dizer que os dois artigos desta coletânea tendencialmente concretizam esses dois caminhos de pesquisa.

Brandão e Martins propõem uma *discussão sobre o tratamento conceitual da leitura literária e a utilização da literatura nos atuais livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa, depois do estabelecimento dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais* (p. 253). O seguinte componente (dentre os sete analisados pelo PNLD) é priorizado nesse artigo: as atividades de leitura e compreensão de textos escritos.

Para analisar a leitura literária na escola, as autoras contrapõem o que está presente nos PCNs sobre a leitura literária — que segundo elas, *poderia valer para a leitura de qualquer obra de arte e não especificamente sobre a literatura* (p. 260) — ao que dizem alguns teóricos e ao que vem sendo praticado nas coleções inscritas para o PNLD/2002. Segundo Brandão e Martins, *as coleções inscritas no PNLD, como estão hoje, se adequam aos PCNs, em sua grande maioria, apenas quando se trata de apresentar os seus pressupostos teóricos* (p. 274). A leitura literária, em geral, é tratada apenas como pretexto para a realização de outros objetivos pedagógicos. As autoras

destacam que a forma como os textos literários são trabalhados no livro didático ainda não atingiu níveis satisfatórios.

A análise de Cafiero e Corrêa está centrada na natureza do material textual presente em quatro coleções de livros didáticos avaliadas no PNLD/2002. Os autores observam os tipos e gêneros textuais e os autores que aparecem com mais frequência nos manuais. Eles partem da seguinte questão: *que tipo e gêneros textuais os alunos do ensino fundamental, especialmente os do terceiro e quarto ciclos, estão lendo nos livros didáticos?* (p. 278).

Nas coleções analisadas, Cafiero e Corrêa destacam a construção de um gênero que poderia ser chamado de escolar. Ao analisar esse gênero, os autores discutem o conceito de cânone, relativizando-o: *São vários os cânones que circulam hoje, e o prestígio de cada um deles depende da fonte que o abona* (p. 282). O cânone é pensado em sua diversidade. Para os autores, a leitura na escola não deve estar circunscrita a um cânone exclusivamente. É necessário proporcionar o contato dos alunos com vários tipos de obras.

Cafiero e Corrêa destacam que à escola cabe o papel de orientar as escolhas do aluno. Nessa instituição, os textos literários presentes no livro didático devem cumprir, dentre outras, a função de suscitar o desejo no aluno de ler a obra completa. Sendo assim, os textos literários presentes nos livros didáticos devem incentivar o aluno a não se contentar com o suporte didático, a não se limitar a ele, a ler literatura em seus suportes de origem.

Este é um dos poucos textos da coletânea que atribui um papel ativo ao professor. Formar leitores não é uma tarefa apenas do livro didático; não se pode cobrar isso apenas dele, *exterminando o professor. A ele cabe encontrar maneiras de realizar um trabalho que seja efetivamente o de formar leitores, dispondo-se da seleção de textos da coleção adotada, encontrando em cada texto as suas especificidades e respeitando as diferentes leituras dos alunos, com suas singularidades* (p. 297).

Na apresentação desta coletânea, somos colocados diante da questão: *que tipo de letramento deverá a escola pública buscar engendrar?* (p. 23). O caminho apontado é a valorização da cultura oral, mas o foco parece estar na cultura escrita:

Algo como chegar aos mecanismos poéticos da grande produção lírica e épica pelo caminho do rap ou do funk; à leitura do artigo de opiniões e à compreensão crítica do debate político na TV pela discussão das formas jornalísticas de persuasão de um Brasil Urgente (p. 21).

Tudo nos leva a crer que as formas sociais orais devem realizar a "missão" que as formas sociais escriturais não conseguiram realizar: contribuir para a formação de práticas letradas da cultura escrita. Será que esse é o caminho? Será que as formas sociais orais estão sendo de fato valorizadas? Podemos estar vivendo um momento de questionamento da própria natureza da escola, da nossa própria "natureza"/cultura. Não sabemos se devemos chegar à química pelo chá de erva-doce, como destacam Rojo e Batista, mas certamente ainda temos muito a refletir sobre o Manifesto da Poesia Pau-Brasil, de Oswald de Andrade, citado por esses autores:

Temos a base dupla e presente - a floresta e a escola. A raça crédula o dualista e a geometria, a álgebra e a química logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce. Um misto de "dorme nenê que o bicho vai pegar" e de equações. Uma visão que bata nos cilindros dos moíños, nas turbinas elétricas, nas usinas produtoras, nas questões cambiais, sem perder de vista o Museu Nacional. Pau-Brasil (*apud* Rojo e Batista, p. 7. Oswald de Andrade, *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*, 18 de março de 1924).

Esta coletânea reflete, e nos faz refletir, sobre esse momento de questionamento da natureza da escola e de seu importante dispositivo de formação de leitores: o livro didático de língua portuguesa. Ela nos deixa com a vontade de investigar/investir/inventar um "letramento Pau-Brasil", algo que não seja cópia, algo que respeite nossa cultura, que valorize a "floresta e a escola" e nos faça entender/aceitar a diferença. Sem dúvida nenhuma, trata-se de uma importante publicação.

## Notas

- 1 Todos esses pesquisadores — a maioria é professor universitário com formação em Linguística — estão vinculados ao Ceate (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG) e/ou ao Lael (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP). Os resultados da avaliação pedagógica realizada no PNLD estão sendo objeto de pesquisa de um projeto integrado Lael/PUC-SP e Ceate/UFMG, intitulado *O livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: letramento escolar e cultura da escrita*.



- 2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais correspondem em Portugal aos "Programas" das disciplinas.
- 3 Esse pesquisador destaca o modelo de análise do discurso pedagógico, desenvolvido por Basil Bernstein, que se estrutura sobre uma distinção entre o nível de produção e o nível de reprodução do discurso pedagógico. Este último tem como contextos especializados de realização a escola e a aula (p. 77).
- 4 A nosso ver, as capacidades de leitura dos alunos do ensino privado (que costumam ser considerados, no Brasil, como pertencentes a camadas "não populares") também deveriam ser investigadas. Será que essas capacidades são muito diferentes daquelas desenvolvidas pelos alunos de camadas populares?
- 5 No Brasil, essa camada pode ser considerada privilegiada. Como destacam Rojo e Batista: a permanência (na escola) e a escolaridade de longa duração ainda são ínfimas (p. 10).
- 6 Os autores referem-se ao livro *Culture écrite et inégalités scolaires – Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: PUL.
- 7 A 5ª série do Ensino Fundamental corresponde ao 6º ano de escolaridade português.
- 8 Mori-de-Angolis e Mendes da Silva analisam não apenas a linguagem oral nos livros didáticos, mas também o uso do livro didático, ou seja, como essas atividades são trabalhadas na aula, pelo professor e alunos (Cf. pp. 197-203).
- 9 Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade da linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. SP: Educ.
- 10 As mudanças no contexto educacional brasileiro contemporâneo são associadas à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo MEC. Essas mudanças, segundo Batista, devem estar refletidas na configuração dos livros didáticos (pp. 43-44). Ou seja, apesar do PNLD estar contribuindo para a melhoria da qualidade do livro didático, são necessárias reformulações no Programa que reflitam, cada vez mais, as novas orientações pedagógicas.
- 11 Os professores procuram escolher as coleções menos recomendadas pelo PNLD. Existe uma tensão entre o que o PNLD, tendo por base os PCN, considera mais adequado e o que os professores consideram.
- 12 Belmiro analisa as imagens presentes em algumas coleções de livro didático de português, refletindo sobre as imagens e a dimensão pedagógica (Cf. pp. 299-320).
- 13 Rojo destaca a presença do plurilingüismo, da heteroglossia e do dialogismo (intertextualidade, variedades e registros) e a relação dialógica das diferentes linguagens (ilustração/texto) na apresentação da leitura. As atividades de compreensão e de produção de textos orais são apontadas como pertencentes ao domínio em que há menor clareza, por parte de autores e editores, sobre como ensinar e sobre como se aprende (p. 92).
- 14 Grillo e Cardoso dedicam-se à análise da abordagem do material textual nas atividades de leitura dos livros didáticos avaliados pelo PNLD/2002, mais

especificamente, à análise do contexto de produção/recepção dos gêneros textuais propostos para atividades de leitura.

## Referências

- CASTRO, Rui V. (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico: Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In R. V. de Castro; A. S. Rodrigues; J. L. Silva & M. de L. D. de Sousa (orgs.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Actas do 1 Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, 189-196.
- MARCUSCHI, Luiz A. (2001). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In A. P. Dionísio e M. A. Bezerra. *O Livro Didático de Português: Múltiplos Olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Marta Passos

Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade do Minho

---

**dissertações e  
projectos de investigação**



## Dissertações de Doutoramento

Leonor Maria de Lima Torres (2004). *A cultura organizacional em contexto educativo — Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Organização e Administração Escolar)

### Resumo

Numa altura em que se assiste no contexto investigativo português a um apagamento dos estudos sobre a problemática da cultura organizacional, o presente trabalho visa contribuir para o reacendimento do debate em torno dos processos de construção e reconstrução do simbólico e da sua importância para a compreensão das lógicas de funcionamento das organizações educativas. Enfrentando um certo senso comum organizacional de que a cultura organizacional é um produto das condições sociais, políticas e económicas da década de setenta, partimos no início deste trabalho para a construção de uma genealogia da cultura das organizações, assente no debate das propostas dos autores que designámos de *precursores* e dos autores considerados *fundadores*, com o objectivo de compreendermos os antecedentes teóricos e epistemológicos da problemática. Deste exercício analítico-interpretativo identificamos quatro *dilemas teóricos* (ausente, ambivalente, colateral e interactivo) que submetemos posteriormente à prova na abordagem das tendências investigativas divulgadas no panorama internacional. Pôde-se constatar a centralidade das organizações escolares na produção de conhecimentos sobre o cultural e o simbólico, assumindo mesmo um lugar de destaque no âmbito das perspectivas críticas (e reflexivas) da cultura organizacional.

A fecundidade heurística deste percurso propiciou a (re)construção de um modelo teórico de análise da cultura organizacional em contexto escolar, onde pudémos cruzar algumas dimensões analíticas fundamentais (estrutura e acção; fora e dentro) com as especificidades políticas e organizacionais da escola portuguesa. A natureza deste estudo exigiu um olhar na longa duração de uma organização escolar centenária e o accionamento de uma metodologia de pendor mais qualitativo e interpretativo. O estudo de cem anos

da vida da instituição, com particular incidência para o período do pós 25 de Abril de 1974, permitiu apreender as metamorfoses de uma *cultura escolar* heterónoma sob a influência de uma matriz consuetudinária da escola, a importância das lógicas de acção no quotidiano escolar face aos imperativos de um centro político-educativo externo, as cambiantes morfológicas locais do modelo organizativo politicamente instituído e os sedimentos culturais produzidos e reproduzidos pelos diversos itinerários de acção no tempo de vida da organização escolar.

Lia Raquel Moreira Oliveira (2004). *A comunicação educativa em ambientes virtuais: um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Tecnologia Educativa)

#### Resumo

No quadro do Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (1997) e, em particular, no quadro da secção relativa à indústria de conteúdos educacionais em língua portuguesa, levamos a cabo uma investigação centrada sobre o *design* de documento para a *web*. O trabalho configura uma investigação de tipo desenvolvimento e debruça-se sobre o processo de concepção e implementação de um ambiente virtual de aprendizagem (protótipo de dispositivo na Internet, *web site*) destinado ao ensino universitário. Aborda, por inerência, o *design* de documento educacional para a *web* o qual engloba quer os Objectos de Aprendizagem, quer as bases de dados que os acolhem, quer as características de interface e de comunicação. Uma das finalidades do trabalho é compreender o processo global de *design* do ambiente e proceder à sua validação para desenvolvimentos futuros. Outra finalidade é discutir uma problemática de carácter pedagógico que se relaciona com questões como: Qual é a mais-valia, do ponto de vista pedagógico, da introdução das tecnologias *web* no ensino superior presencial universitário? A flexibilização permitida por estas tecnologias pode potenciar a autonomia dos estudantes e, conseqüentemente, permitir-lhes a aquisição de competências necessárias para aprender ao longo da vida? Que acontece quando se utiliza um sistema desta natureza?

A estratégia adoptada é a concepção de um modelo capaz de presidir ao *design* de *web sites* para suportar as disciplinas universitárias, a elaboração de um protótipo de dispositivo, a sua implementação, testagem e avaliação. A disciplina que serve a modelização é a Tecnologia Educativa, na formação inicial de professores.

O trabalho está organizado em três momentos. O primeiro momento — análise e avaliação da situação — apresenta uma discussão em torno de pressupostos teóricos que fundamentam uma problemática, assim como dois estudos preliminares julgados necessários: um questionamento do destinatário e um levantamento de versões *online* da disciplina de Tecnologia Educativa nas universidades públicas portuguesas. O primeiro estudo fornece-nos informações sobre a motivação dos estudantes para utilizar a tecnologia nos termos propostos assim como as preferências relativas a conteúdos, organização e interface. Com o segundo estudo, verificamos que aquele uso da tecnologia se revelou muito elementar e que o modelo pedagógico era um modelo centrado sobre o conhecimento e sobre o professor.

O segundo momento descreve o processo de concepção do protótipo que oferece duas interfaces: a interface dos estudantes (ambiente partilhado por estudantes e professor) e a interface do administrador (professor) que actualiza a informação no *site* e faz a sua gestão. Trata-se, portanto, de uma base de dados dinâmica, interactiva e multimédia. A interface do administrador não exige competências informáticas avançadas (*html* ou editor *web*) repousando sobre os procedimentos exigidos para uso de *e-mail*. O protótipo é constituído por cinco secções: Home, Pessoas, Projectos, Recursos e Informação. O correio electrónico é acessível a partir das páginas pessoais e a Home constitui uma espécie de fórum muito simplificado que pode ser utilizado de modo síncrono. O protótipo está concebido de modo a permitir uma flexibilização espaço-temporal das aulas e funda-se num modelo pedagógico centrado na actividade auto-motivada e autónoma do estudante e, portanto, baseado no trabalho colaborativo por projectos com acento na partilha do conhecimento construído e nos processos metacognitivos, de onde a ideia de "comunidade de aprendizagem".

O terceiro momento constitui a implementação do protótipo e a sua avaliação. Depois de alojado e testado (usabilidade), procedeu-se à sua avaliação para a qual concebemos um estudo de caso em situação real. O dispositivo foi utilizado durante um semestre por 78 estudantes que frequentavam a

disciplina de Tecnologia Educativa: 39 estudantes da área de humanidades e 39 estudantes da área de ciências, 63 raparigas e 15 rapazes, na faixa etária compreendida entre os 21 e os 25 anos. Os instrumentos de recolha de dados foram de três naturezas diferentes: a) observação directa e participante registada em documento do género Diário; b) levantamento dos elementos introduzidos no site pelos estudantes e das comunicações via correio electrónico com o professor; c) questionário de opiniões, construído de raiz segundo o método da referencialização, sobre a ergonomia, a interface visual, os conteúdos e o potencial pedagógico.

No quadro desta investigação, encaramos a avaliação enquanto processo de análise, reflexivo e interpretativo, suportado por instrumentos baseados numa definição prévia de critérios de referência. A avaliação constitui, assim, um processo de metacognição e de auto-avaliação de uma prática de ensino concertada que pode permitir a compreensão das dinâmicas de apropriação do dispositivo tecnológico pelos estudantes e pelo próprio professor. Interessa-nos, sobretudo, a discussão que o processo de avaliação suscita junto dos estudantes e face ao dispositivo proposto. Estamos convictos de que apenas com um trabalho de facto colaborativo e participativo com os estudantes poderemos conseguir formular eventuais *standards* para o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem.

O primeiro resultado é uma base de dados interactiva de utilidade evidente para uso imediato (após algumas alterações, já efectuadas). Da avaliação realizada concluímos que o dispositivo é simples, fácil de usar (por estudantes e professores) e rápido, apresentando a interface gráfica níveis de qualidade satisfatórios, bem como a navegação e a arquitectura da informação. Das opiniões manifestadas pelos estudantes, salientamos a importância acordada aos factores referidos por permitirem uma experiência de uso do sistema gratificante e significativa. Salientamos ainda a adesão ao modo de comunicação por correio electrónico e a necessidade de valorização do indivíduo no seio da comunidade. Identificamos, também, uma necessidade de implementação de dinâmicas colaborativas e uma urgência de repensar os modelos de avaliação das aprendizagens dos estudantes. A grande vantagem do sistema, no enquadramento em causa, afigura-se ser a flexibilização do acesso aos materiais de estudo (aos recursos para a aprendizagem) o que representa uma vantagem ao nível da distribuição. A outra grande vantagem constatada são as possibilidades de comunicação, síncrona e assíncrona.

As maiores limitações ao uso do sistema relacionam-se com os custos associados à aquisição de equipamentos e à manutenção das comunicações, custos esses que transitam para o estudante. Do ponto de vista da concepção destes sistemas é urgente a constituição de equipas multidisciplinares e que integrem elementos do destinatário. Concluímos que estes trabalhos encontram uma justificação actual no quadro da "Iniciativa eLearning: pensar o futuro da educação" e que encontram aplicação no domínio dos *Campi Virtuais*.

Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras)

#### Resumo

O estudo que aqui se apresenta investigou o impacto da investigação-acção como estratégia de formação de um grupo de vinte supervisores do estágio integrado de Inglês da Universidade do Minho. Foi desenvolvido um programa de formação em supervisão pela investigação-acção, com a duração de 60 horas, entre Outubro de 1998 e Junho de 1999, e que assumiu a modalidade de Oficina de Formação para efeitos de acreditação da formação. Para além de envolver a realização de sessões presenciais conjuntas e de reuniões individuais, este programa envolveu ainda a realização de projectos de investigação-acção, incidentes em aspectos da prática supervisiiva dos participantes, bem como a produção de materiais de regulação da acção. Dois destes projectos foram realizados em colaboração, entre a investigadora, formadora do grupo e supervisora da universidade, e dois supervisores de escola com quem a investigadora partilhava a supervisão dos mesmos núcleos de estágio. O impacto do programa na construção de conhecimento profissional em supervisão, com particular destaque para as potencialidades e constrangimentos da investigação-acção, foi avaliado recorrendo a diversas fontes de evidência e ao cruzamento de diversas perspectivas de análise.

O estudo assumiu uma tipologia de estudo de caso avaliativo e interpretativo, com formato multicaso aninhado. O fenómeno do impacto da formação foi estudado em duas vertentes: na vertente da compreensão global do mesmo no grande grupo (Estudo de Caso 1) e na vertente da compreensão aprofundada do impacto nos dois participantes nos projectos colaborativos (Estudo de Caso 2). As fontes de evidência foram múltiplas: encontros de coordenação do desenvolvimento dos dois projectos colaborativos, diários colaborativos de investigação-acção na supervisão, relatórios dos projectos, materiais de regulação da supervisão/investigação-acção, questionários e um seminário de divulgação dos projectos. Os procedimentos de análise da evidência foram sobretudo qualitativos, tendo-se privilegiado a análise do discurso (oral e escrito). Também se recorreu a procedimentos quantitativos, complementares dos primeiros.

Os resultados do estudo estão alinhados com resultados de outros estudos em diferentes contextos de formação, na medida em que o recurso à investigação-acção colaborativa é fortemente validada. Salientam-se algumas características da formação em supervisão que facilitam processos reflexivos críticos de desenvolvimento profissional, mas também se reforçam constrangimentos identificados noutros estudos.

Susana Margarida Gonçalves Caires Fernandes (2004). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Psicologia da Educação)

#### Resumo

Centrando-se na última etapa da formação inicial de professores — os estágios pedagógicos —, o presente trabalho explora alguns dos aspectos mais significativos do repertório experiencial destes neófitos. Incidindo na perspectiva dos professores-estagiários, o repertório explorado abarca as principais vivências e percepções associadas ao *Tornar-se-professor*, dando a conhecer alguns dos maiores ganhos e dificuldades associados a este primeiro contacto com a profissão. Procedendo-se, numa primeira parte, à

contextualização histórico-legal da formação inicial de professores em Portugal nas últimas três décadas e, em particular, dos estágios pedagógicos, parte-se, num segundo momento, para a sistematização de alguns dos principais estudos e reflexões que se têm vindo a debruçar sobre a óptica do estagiário. Ilustrando as inúmeras complexidades inerentes ao *Tornar-se professor*, são dadas a conhecer as diferentes dimensões abarcadas por este processo, bem como os seus cenários, interlocutores e dinâmicas. Tomando como grelha de leitura as principais evidências compiladas na componente teórica da tese, parte-se, num terceiro momento, para a apresentação do estudo empírico realizado. Abarcando um total de 229 candidatos a professores da Universidade do Minho que, no ano lectivo de 2001/2002, se encontravam a realizar o seu estágio pedagógico, procedemos à aplicação do *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio (Versão para as Licenciaturas em Ensino)*. O estudo explora as cinco facetas contempladas pelo *Inventário* e pela componente teórica da tese (*Socialização Profissional e Institucional*; *Aspectos Sócio-Emocionais*; *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional*; *Apoio/Recursos/Supervisão*; e *Aspectos Vocacionais*), considerando o início e o final do estágio. Os dados obtidos salientam a presença de oscilações na forma como os professores-estagiários vivenciam esta etapa do seu desenvolvimento profissional. Assim, destacam-se as dimensões *Socialização Profissional e Institucional*, *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional* e *Aspectos Vocacionais* como as áreas de maior satisfação e ganho, dando a conhecer uma socialização bem sucedida, a ocorrência de aprendizagens muito significativas, bem como a conquista de um "sentir-se professor" e a antecipação de níveis bastante satisfatórios de realização pessoal e profissional. Menores oscilações foram observadas nas dimensões *Aspectos Sócio-Emocionais* e *Apoio/Recursos/Supervisão*, áreas em que os testemunhos dos sujeitos indicaram a presença de maiores dificuldades, menores níveis de satisfação e menor mudança entre o início e o final do estágio. Na última parte da tese, tecem-se algumas reflexões e propostas de intervenção, tomando não apenas os estágios pedagógicos, mas a formação inicial de professores no seu todo.

Mário Medeiros da Silva (2003). *Competências básicas do educador: desafio e perspectivas*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Filosofia da Educação)

#### Resumo

O presente trabalho tem como objecto de estudo a abordagem das competências em educação. O tema prendeu a atenção do autor por ter sido introduzido, sem nenhuma discussão prévia, nos documentos oficiais que organizam os sistemas de ensino público do Brasil. Tomados de surpresa, a primeira reacção dos professores foi considerá-lo uma imposição das reformas neoliberais que eram implementadas naquele momento pelo governo daquele país. A tradução de alguns livros de Perrenoud, entretanto, e as discussões que se seguiram a eles, vieram demonstrar tratar-se de um movimento pedagógico que aos poucos configurava os sistemas educacionais de países como a França, Suíça, Canadá, Bélgica e Austrália, entre outros.

Contudo, quase nada se sabia, no Brasil, sobre a abordagem das competências e ela continuou cercada pelas suspeitas de ser um instrumento do neoliberalismo, destinado a podar o carácter crítico da educação, facilitando a formação de mão-de-obra acrítica para ser docilmente explorada pelo capital. Investigar o fundamento dessa suspeita foi uma das razões do interesse do autor pelo tema.

A essa se somam outras razões. A polémica em torno do próprio conceito de competência, por exemplo. A proximidade de sentido com saber, saber-fazer, capacidade, habilidade, conhecimento e qualificação que muito contribuiu para esquentar essa polémica, multiplicou sua curiosidade. Porém, o potencial transformador das práticas pedagógicas contido nos pressupostos dessa abordagem foi, talvez, o principal elemento instigador.

Embalado por esses interesses e curiosidades, o trabalho contém um estudo do movimento de resignificação do conceito desde sua origem jurídica. Analisa suas interfaces com os conceitos fronteiriços, mencionados acima, numa tentativa de dar melhor visibilidade à parcela do real que o mesmo circunscreve. Identifica diferentes *démarches* que se referenciam nesse conceito e que o modelam conforme os objectivos dos sujeitos sociais que as elaboram e utilizam.

Reconstruindo o cenário sócio-histórico modelado pelo capitalismo, o estudo identifica na transição do Paradigma de Produção Taylorista/Fordista para o Paradigma da Produção Flexível, nos anos oitenta, o advento da temática das competências no mundo do trabalho e nos espaços da educação formal.

O estudo analisa experiências de desenvolvimento de competências em diferentes autores e extrai delas um elenco de categorias que, não somente lhes dão suporte, mas possibilitam, também, formular novas *démarches* em situações desafiadoras.

A pergunta quais as competências básicas do educador, implicitamente colocada no título do estudo, recebe uma resposta plasmada, através da reconstrução praxiológica de formação continuada, sob a forma de uma pesquisa-acção levada a efeito na Escola Delta, uma Faculdade do Nordeste do Brasil.

Ana Paula Soares (2004). *Transição e adaptação ao ensino superior: construção e validação de um modelo tridimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Psicologia da Educação)

#### Resumo

O presente trabalho desenvolve e valida um modelo conceptual que procura compreender e explicar como os estudantes se ajustam ao contexto universitário, obtendo níveis adequados de desempenho académico e de desenvolvimento psicossocial (sucesso académico). Partindo de uma concepção alargada das questões da adaptação e do sucesso dos estudantes em contexto universitário, o *Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário* (MMAU) integra um conjunto de 14 variáveis que procuram cobrir aspectos pessoais (sócio-demográficos, académicos e psicossociais) e contextuais da adaptação académica. A avaliação das variáveis que integram o modelo considerou a aplicação de cinco instrumentos de auto-relato, em cinco momentos temporalmente distintos, a par da recolha de indicadores de desempenho (média geral ponderada e rácio

de disciplinas realizadas com êxito), junto de uma amostra de 560 estudantes que, no ano lectivo 2000/01, ingressaram pela primeira vez no 1º ano de 16 cursos de licenciatura da Universidade do Minho. A validação do MMAU, tanto na amostra global (Modelo 1), como nas sub-amostras de alunos a frequentarem cursos nas áreas de ciências e tecnologias (Modelo 2) e humanidades (Modelo 3), recorrendo à modelização de equações estruturais, demonstra a sua adequabilidade na descrição do fenómeno em estudo (especialmente nos Modelos 2 e 3). Assim, os caminhos empiricamente validados demonstram que o desempenho académico é predito pela nota de candidatura com que os alunos ingressaram neste nível de ensino e que o nível de desenvolvimento psicossocial, experienciado do 1º para o 2º ano de frequência universitária, é determinado pelos níveis de autonomia com que os alunos ingressaram na Universidade. Adicionalmente, verificou-se que apesar das expectativas de envolvimento dos alunos na vida académica à entrada da Universidade, constituíram um preditor efectivo dos seus comportamentos de envolvimento no decurso do 1º ano, e do clima social de sala de aula dominante nos cursos frequentados afectar os níveis de envolvimento e os níveis de bem-estar e de satisfação obtidos, essas relações não foram suficientemente fortes para influenciarem de forma estatisticamente significativa os resultados tanto na medida de desempenho, como na medida de desenvolvimento psicossocial consideradas no modelo. Embora mais investigação seja necessária, os resultados alertam para a importância das características pré-universitárias dos alunos na configuração dos seus processos de adaptação ao contexto universitário e seus resultados.

Natasha Jansen Van Hattum (2004). *A study of the influence of assessment on the quality of student learning in engineering education*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Desenvolvimento Curricular)

#### Resumo

The work presented here is the result of a study on quality in engineering education. Its goal was to improve the quality of the learning process of the

student in engineering education. In the 90s of last century, the Council of Engineering Courses (CCE) started to develop a number of projects in the area of quality of teaching and learning. To continue successful projects in this area, it was decided that a long-term project on quality of education should start. Although the concept of quality is very broad, the decision was taken to focus the attention on the learning process of the student, being the central element of higher education.

A model is presented for the enhancement of quality of student learning through assessment of learning. The intervention of this study consisted of a change in assessment method towards a more student centered assessment, in which the students had more responsibilities and therefore felt more involved in their own assessment and learning processes. At the beginning and at the end of the first semester of the academic year 2001/02, a questionnaire on learning styles, based on the Inventory of Learning Styles of Vermunt (1992) was applied in a control group, consisting of first year Mechanical Engineering and Civil Engineering students, and an experimental group, consisting of first year students of Textile Engineering, Apparel Engineering and Industrial Electronics. During the semester, the assessment method was changed in the control group, towards student-centered assessment, starting with co-assessment and peer assessment and ending with self-assessment. The students participated in the assessment in various ways: they defined criteria, assessed their peers and assessed themselves.

The results of the learning styles questionnaire and the grades as attributed by students and teachers were analysed. The students in the experimental group changed their learning style towards deeper learning, concerning processing and regulation strategies, whereas the control group did not show significant changes in learning styles. Apart from these findings, students appeared to be able to assess themselves and their peers, although there are still many challenges to improve these assessment processes.



### Dissertações de Mestrado

Janeiro a Junho de 2004

ALEIXO, Maria Isabel Pereira (2004). *Le Lycée Français Charles Lepierre - génese e evolução no seio da sociedade portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

BARROS, Paula Maria Pereira (2004). *Os futuros professores do 2º ciclo e a estocástica - dificuldades sentidas e o ensino do tema*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

BOM, Carlos Alberto Pinto (2004). *Leitura em Ambiente Hipertextual - Hipertextualização e Leitura da Narrativa Queiroziana "A Aia"*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

BORGES, Helena Maria Cardoso Carvalho (2004). *Ensinar e aprender (com) poesia (simbolista) — Contributo para uma pedagogia do texto poético no ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

CAPELAS, Maria Alice Machado (2004). *A área projecto - implicações da concretização da área de projecto nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

CORREIA, Elsa Paula Martins Costa (2004). *Inglês para fins específicos no currículo dos cursos tecnológicos do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

FERNANDES, Susana Daniela Silva (2004). *Video Formação: Uma experiência de videoscopia com professores estagiários*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

FERREIRA, José Brites (2004). *A coadjuvação no contexto da monodocência no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

FERREIRA, Maria José Simões Nunes Rodrigues (2004). *Experiências prévias e práticas pedagógicas de dois estagiários de matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

FERTUZINHOS, Carlos Jorge Martins (2004). *A aprendizagem da História no 1º Ciclo do Ensino Básico e o uso do texto Prosa e de Banda Desenhada — um estudo com alunos do 4º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de História).

LINDINHO, Cilene Gomes (2004). *Os poderes na escola. A análise das relações de poder da Assembleia de Escola e do conselho executivo*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

MACHADO, Ermelinda Maria Costa Coelho (2004). *Sexualidade Juvenil — necessidades e competências em sexualidade dos jovens que recorrem ao Gabinete de Apoio à Sexualidade Juvenil e capacidade de resposta dos promotores de saúde*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação para a Saúde).

MONSANTO, Márcia Maria Magalhães (2004). *Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da História de Portugal — um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de História).

RIBEIRO, Emília Borges (2004). *Uma ética crítica na construção de um discurso democrático*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

RIBEIRO, Ilda Purificação Freire (2004). *Novas prioridades da Escola Básica: contributos para redefinir a formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

SANTOS, Laurentina Jesus Alves (2004). *A complexidade estrutural do conceito de Património em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de História).

SILVA, Magda Isabel Freitas (2004). *Métodos alternativos para a divisão de alunos do 2º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

SOUSA, Cláudia Manuela Simões (2004). *Os professores de Ciências da Natureza e o atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

SOUSA, Hilário Fernandes Coutinho (2004). *A expressão oral na aula de Língua Portuguesa (3º Ciclo). Concepção e desenvolvimento de um programa*

*de intervenção*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

SOUSA, Maria Rui Miranda Grilo Correia (2004). *Estudo dos conhecimentos e representações de doença associados à adesão terapêutica nos diabéticos Tipo 2*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação para a Saúde).

TAVARES, Ana Tereza Braga (2004). *Escolarização e alfabetização em Guimarães na segunda metade de oitocentos: a paróquia de S. Sebastião*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

TEIXEIRA, Maria Madalena Teles Vasconcelos Leite Dias Ferreira (2004). *Dos estrangeirismos à aula de Língua Materna*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

TINOCO, Joana Margarida Machado Silva Ribeiro (2004). *Diferenças entre géneros na matemática: convicções de professores e alunos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

VIEIRA, Agostinho Jesus (2004). *Ensino especializado da música numa escola privada: centralidade(s) e liderança do Director Pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

## Projectos de investigação

### História da Educação, Imaginários, Culturas e Comunidades Educativas

**Coordenador:** Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araújo

#### Equipa

A equipa de investigação é constituída por investigadores *seniors* e *juniors*. Do primeiro grupo fazem parte: Doutor Alberto Filipe Araújo — (UM/IEP) (coordenador); Doutora Maria Clara Costa Oliveira — (UM/IEP); Doutora Maria da Conceição Pinto Antunes — (UM/IEP); Doutor Joaquim Machado de Araújo — (UM/IEC). O grupo dos *juniors* é constituído pelos Mestre João Duarte Paulo — (UM/IEP); Mestre José António Moreno Afonso (UM/IEP) e Mestre Rodrigo Pinto Azevedo (Investig. Ext.).

#### Descrição

O projecto reflecte os interesses de três linhas de investigação distintas consubstanciadas em três sub-projectos colectivos, abaixo discriminados:

- 1º *História, Educação e Imaginário;*
- 2º *Aprendizagem, Educação e Intervenção Comunitária;*
- 3º *Teoria e Prática Pedagógica – Novas Dinâmicas em Contexto de Educação Permanente e Comunitária.*

Faça às temáticas apresentadas, sobressai a necessidade de pensar o objecto educacional/educativo de um modo intra e pluri-disciplinar, porquanto o sujeito a educar/formar situado num dado espaço-tempo carece que se preserve a sua memória, estudando-se as suas representações que, por sua vez, ele transporta para a sua comunidade envolvente. Assim, se compreende o enfoque e a importância da educação permanente e comunitária, pois sem esse tipo de educação o sujeito dificilmente faria face aos desafios sempre novos da sociedade do século XXI, conhecida pela Sociedade da Informação.

#### Objectivos

- Identificar e avaliar os projectos utópicos na história do pensamento ocidental;
- Estabelecer relações entre educação e imaginário;
- Identificar o lugar da educação no âmbito desses projectos;
- Aplicar a Mitanálise a textos da cultura ocidental;
- Realizar o alargamento e aprofundamento do conhecimento historiográfico sobre as questões de educação, designadamente em Portugal;
- Preservar, organizar a informação sobre memórias, representações e praxeologias em Portugal;
- Aprofundar a História da Educação como base de formação e acção educativas.
- Estudar a continuidade/descontinuidade entre os fenómenos de aprendizagem e os de educação;
- Averiguar essa continuidade/descontinuidade na prática educativa ao nível não formal.
- Conceber e implementar novas práticas de educação em contexto de educação permanente e comunitária;
- Contribuir para uma melhoria das condições de vida através de acções de educação que permitam transformações comportamentais significativas.

#### Tarefas já realizadas e a realizar

Realizou-se, no âmbito das actividades científicas previstas, o seguinte evento:

- VII Colóquio de *História de Educação e Imaginário* (8 de Março de 2004), com a respectiva edição das Actas;

No âmbito dos diferentes sub-projectos colectivos, editaram-se as seguintes obras:

ARAÚJO, Alberto Filipe & ARAÚJO, Joaquim Machado de (2004). *João de Barros (1881-1960)*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas;

ARAÚJO, Alberto Filipe (2004). *Educação e Imaginário. Da Criança Mítica às Imagens da Infância*. Maia: ISMAI.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de (2004) (Org.). *História, Educação e Imaginário (Actas do VII Colóquio de História, Educação e Imaginário)*. Braga: IEP/CIED/UM.

OLIVEIRA, Maria Clara Costa (2004). *Auto-Organização, Educação e Saúde*. Coimbra: Ariadne.

#### Tarefas a realizar

- VIII Colóquio de *História, Educação e Imaginário* (11 de Abril de 2005).

#### Balanço

No momento presente, as tarefas de investigação, realizadas no âmbito deste tipo de Projecto, revelam-se condizentes com as previsões efectuadas nas sessões de trabalho realizadas com esse objectivo. Neste sentido, embora seja sempre desejável apontar na via da internacionalização crescente das publicações e das participações em iniciativas internacionais, quer pelo número de estudos publicados, quer pela actividade de participação em reuniões científicas nacionais e internacionais, o balanço parece-nos positivo.

---

## notícias



## Reuniões Científicas Realizadas

### I Colóquio de Sociologia da Educação e Administração Educacional

Nos dias 5 e 6 de Novembro de 2004 realizou-se, nas instalações do Campus de Gualtar da Universidade do Minho, o *I Colóquio de Sociologia da Educação e Administração Educacional*, evento subordinado ao tema *30 anos de governo democrático das escolas em Portugal*. Este encontro científico, iniciativa do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade do Minho, pretendeu, como se esclarece no "desdobrável" do colóquio em apreço, constituir-se como "um espaço e um tempo de reflexão crítica e de partilha de experiências e de saberes" em torno do que aí se denomina como "uma das conquistas emblemáticas da *Revolução dos Cravos* de 1974" — o governo democrático das escolas.

Aproveitando o ensejo do "duplo aniversário" — 30 anos da *Revolução dos Cravos* de 1974 e 30 anos de governo democrático das escolas em Portugal, o Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional entendeu oportuno dinamizar um debate em que se procurou repensar as escolas como espaços públicos e democráticos no quadro dos novos desafios que se colocam à sua governação. Prioritariamente dirigido aos professores e educadores dos ensinos básico e secundário, este colóquio contou com a presença de cerca de duas centenas de participantes oriundos de todo o país, incluindo as regiões autónomas da Madeira e Açores.

O programa científico do colóquio desenvolveu-se em torno de três conferências e três painéis. No primeiro dia, a conferência de abertura, intitulada "Gestão democrática das escolas: Da *Revolução* à *Reforma*", esteve a cargo de Licínio Lima (Universidade do Minho). Seguiu-se-lhe o painel intitulado "Experiências de gestão democrática entre o "velho e o "novo" modelo de gestão: continuidades e rupturas", onde intervieram actores com experiência de gestão democrática, representantes dos alunos, dos pais e dos professores. O período da tarde abriu com a conferência "A construção do projecto educativo da escola: traços de um percurso debilmente articulado", a cargo de J. A. Costa (Universidade de Aveiro). A jornada desse dia encerrou com o painel "Democracia e participação na organização escolar", onde

intervieram quatro investigadores que divulgaram junto do auditório resultados de investigação recente no âmbito da democracia e da participação na organização escolar. No último dia, os trabalhos iniciaram-se com o painel "Políticas e processos de gestão democrática: As portas que Abril abriu". Induzidos pelo mote do painel, quatro investigadores com reflexão no domínio da administração educacional, adoptando nuns casos um registo mais retrospectivo, noutros mais prospectivo, partilharam com a plateia o seu olhar crítico e informado sobre o governo democrático das escolas em Portugal. A conferência de encerramento, intitulada "A autonomia das escolas oito anos depois", foi proferida por João Barroso (Universidade de Lisboa) e, em estreita articulação com a conferência de abertura, "fechou o círculo" de dois dias de aprofundada reflexão e partilha de experiências em torno da "gestão democrática". Os debates que se seguiram às conferências e aos painéis constituíram um dos momentos altos deste colóquio.

O núcleo temático que integra o presente número da Revista Portuguesa de Educação proporciona ao leitor alguns dos textos que serviram de suporte às intervenções dos participantes (conferencistas e intervenientes nos painéis) do I Colóquio de Sociologia da Educação e Administração Educacional.

Virgílio Sá

Universidade do Minho

**XVII Colóquio da ADMEE-EUROPA com a colaboração da ADMEE-CANADÁ — A avaliação das competências: reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência**

A Associação para o Desenvolvimento das Metodologias de Avaliação em Educação integra cinco países Europeus (Bélgica, França, Luxemburgo, Portugal e Suíça) e organiza, anualmente, um Colóquio Internacional. Este ano, o Colóquio decorreu na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, nos dias 18, 19 e 20 de Novembro de 2004 e a comissão directiva internacional integrou representantes de

diferentes Instituições: Universidade do Minho (Maria Palmira Alves), Universidade de Grenoble (Gérard Figari), Universidade de Lisboa (Albano Estrela, Belmiro Cabrito e Pedro Rodrigues), Universidade de Louvain-la-Neuve (Jean-Marie De Ketele) e ainda a Universidade do Laval — Québec (Pierre Valois).

O Programa do Colóquio foi o testemunho de um itinerário que teve início em Fevereiro de 2003, na Universidade do Minho, com a realização de um Simpósio Internacional, subordinado ao tema: *a avaliação das competências: entre reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência*. Os trabalhos deste simpósio deram origem a uma rede de trocas e de confronto de experiências, de estudos e investigações sobre esta temática, conduzindo a uma primeira triagem organizada à volta de três eixos: o acesso à formação, a certificação, o reconhecimento e a valorização pessoal.

Foram objectivos do Colóquio: apresentar o avanço do programa de trabalho da rede ADMEE sobre este tema; reunir as diferentes abordagens ao tema, propostas pelo conjunto de participantes; favorecer os projectos e as colaborações internacionais posteriores, que terão como objectivo a prossecução e o desenvolvimento da reflexão sobre esta problemática.

Os trabalhos decorreram de quatro formas diferentes: I — *Trabalhos da rede ADMEE sobre a RVAE* — Contribuições da rede de trabalho sobre a RVAE, que alimentaram a organização temática do Colóquio. II — *Conferências* — num total de cinco, que tiveram como objectivo lançar ou relançar a reflexão sobre as problemáticas transversais e estiveram a cargo de: Estela Malaquias Pereira — Problemáticas Europeias; Danielle Colardyn — Problemáticas internacionais; Vincent Merle — Problemáticas institucionais e sociais; Rui Canário — Problemáticas individuais; Ana Luísa Pires — Problemáticas teóricas. III — *Mesas redondas*, num total de três, constituíram uma oportunidade para fazer um balanço sobre: o estado dos sistemas de reconhecimento de competências adquiridas pela formação não formal ou informal e questões colocadas actualmente por esses sistemas (mesa 1); a prática de referência directa ou indirectamente implicada no reconhecimento e validação das aquisições da experiência (mesa 2); as contribuições dos diferentes trabalhos apresentados para a melhoria das metodologias de validação das aquisições da experiência (mesa 3). IV — *Ateliês* — 170

intervenientes, oriundos de diferentes países: Bélgica, Brasil, Canadá, França, Inglaterra, Luxemburgo, Marrocos, Portugal e Suíça, apresentaram comunicações, abordando três grandes temas: Descrição e análise dos sistemas e dos dispositivos; Problemáticas contextuais, metodológicas e teóricas; Avaliação das competências. A síntese dos trabalhos do Colóquio esteve a cargo de Jean-Marie De Ketele.

María Palmira Carlos Alves

Universidade do Minho

#### 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras, 15-17 de Novembro de 2004

O 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras, que decorreu na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), nos dias 15, 16 e 17 de Novembro de 2004, foi organizado pela Secção de Estudos Franceses do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da FLUP (Orgs.: Rosa Bizarro e Fátima Braga).

Prioritariamente dirigido a investigadores e docentes de todos os níveis de ensino e a estudantes dos cursos de Educação, Ensino e Línguas e Literaturas Modernas, o encontro contou com a participação de docentes e investigadores oriundos de vinte instituições de ensino superior, nacionais e estrangeiras, bem como deputados e representantes de associações profissionais de professores de línguas.

A partir de quatro temáticas estruturantes — Políticas Educativas: realidades e utopias; Novos Currícula: novas exigências de formação; Estágios Profissionalizantes: percursos e experiências; Educação e Formação para uma Sociedade Multicultural — foram apresentadas 15 conferências, uma mesa redonda e 57 comunicações. As primeiras estiveram a cargo de Adriano Moreira (Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior), que proferiu a conferência de abertura, Albano Estrela e Maria

Teresa Estrela (Universidade de Lisboa), Geneviève Zarate (Université Paris III), Mário Vilela (Universidade do Porto), Maria Beatriz Rocha Trindade (Universidade Aberta), Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho), Maria da Graça Pinto (Universidade do Porto), Carlos Ceia (Universidade Nova de Lisboa), José Augusto Brito Pacheco (Universidade do Minho), António Ferreira de Brito (Universidade do Porto), Malaca Casteleiro (Universidade de Lisboa), Luíza Cortesão (Universidade do Porto), Viriato Soromenho Marques (Universidade de Lisboa), Fátima Sequeira (Universidade do Minho) e Armando Rocha Trindade (Universidade Aberta), tendo estes dois últimos proferido as conferências de encerramento.

A única mesa redonda do encontro, subordinada ao tema das Políticas Educativas e Formação de Professores, esteve a cargo dos deputados Isabel Pires de Lima (Universidade do Porto /Deputada PS), João Teixeira Lopes (Universidade do Porto /Deputado Bloco da Esquerda), Luísa Mesquita (Deputada PCP) e Maria Aurora Vieira (Deputada PSD) e dos seguintes representantes da DREN e das associações de professores de línguas: Margarida Moreira (DREN), Cristina Bastos (APPI), Maria José Terroso (APPA), Paulo Feytor Pinto (APP), Sónia Duarte (APPELE) e Zélia Sampaio (APPF).

As temáticas da globalização, do cosmopolitismo, da inter/multiculturalidade e da formação pluridimensional, enquadradas pelo espaço europeu, mas também pelas orientações e estudos de organizações mundiais como a ONU, a OCDE ou a UNESCO, marcaram várias intervenções, dando conta das mudanças que se têm vindo a sentir no mundo moderno e das implicações dessas mudanças na (re)construção das competências profissionais do professor de línguas, percebido como um profissional reflexivo e autónomo. As exigências de adaptação a uma realidade marcada pela globalização, pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, pela diversidade cultural e pela conflitualidade política e religiosa colocam desafios à formação de professores de língua estrangeira, onde se inclui o ensino de Português como língua estrangeira. Particular atenção mereceu, nas conferências plenárias, a formação inicial de professores de línguas em Portugal e as tensões actuais pelas quais atravessa, no quadro político, económico e demográfico actual, onde as questões da formação e da avaliação, reestruturação e acreditação dos

cursos, enquadradas pela Declaração de Bolonha e pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, são cruciais. Também mereceu destaque, particularmente nas comunicações, as questões e experiências referentes aos estágios pedagógicos, inseridas em projectos de investigação(-ação) ou de inovação pedagógica, que, analisando e desconstruindo os constrangimentos próprios deste contexto formativo, apresentaram e defenderam concepções e práticas de desenvolvimento profissional que podem dotar este percurso de elevada qualidade.

**María Alfredo Moreira e Isabel Barbosa**

Universidade do Minho

## Publicações Recebidas

### Revistas

- *Avaliação Educacional*, n.º 28/03  
Brasil: Fundação Carlos Chagas
- *Avaliação Educacional*, n.º 29/04  
Brasil: Fundação Carlos Chagas
- *Boletim de Educação Física*, n.º 26 e 27/03  
Portugal: Sociedade Portuguesa de Educação Física
- *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, n.º 3/03  
Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina
- *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, n.º 1/04  
Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina
- *Cadernos de Pesquisa*, n.º 118/03 e n.º 120/03  
Brasil: Fundação Carlos Chagas
- *Cadernos do Noroeste*, n.º 1-2/03  
Braga: Universidade do Minho – Instituto de Ciências Sociais
- *Campo Abierto*, n.º 23-24/03  
Espanha: Facultad de Educación (Universidad de Extremadura)
- *Ciências & Letras*, n.º 34/03  
Brasil: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras
- *Comunicações*, n.º 2/02 e n.º 1/03  
Brasil: Universidade Metodista de Piracicaba
- *Diacrítica*, n.º 17-01/03 e n.º 17-02/03  
Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos
- *Didáctica de las Ciencias*, n.º 17/03  
Valência: Universitat de València
- *Educação e Filosofia*, n.º 33/03  
Brasil: Universidade Federal de Uberlândia
- *Educação & Sociedade*, n.º 81/02  
Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade



- *Educação & Sociedade*, n.º 85/03  
Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade
- *Educação e Pesquisa*, n.º 2/03  
São Paulo: Universidade de São Paulo
- *Educar*, n.º 32/03  
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- *Educare*, n.º 15/03  
Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco
- *Gestão em Ação*, n.º 2/03  
Brasil: Universidade Federal da Bahia
- *Historia de la Educación*, n.º 20/01  
Salamanca: Universidad de Salamanca
- *Interações*, n.º 5/03  
Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga
- *Impulso*, n.º 33/03  
Brasil: Universidade Metodista de Piracicaba
- *Letras de Hoje*, n.º 134/03 e n.º 135-136/04  
Brasil: Pontifícia Universidade Católica
- *Ludens: Ciências do Desporto*, n.º 3/03  
Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana
- *Máthesis: Revista de Educação, Anais VI Semana de Pedagogia*  
Brasil: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul
- *Papers*, n.º 70/03  
Espanha: Universitat Autònoma de Barcelona
- *Perspectiva*, Índice 1983-2002  
Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina
- *Perspectiva*, n.º 2/03  
Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina
- *Perspectivas XXI*, n.º 10/03  
Maia: Instituto Superior da Maia
- *Pro-Posições*, n.º 3/03 e n.º 1/04  
Brasil: Universidade Estadual de Campinas do Rio Grande do Sul

- *Psicologia, Educação e Cultura*, n.º 2/03  
Porto: Colégio Internato dos Carvalhos
- *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n.º 3/03  
Brasília: Universidade de Brasília
- *Psychologica*, n.º 34/03 e n.º 35/04  
Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, n.º 1/03  
São Paulo: Universidade de Sorocaba
- *Referência*, n.º 11/04  
Coimbra: Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca
- *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 66/03 e n.º 67/03  
Coimbra: Centro de Estudos Sociais
- *Revista de Ciências de la Educación*, n.º 195/03 e n.º 196/03  
Madrid: Instituto Calasanz de Ciências de la Educación
- *Revista de Educação*, n.º 2/02  
Lisboa: Departamento de Educação da Fac. de Ciências
- *Revista de Educación, número extraordinário de 2003*  
Madrid: Ministério de Educación, Cultura y Deporte
- *Revista de Educación*, n.º 332/03 e n.º 333/04  
Madrid: Ministério de Educación, Cultura y Deporte
- *Revista de Sociología e Política*, n.º 21/03  
Brasil: Universidade Federal do Paraná
- *Ricerche Pedagogiche*, n.º 148-149/03  
Itália: Giovanni Genovesi
- *Revista Portuguesa de Filosofia*, n.º 4/03 e n.º 1/04  
Braga: Faculdade de Filosofia de Braga
- *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.º 1/03  
Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- *Revista Portuguesa de Psicossomática*, n.º 2/03  
Porto: Sociedade Portuguesa de Psicossomática
- *Sarmiento*, n.º 7/03  
Espanha: Universidade de Santiago de Compostela

— *Sonhar: Comunicar/Repensar a Diferença*, n.º 2 e 3/02 e 03  
Braga: APPACDM

### Monografias

- ALVES, Maria Ema Monteiro; BRAGA, Fátima; FREITAS, Maria João Vieira; LEITE, Carlinda & VILAS-BOAS, Maria (2004). *Planificação (novos papéis, novos modelos)*. Porto: Edições Asa.
- ALVES, Rubem (2004). *Gaiolas ou asas*. Porto: Edições Asa.
- ALVES, Rubem (2004). *Livro sem fim*. CriapAsa.
- FULLAN, Michael (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- GAMBÔA, Rosário (2004). *Educação, ética e democracia*. Porto: Edições Asa.
- GLANZ, Jeffrey (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança*. Porto: Edições Asa.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2003). *Uma seta no alvo*. Porto: Edições Asa.
- MARTINS, Vítor Manuel Tavares (2003). *Estudo Acompanhado*. Porto: Edições Asa.
- OLIVEIRA, José H. Barros (2004). *Psicologia positiva*. Porto: Edições Asa.
- PEREIRA, Anabela (2004). *Educação multicultural*. Porto: Edições Asa.
- SEIJO, Juan Carlos Torrego (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: Edições Asa.
- TORRES, Maria Goreti (2003). *A arte de contar histórias com palavras e imagens*. Edições APPACDM.
- VICENTE, Nuno Augusto Lopes (2004). *Guia do gestor escolar*. Porto: Edições Asa.
- VILAS-BOAS, António José Leite (2003). *Oficinas de escrita (modos de usar)*. Porto: Edições Asa.

## condições de colaboração

As propostas de colaboração (artigos, resenhas) devem ser enviadas em papel (três cópias) e em suporte magnético (programa Word ou QuarkXPress) para: Revista Portuguesa de Educação, Instituto da Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal.

Todos os artigos submetidos para publicação serão objecto de avaliação por, pelo menos, dois especialistas da área em que se inscrevem.

Os textos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 25 páginas A4, compostas em corpo 12 e dois espaços, devendo todas as páginas ser numeradas.

Na primeira página do trabalho devem constar as seguintes informações: Título do artigo (título abreviado, não excedendo os 35 caracteres); nome(s) do (dos) autor(es); institucional (al); morada (e); alguns dados curriculares do (s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência.

Em folhas separadas deve ser enviado um resumo em português e o título do resumo do artigo em inglês (abstract) e em francês (resumé). Os resumos não devem exceder as 150 palavras.

Devem ser apresentados em folhas separadas, numeradas sequencialmente (numeração arábica), devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no início do texto, por exemplo: "Inserir o Quadro I aproximadamente aqui".

As notas de rodapé são numeradas sequencialmente, sendo inseridas no final do texto.

Devem ser tão breves quanto possível e devem aparecer como primeira nota.

Devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), consoante do nome do (s) autor (es), seguido (s) do ano da publicação entre parêntesis e página (s) se for caso disso. 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-se ao ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos mencionados na primeira ocasião e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de et al. A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente de acordo com os critérios usados nos seguintes exemplos:

- ALMEIDA, João F. de; CARUGA, Julia; COSTA, António F. de; MACHADO, Fernando; NICOLAU, Isabel & REIS, Elizabeth (1992). *Exclusão Social: Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*. Cairas, Celta Editora.
- ALVESSON, Mats & WILLMOTT, Hugh (1992). On the idea of emancipation. In *management and organization studies*, *Academy of Management Review*, vol. 17, n.º 3, pp. 492-464.
- BALL, Stephen J. R. (1990). Management and moral technology. In S. J. Ball (org.), *Foucault and Education*. London: Routledge, pp. 153-160.
- GOMES, Joaquim F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- GRACIO, Rui (1991). Balance sobre a educação escolar dezassis anos depois. *Verbo*, n.º 98, pp. 57-69.
- TEODORO, António (1995). *Políticas educativas em mudança no campo educativo: considerações a propósito de um debate tripartido*. Comunicação apresentada no III Congresso da SPCE, Lisboa, 3 a 10 de Dezembro.

Os autores receberão as provas (incluindo Quadros e Figuras) para correção e deverão devolvê-las ao editor após a sua recepção.

Os artigos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores.