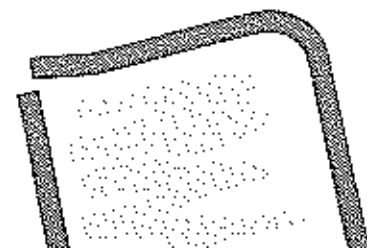


índice

- 3 Editorial
 Rui Vieira de Castro
- 7 Contributos para o Estudo do Desenvolvimento da Autonomia Universitária em Portugal
 desde o 25 de Abril
 Sérgio Machado dos Santos
- 31 La Educación en la Restauración Democrática Española
 Manuel Puelles Benítez
- 57 E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e Periferia (s) das Decisões no Governo das Escolas
 Licínio C. Lima
- 81 As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos
 José Alberto Correia
- 111 Das Reformas do Ensino do Português
 Maria Raquel Delgado-Martins
- 127 Condições Sociais de Produção de Leitores
 Maria de Lourdes Dionísio de Sousa
- 149 Escola Básica: Sinais de Abril num Tempo Descontínuo
 Manuel Jacinto Sarmiento
- 171 (Des)ilusões e Paradoxos: A Entrada na Carreira na Perspectiva dos Professores Neófitos
 Maria Assunção Flores
- 205 A Racionalização da Cultura Profissional dos Professores: Uma Abordagem Etnossociológica
 no Contexto do 2º Ciclo do Ensino Básico
 Telmo Humberto Caria
- 245 Recensões
- 273 Dissertações e Projectos de Investigação
- 293 Notícias

volume 12 número 1
1999

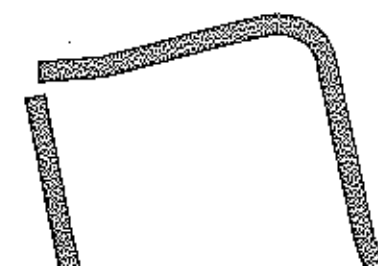
educação
revista portuguesa de



volume 12 número 1
1999

educação

revista portuguesa de



propriedade e editor
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

director
Rui Vieira de Castro

gratismo
Luís Cristóvam

tiragem
1.000 exemplares

composição
Teknodesign

impressão e acabamentos
Lusografe

endereço
Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
Campus de Gualtar 4710 Braga
Portugal
Tel. 053. 604241 Fax 053. 678987

e-mail
rpe@iep.uminho.pt

página na Internet
<http://www.iep.uminho.pt/ceep/>

depósito legal
45.474/91

ISSN
0871-9187

Editorial

Perplexidades, sob forma mais ou menos interrogativa, um certo distanciamento, atravessado por uma dose razoável de desencanto, no reconhecimento já, pelo menos, da inadequação de certas narrativas, algum optimismo recatado, leituras críticas em qualquer caso, estas são marcas que podem ser encontradas nos textos que constituem o núcleo temático deste número da Revista Portuguesa de Educação. Que, no seu corpo central, tem como elemento aglutinador imediato o 25 de Abril de 1974, ou melhor, as transformações que no campo da educação foram tendo lugar neste quarto de século, não necessariamente geradas por aquele lugar de ruptura, mas que a ele são referenciáveis.

Não se trata aqui de enveredar por caminhos acriticamente celebratórios, ou de afirmar júbilos despropositados, mas tão só de interrogar criticamente aquilo que as coisas foram sendo, como forma privilegiada, aliás, de compreendermos aquilo que elas hoje são e o que nós somos nelas. Não se trata aqui, também, de propor uma leitura global, e muito menos integrada, do estado das coisas, mas antes de propiciar a expressão de vozes, diversas naturalmente, mas dotadas da capacidade de interrogar de forma pertinente as realidades que analisam.

Globalmente olhados, estes textos representam uma realidade em mutação acelerada, com indicadores suficientes de um novo ciclo de contemporaneidade, sendo que os contornos da radiografia obrigam a procurar origens para o teor daquela mutação que estão muito para lá do local; revelam uma realidade radicalmente complexa e a impossibilidade de os factos educacionais poderem ser lidos à luz de quadros esquemáticos, inadequados à percepção das múltiplas e profundas inter-relações do campo pedagógico com os outros campos; anotam uma realidade atravessada por grandes contradições, em relação esperada com as diferentes orientações ideológicas, políticas, sociais, económicas detectáveis no mundo contemporâneo. Mas estes textos não se limitam a dar conta destes factos, são em si próprios textos de posicionamento, recusando pretensas (e

impossíveis) neutralidades, a depuração ideológica, o assepticismo das ideias; estas características, tornando-os textos fortes, relevando de inscrições reconhecíveis no espectro das ideias, não anulam o seu profundo rigor. Indo do fragmentado ao global, do decretado ao praticado, do pedagógico ao educativo, do discursivo ao experienciado, registam, a vários níveis, de forma não contemplativa, aquela que será certamente uma das marcas mais importantes deste quarto de século — a tendência para a democratização do acesso ao ensino e à cultura e os avanços e recuos nesse percurso.

Sem qualquer pretensão substitutiva em relação à leitura dos textos, lugar agora à sua apresentação.

Abre o *dossier* com um estudo de Sérgio Machado dos Santos sobre a autonomia universitária em Portugal, no pós-25 de Abril; o autor, pelas posições institucionais que foi sucessivamente ocupando, encontra-se numa posição particularmente privilegiada para um olhar muito informado, a que alia um significativo investimento analítico relativamente a aspectos que não têm conhecido entre nós, no terreno mais estritamente académico, o realce que lhe seria devido. Como foi sendo negociada a autonomia universitária, como se posicionaram perante ela os diversos agentes e agências, quais os significados que foram sendo associados a este processo, que direcções de desenvolvimento é possível antecipar, estas são algumas das perguntas que, não encontrando no texto respostas definitivas, ali têm em qualquer caso contribuições fundamentais.

As mudanças nas políticas educativas em Portugal articulam-se com aquelas que ocorreram ou ocorrem em outros países, nos espaços económicos e políticos próximos; neste quadro, a análise contrastiva das mudanças operadas em Portugal e nos países vizinhos pode ser particularmente estimulante; é a base para esse confronto que o texto de Manuel Puelles Benítez em larga medida estabelece ao analisar as políticas educativas em Espanha no pós-franquismo, seja durante a transição democrática, seja durante os governos socialistas, seja, mais recentemente, no período de governação conservadora.

O texto de Licínio C. Lima explora uma das esferas onde provavelmente são mais visíveis os conflitos, de natureza essencialmente política, que percorrem o campo da educação — a administração do sistema

educativo e o governo das escolas. O autor procede a uma inventariação crítica do que foram, depois do 25 de Abril, as orientações e as práticas de administração das escolas, pondo em evidência as tensões entre os diferentes pólos de decisão, as diversas concepções que foram sendo mobilizadas, as potencialidades e os problemas nos processos de decisão democrática nas escolas, construindo de caminho um complexo dispositivo analítico.

José Alberto Correia analisa os diferentes "discursos" configuradores das ideologias educativas reconhecíveis em Portugal nestes último 25 anos. A categorização a que procede dos discursos educativos, vistos não apenas como lugares de expressão de um determinado objecto, mas também como espaços da sua construção, conduz o autor à identificação de quatro ideologias educativas — 'democratizante e crítica', 'democrática', 'modernizadora e inclusiva' — que se revelam instrumentos conceptuais importantes para compreender as orientações dominantes, mas também aquelas que surgem em contracorrente, no que às políticas educativas diz respeito.

Maria Raquel Delgado-Martins analisa no seu texto as mudanças que têm tido lugar numa das áreas centrais do currículo — a língua materna; fá-lo em articulação com a consideração de alguns princípios de política educativa, concretizando a sua análise no estudo de orientações identificadas em textos reguladores, sejam eles os programas escolares de Português, sejam os manuais escolares, sejam, num outro plano, os exames, instâncias que, sobretudo estas últimas, progressivamente se vêm constituindo como lugares de definição do currículo.

Os modos e os lugares de construção social dos leitores são claramente pedras de toque na apreciação das tendências inscritas nas opções culturais e educacionais que vão sendo tomadas. O texto de Maria de Lourdes Dionísio de Sousa avalia precisamente, por referência ao contexto português, o sentido destas tendências, analisando dois lugares principais de produção dos leitores, a escola e a rede de leitura pública, concluindo pela desarticulação entre os projectos aí identificados e pelos efeitos inevitavelmente perversos desta desconexão.

A escola básica é, indiscutivelmente, um dos terrenos onde mais centralmente se joga a possibilidade de uma 'educação democrática'; foi,

também por isso, um dos lugares em que transformações mais aceleradas e radicais se verificaram no período pós-25 de Abril. É dessas transformações que nos fala o texto de Manuel Jacinto Sarmiento, aliando radiografia e prospectiva, considerando quer as marcas delas, hoje inscritas na escola básica, quer os desafios que, na sequência, se lhe colocam.

Em síntese, o que estes textos nos dizem é que a ameaça da "espessura carregada do tempo" é, sem dúvida, real, mas que há uma resposta e que ela passa por se acreditar *no* e se afirmar o poder transformativo do pensamento.

Para lá dos textos que constituem o seu núcleo temático, a Revista inclui dois outros artigos, conectados pela referência aos professores. No primeiro desses textos, Maria Assunção Flores estuda um conjunto de professores em início de actividade profissional, analisando os seus problemas e necessidades de apoio e formação, concluindo pela existência de acentuadas dificuldades, com particular expressão ao nível da relação interpessoal na sala de aula. Telmo Caria investiga aspectos da cultura profissional dos professores, numa perspectiva marcadamente antropológica, revelando as formas de estruturação dos grupos, os processos conducentes à construção de consensos, as atitudes face às políticas educativas e o *ethos* profissional do grupo, buscando articulações com as formas de uso do conhecimento abstracto.

Como habitualmente, a Revista inclui *recensões bibliográficas*; dá-se conta, também, de provas académicas e de projectos de investigação envolvendo investigadores do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho; noticia-se, por fim, a realização de reuniões científicas.

Aqui fica, pois, mais um número da Revista Portuguesa de Educação. Para ser revista, como condição para o ser.

Rui Vieira de Castro

Contributos para o estudo do desenvolvimento da autonomia universitária em Portugal desde o 25 de Abril

Sérgio Machado dos Santos

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O presente texto traduz essencialmente uma vivência pessoal do desenvolvimento da autonomia universitária em Portugal nos últimos 25 anos. Marcado por um forte envolvimento institucional do autor, este trabalho percorre analiticamente alguns dos marcos históricos do desenvolvimento autónómico do sistema universitário em Portugal e sinaliza também algumas dimensões de natureza mais prospectiva, numa matéria que está necessariamente aberta a outros aprofundamentos científicos.

1. Introdução

O presente trabalho traduz o testemunho de uma vivência pessoal do desenvolvimento da autonomia universitária em Portugal nos últimos 25 anos, não constituindo — nem pretendendo constituir — um estudo académico sobre o tema. A visão apresentada, inevitavelmente polarizada por uma experiência de vida marcada por forte envolvimento institucional, poderá, quando muito, proporcionar algum material para o aprofundamento científico que venha a ser feito nesta matéria.

Evita-se, igualmente, enveredar pela análise das causas que, de uma forma ou outra e um pouco por todo o mundo, têm levado os mais diversos Governos a atribuir autonomia e responsabilidades crescentes às instituições universitárias, problemática esta tratada em publicações recentes¹.

A apresentação efectuada estrutura-se em redor de marcos históricos no desenvolvimento autónómico do sistema universitário nacional, desde a

situação vivida em 1974, passando por um percurso de desconcentração e descentralização que conduziu em 1988 à Lei de Autonomia das Universidades, até à construção dos pilares sobre os quais assenta a autonomia, não fugindo, ainda, a alguns toques prospectivos com possível actualidade.

2. A autonomia universitária em 1974

As Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, e as suas faculdades, escolas e estabelecimentos integrados, gozaram, até 1952, de um regime de autonomia com um elevado grau de descentralização interna, segundo o qual a administração das universidades competia aos senados e a das faculdades e escolas não integradas competia aos conselhos escolares.

O Decreto-Lei nº 38 692, de 21 de Março de 1952, retira essa autonomia administrativa às unidades orgânicas e estabelecimentos anexos, centralizando a administração num conselho administrativo de universidade, com gozo de uma autonomia administrativa fortemente condicionada pela lei geral.

Vale a pena reflectir nas razões invocadas no preâmbulo do referido Decreto-Lei para justificar as medidas então tomadas: afinal, nem os senados, a nível da universidade, nem os conselhos escolares, a nível das escolas, assumiam ou exerciam as competências administrativas que a lei lhes consignava. Transcreve-se desse preâmbulo o parágrafo que se segue à afirmação do "propósito de só manter a autonomia administrativa das universidades e suprimir a que prodigamente se atribuiu, não só às respectivas faculdades e escolas, mas ainda a inúmeros estabelecimentos pertencentes ou anexos a estas": "Na verdade, não se encontrou qualquer justificação séria para esta autonomia, de que, aliás, na maior parte dos casos se não tem feito uso: bastará notar que só em muito poucos dos últimos estabelecimentos (anexos) existem os conselhos administrativos que a lei impõe". É, por conseguinte, surpreendente constatar que a autonomia interna estiolou por (alegada) falta de uso!

Com a reforma Veiga Simão no início da década de 70 a questão da autonomia universitária reentrou na agenda política do Governo. As universidades novas, criadas pelo Decreto-Lei nº 402/73, de 11 de Agosto, são dotadas de autonomia administrativa e financeira, sendo a respectiva

estrutura e a orgânica pedagógica e administrativa das unidades de ensino e de investigação remetidas para um diploma orientador do ensino superior que se encontrava em discussão pública. É interessante notar que o *Projecto de Diploma Orientador do Ensino Superior*, elaborado com base no estudo sobre *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior* e nas opiniões expressas durante o período de discussão pública a que esse texto foi submetido, acabou por ser aprovado pelo Ministro Veiga Simão em 16 de Abril de 1974. Destaca-se, do projecto de diploma, o artigo 13º, onde se estabelece: "as universidades têm personalidade jurídica e património próprio e dispõem de autonomia pedagógica, científica e cultural, administrativa e financeira, e disciplinar, sem outras limitações além das estabelecidas por lei". A revolução de Abril, ocorrida escassos dias depois da data assinalada, acabou por suspender esse processo, contribuindo, de forma algo irónica, para um atraso de 14 anos na aprovação do que era, já então, um dado adquirido.

3. Os problemas da autonomia em 1988

A autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira das universidades ficou inequivocamente consagrada no artigo 76º, nº 2, da Constituição da República Portuguesa. Contudo, apesar de uma longa sucessão de anteprojectos e projecto de lei e de muita discussão à volta da matéria, a situação em 1987/88 era ainda de uma grande incerteza quanto aos destinos da autonomia universitária.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) ao reforçar, no seu artigo 45º, o preceito constitucional da autonomia universitária, não foi porém mais longe, como se chegou a pressupor, na respectiva regulamentação e operacionalização — nem seria essa a solução mais adequada.

É de referir, contudo, que no início da década de 80 se começavam a dar passos significativos em termos de autonomia, quer através de legislação avulsa, quer no modo como o Ministério da Educação começou a ver de maneira diferente o exercício do poder tutelar. Um primeiro avanço foi dado pelo despacho nº 279/81, de 12 de Outubro, do Ministro da Educação e das Universidades, Prof. Vítor Crespo, ao permitir a indicação ao Governo de listas triplícas para efeitos de designação do reitor, obtidas através de um processo eleitoral, muito embora essa designação se continuasse a processar

ao abrigo do disposto no Decreto-Lei nº 26 611, de 19 de Maio de 1936. O primeiro reitor eleito em Portugal, ao abrigo desse despacho, foi o Prof. Lúcio Craveiro da Silva, na Universidade do Minho, e outras Universidades de imediato se lhe seguiram. Num acto de grande simbolismo, o reitor deixava de ser exclusivamente o representante do Governo junto da universidade para passar a ser, simultaneamente, o representante da universidade junto ao Governo.

Entretanto, como se referiu já, desde 1973 as denominadas universidades novas, em regime de instalação, gozavam de autonomia administrativa e financeira, embora com uma forte acção interventora por parte da tutela governamental. Com o fim do regime de instalação, esteve em risco de se perder a continuidade de uma experiência que, apesar das limitações, se revelara positiva. Essa terá sido, porventura, a principal motivação para o Decreto-Lei nº 188/82, de 17 de Maio, que criou a possibilidade de dotar as universidades e os institutos universitários de autonomia administrativa e financeira, através de portaria baseada em pedido fundamentado da instituição interessada. Embora na altura não se tivesse uma percepção clara disso, abriu-se por esta via, ainda de forma tímida, o princípio da contratualização — substituindo disposições de aplicação genérica impostas por lei por soluções discutidas e negociadas, de possível aplicação parcelar —, princípio este que iria jogar na década seguinte um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia universitária.

As Universidades de Évora e do Minho rapidamente fizeram uso dessa prerrogativa, no que foram posteriormente seguidas pelas restantes universidades novas. Constatou-se, porém, uma menor apetência das universidades mais antigas pela autonomia, já que apenas a Universidade do Porto a solicitou, cerca de quatro anos mais tarde.

Também o exercício da autonomia administrativa foi progressivamente reforçado, através de competências acrescidas atribuídas aos reitores. São de reatçar, em termos da atribuição de *competências próprias* aos reitores:

- a) o Decreto-Lei nº 200-J/80, de 24 de Junho, que representa um primeiro passo na transferência para as universidades da capacidade de recrutamento do seu pessoal docente, embora limitada às categorias de pessoal não doutorado, e permite o

reconhecimento da conveniência urgente de serviço dos respectivos contratos;

- b) o Decreto-Lei nº 555/80, de 28 de Novembro, relativo à concessão de equiparação a bolseiro a docentes no País e no estrangeiro por períodos até 30 dias, competência alargada pelo Decreto-Lei nº 320/81, de 27 de Novembro, para períodos até 90 dias, passando a abranger também investigadores e técnicos superiores;
- c) o Decreto-Lei nº 29/83, de 22 de Janeiro, que permite a autorização das equiparações a bolseiro qualquer que seja a sua duração;
- d) o Decreto-Lei nº 283/83, de 21 de Junho, que transfere para as universidades a totalidade das competências relativas à concessão de equivalências de habilitações estrangeiras de nível superior às correspondentes habilitações portuguesas;
- e) o Decreto-Lei nº 323/84, de 9 de Outubro, que remete para os reitores a autorização de todos os actos administrativos ligados ao recrutamento e mobilidade de todo o pessoal de qualquer categoria e carreira, à gestão do pessoal, a nomeações de júris, a autorizações de despesas de capital até determinado limite, a aprovação de tabelas de preços por serviços prestados e diversas outras competências pontuais.

Também alguns despachos de delegação contribuíram para o alargamento das competências dos reitores a partir de 1979, com destaque para os despachos nº 15/81 e nº 10/82 do Director-Geral do Ensino Superior que delegam ou subdelegam uma boa parte das competências que se viriam a transformar em competências próprias pelo Decreto-Lei nº 323/84.

Pretendeu-se, com as listagens atrás apresentadas, mostrar o carácter gradual, tentativo, da transferência de competências para as universidades, bem como dar uma ideia do tipo e volume de dossiers que anteriormente eram obrigatoriamente enviados ao Ministério da Educação para serem autorizados por parte da administração central. Os efeitos desta descentralização foram notórios no ritmo de desenvolvimento das instituições, na medida em que, uma vez completos os dossiers, passaram a ser resolvidos e autorizados em poucos dias, ou mesmo horas, por despacho reitoral, em vez das semanas ou meses que anteriormente passavam nos corredores e gabinetes do Ministério.

No entanto, a inexistência de uma lei de autonomia, com a consequente ausência de estatutos próprios, continuava a dificultar a correspondente autonomização dos órgãos e estruturas dentro das instituições universitárias. O poder encontrava-se excessivamente concentrado no reitor, que não dispunha de instrumentos formais para o desconcentrar a nível de órgãos da universidade, das escolas e dos departamentos.

Nas universidades novas, em regime de instalação, existiu a preocupação de permitir enquadramento legal para a constituição de órgãos de natureza científico-pedagógica. O Decreto-Lei nº 649/76, de 31 de Julho, estabeleceu que "nas escolas superiores em regime de instalação onde funcionem cursos de bacharelato há mais de um ano devem ser constituídos, por eleição, um conselho pedagógico e um conselho científico, ou um conselho pedagógico-científico", remetendo para despacho do Secretário de Estado do Ensino Superior a correspondente fixação das atribuições, constituição e forma de eleição, ouvidas as escolas. A eficácia desta medida foi reduzida, tendo a questão sido retomada pelo Decreto-Lei nº 88/79, de 18 de Abril, numa base não impositiva: "sob proposta das comissões instaladoras respectivas, pode ser autorizado o funcionamento de conselhos científicos em estabelecimentos e cursos de ensino superior em período de instalação, volvido que seja um ano sobre o início deste". Por sua vez, o Decreto-Lei nº 498-D/79, de 21 de Dezembro, ao prorrogar o período do regime de instalação dos estabelecimentos de ensino superior criados pelo Decreto-Lei nº 402/73, cria nos mesmos um conselho científico com a constituição e competências previstas no diploma da gestão democrática dos estabelecimentos de ensino superior (Decreto-Lei nº 781-A/76, de 28 de Outubro).

A título de exemplo, a Universidade do Minho constituiu internamente um conselho científico e um conselho pedagógico ainda em 1975 e viria a criar um senado universitário em regime experimental, por despacho do Secretário de Estado do Ensino Superior de 30 de Maio de 1985 sob proposta da Universidade, órgão cuja principal novidade, além de retomar a existência de um senado com poder deliberativo, era a inclusão de personalidades externas à universidade até um terço dos seus membros.

Para além dos aspectos de autonomia estatutária referidos, e apesar do acréscimo de autonomia administrativa por efeito do alargamento das

competências dos reitores, no âmbito da autonomia financeira a situação das universidades enfermava de um amplo conjunto de problemas, com diagnóstico conhecido mas cuja terapêutica tardava. Referenciam-se, em particular, os seguintes aspectos:

- a) a fixação dos plafonds orçamentais de cada universidade numa base incremental, a partir dos valores dos anos anteriores, penalizando as instituições com maior ritmo de desenvolvimento;
- b) o carácter arcaico do sistema de contabilidade pública, com normas rígidas de divisão por rubricas estanques e de execução orçamental por anos civis, sem possibilidade de transição de saldos, negando a flexibilidade necessária para uma gestão dinâmica, em que a realocação de recursos é ferramenta indispensável;
- c) a burocracia das normas da contabilidade pública, privilegiando mais a desconfiança — controlo *a priori* — do que a responsabilização — controlo *a posteriori* —, com efeitos paralizantes e, por desajustadas à realidade, incentivadoras de uma certa fuga, encoberta pelo próprio Estado, às determinações legais;
- d) a inadequação do sistema de contabilidade pública para fornecer indicadores de gestão ou desempenho, indispensáveis para o planeamento.

As instituições que haviam requerido e obtido a autonomia financeira conseguiram, porém, alguns avanços, através da flexibilidade, ainda que limitada, proporcionada pela possibilidade de elaboração de orçamentos suplementares e pela capacidade de captação de receitas próprias.

4. O papel das universidades na elaboração da lei de autonomia

Com a constituição do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) pelo Decreto-Lei nº 107/79, de 2 de Maio, as universidades portuguesas ganharam um mecanismo que se revelou essencial para exprimirem e reforçarem a sua voz em defesa da autonomia universitária.

A posição do CRUP nesta matéria foi simultaneamente pró-activa e de colaboração com o Governo. Logo em 1980 o Conselho de Reitores tomou a iniciativa de apresentar um projecto de proposta de lei, reformulado em 1984 e novamente em 1986. De uma forma algo polémica na altura, o projecto do CRUP assumiu explicitamente a forma de lei-quadro, constituindo, de entre os projectos de lei então em discussão, o menos regulamentador, ao definir apenas balizas, sem grandes restrições, para a autonomia das instituições universitárias.

Os princípios orientadores do documento do CRUP reflectiam um consenso alargado da comunidade universitária e não se afastavam de forma significativa dos emergentes nos restantes projectos. Relembrem-se, numa breve análise, as ideias fundamentais então avançadas, que reflectiam os principais anseios das universidades:

- a) a cada universidade deve ser reconhecido o direito de elaborar os seus estatutos, sem outras limitações para além das consignadas na lei;
- b) as faculdades ou unidades orgânicas equivalentes devem poder também gozar de autonomia administrativa e financeira, nos termos estabelecidos pelos estatutos da universidade;
- c) os órgãos de governo da universidade instituídos com carácter obrigatório deverão ser apenas o reitor, o senado universitário e o conselho administrativo, podendo os estatutos de cada universidade prever a constituição de outros órgãos que integrem funções previstas para aqueles;
- d) a composição do senado deve garantir a representação quer das unidades orgânicas, quer dos corpos da universidade;
- e) de acordo com os estatutos e ouvido o senado, o conselho administrativo da universidade poderá delegar em conselhos administrativos das unidades orgânicas as competências que se tornem necessárias a uma melhor gestão;
- f) a autonomia universitária deve co-envolver o princípio da gestão democrática da universidade.

O leque de princípios assim enunciado teve em mente não só salvaguardar aspectos fundamentais de representatividade, de democraticidade e de descentralização interna, mas também permitir

soluções estruturais flexíveis, como sejam: uma organização por faculdades, por departamentos, por grupos de projecto, ou outra; com ou sem uma assembleia de universidade com funções eleitorais; com maior ou menor grau de autonomização das unidades estruturais, adaptável portanto à dimensão e grau de desenvolvimento das instituições; com um ou vários conselhos administrativos, com possibilidade de soluções diversificadas entre unidades orgânicas, conforme a sua dimensão ou especificidade. Tudo dependeria dos estatutos, aprovados numa assembleia representativa de toda a instituição.

Como se referiu anteriormente, esta abordagem foi alvo de críticas por parte de alguns sectores universitários mais conservadores, que desejavam ver incluído na lei um grau mais elevado de regulamentação da estrutura interna das universidades, face ao receio de que estas não estivessem preparadas para assumirem a responsabilidade de definirem por si próprias a sua organização e os seus destinos (efeitos do trauma de 1952?). Escrevi, na altura, a propósito da defesa de uma solução tipo lei-quadro²:

"É minha convicção que uma lei-quadro de autonomia não poderá ir muito longe na regulamentação da estrutura interna das universidades sem correr o risco de abafar experiências em curso em algumas das novas instituições universitárias, podendo mesmo acabar por contrariar o próprio princípio da autonomia universitária. Claro que, com balizas muito genéricas, a tarefa de elaboração dos estatutos é bem mais complexa e sujeita a polémicas no seio de cada instituição, implicando pois uma maior responsabilidade institucional. Mas não será precisamente na responsabilização, na capacidade de inovação e de planeamento sem dirigismo, na capacidade de gerar consensos a partir da confrontação saudável de ideias, que estará a essência da autonomia?"

Aliás, atrevo-me a defender que a publicação de uma lei de autonomia, sendo condição necessária, não é suficiente só por si para a implementação de uma administração verdadeiramente autónoma. A autonomia consolida-se através da prática diária, intransigente no seu uso, mas responsável e criativa."

A Lei nº 103/88, aprovada pelo Parlamento por unanimidade e aclamação, acolheu a quase totalidade dos princípios defendidos pelas universidades através do CRUP. O consenso teve, porém, um preço em termos de autonomia estatutária, com a imposição às unidades orgânicas do figurino do Decreto-Lei nº 781-A/76 e a obrigatoriedade de uma assembleia de universidade com funções eleitorais.

A comunidade académica, não se tendo entendido nesta matéria, acabou por contribuir para a sua autolimitação, criando grandes dificuldades

a instituições que vinham a experimentar formas inovadoras de organização. No que respeita à Universidade do Minho, cujo modelo organizacional não cabia no figurino estabelecido pela lei, foi necessária a boa vontade do Ministro Roberto Carneiro para, sobrepondo-se ao parecer da comissão de apreciação dos estatutos, homologar uma solução que, cumprindo o espírito da lei, não se adequa integralmente à respectiva letra. Perdeu-se, no entanto, a possibilidade da eleição directa do reitor por toda a academia, que tinha demonstrado em 1984 e 1987 um enorme potencial mobilizador de toda a instituição.

5. A Lei nº 108/88

5.1. A Lei de Autonomia e o relacionamento com o poder político

A vontade política expressa pela Assembleia da República em 1988 para avançar com a discussão dos projectos de lei sobre a autonomia universitária, fruto de uma conjuntura favorável, apanhou o Governo de surpresa e foi a contragosto que a equipa ministerial da Educação avançou com uma proposta de lei, que não desejava de imediato. Aliás, na legislatura anterior o Ministro João de Deus Pinheiro, embora motivado para esta problemática, teve consciência das dificuldades em avançar com um quadro autónomo alargado sem que estivessem previamente definidos os princípios orientadores dos alicerces da autonomia — a contratualização do financiamento e os mecanismos de acompanhamento e avaliação —, razão por que não incluiu o dossier nas suas prioridades, preferindo começar por trabalhar a problemática do financiamento, com resultados visíveis no aparecimento, pela primeira vez, de uma fórmula de financiamento.

A seguir à publicação da Lei de Autonomia das Universidades (LAU), em Setembro de 1988, as atenções das universidades centraram-se na elaboração dos seus estatutos, questão esta que mereceu por parte do Ministério da Educação uma grande atenção e apoio. O mesmo não se pode dizer, porém, do desenvolvimento e operacionalização da LAU, que esbarrou em dificuldades múltiplas derivadas, por um lado, de alguma falta de experiência em lidar com uma lei-quadro (agravada pela prevalência do entendimento de que apenas se pode fazer o que está explicitamente previsto na lei, em vez da interpretação, mais consentânea com a autonomia, de que

se poderá fazer tudo o que não é impedido pela lei), e por outro de uma relutância da administração central em largar mão de um poder que tinha detido por longo tempo.

Uma primeira questão respeitou à revogação (tácita, ou não?) de legislação anterior conflituante com o novo regime. As dificuldades nesta matéria encontradas de forma persistente no relacionamento com a administração central, em alguns casos com possíveis implicações perante o Tribunal de Contas, levaram o Conselho de Reitores a solicitar ao Governo a revogação explícita de um amplo conjunto de diplomas legais, relativos às competências dos reitores, aos serviços e gestão das universidades, à gestão orçamental, a graus e provas académicas, a cursos e estudantes, e a funcionários, num total de cerca de 40 diplomas. Esta matéria arrastou-se nas agendas de trabalho estabelecidas com os sucessivos Ministros da Educação, só tendo resultados palpáveis na presente legislatura.

A questão central no relacionamento com o Governo teve, contudo, a ver com o entendimento da tutela governamental quanto à sua capacidade de intervenção. As universidades consideravam, legitimamente, que os actos praticados no âmbito da autonomia administrativa, dentro das competências próprias dos órgãos da universidade, são definitivos e executórios, não havendo lugar a recurso hierárquico para o Ministério da Educação. O Ministro Roberto Carneiro e o Secretário de Estado Alberto Reiha entendiam, por sua vez, que a capacidade de supervisão e orientação lhes dava o direito de interferirem nos actos praticados na universidade, nomeadamente no caso de actos que a tutela julgasse feridos de nulidade. Geraram-se a este respeito alguns conflitos sérios, de que foi paradigmático o despacho de Outubro de 1989 do Secretário de Estado do Ensino Superior, que anulou um despacho do Reitor da Universidade do Minho de nomeação de um júri para análise de um processo de equivalência ao grau de doutor. A Universidade do Minho não se conformou com a decisão, não tanto pelo seu conteúdo mas por considerar que feria gravemente a autonomia da universidade, o que provocou um diferendo com grande repercussão pública que culminou na apresentação do caso à Procuradoria Geral da República.

O parecer nº 7/90 do Conselho Consultivo da Procuradoria Geral da República fez jurisprudência nesta matéria, contribuindo de forma decisiva para a consolidação da autonomia universitária, ao estabelecer que a

intervenção da entidade tutelar deve resultar do exercício de competência expressamente estabelecida na lei e não pode ser exercida senão nos termos, modos e formas de intervenção tutelar enumerados na lei.

5.2. Uma autonomia sem alicerces

Quando se discute a autonomia universitária, uma pergunta prevalece: será possível uma verdadeira autonomia para instituições que dependem quase em exclusivo de financiamentos públicos e, como tal, podem ser controladas através das dotações orçamentais?

Trata-se, a meu ver, de um falso paradoxo, de solução fácil desde que se aceite o princípio de que o financiamento público não deriva nem de um direito inalienável das universidades, nem de uma generosidade do Estado, mas sim do facto de as universidades prestarem um serviço de interesse público, insubstituível, da maior relevância social, serviço esse que, para além dos valores intrínsecos que encerra, pode ser em boa medida quantificável. A preservação da autonomia face à necessidade dos financiamentos públicos passa, por conseguinte, por uma via de contratualização e de responsabilização mútua, assente em três pilares sem os quais a autonomia será uma permanente fonte de tensões e não poderá vingar:

- o estabelecimento de contratos de desenvolvimento acordados entre o Ministério da Educação e cada uma das universidades, onde se estabeleçam as metas de desenvolvimento dentro de um equilíbrio entre os interesses, apetências e capacidade de realização demonstrados pela instituição e os objectivos políticos para o desenvolvimento global do sistema nacional de ensino superior, num conceito de rede articulada e coerente de instituições de ensino superior;
- a existência de mecanismos claros e transparentes de financiamento, baseados em critérios objectivos devidamente consensualizados, que retirem à tutela o tradicional carácter discricionário do financiamento, centrando a negociação orçamental no plafond global para o conjunto das instituições a partir de referenciais solidamente construídos;
- a prestação clara de contas por parte das instituições, não só no plano administrativo e financeiro, através dos relatórios de contas e

auditorias, mas também, e mais importante, perante a Sociedade, ao nível da eficácia de actuação face a objectivos e metas traçados, pela via de processos de avaliação credíveis e transparentes.

A Lei nº 106/88 nasceu sem que estes alicerces — uma política para o ensino superior, consubstanciada em contratos de desenvolvimento, uma lei do financiamento e uma lei de avaliação — estivessem estruturados ou em vias de estruturação, ou se vislumbrasse vontade política de os construir. Coube às universidades lutar pela sua edificação, numa posição pro-activa de que se sintetizam no ponto seguinte alguns aspectos essenciais.

5.3. A construção dos pilares da autonomia

A contratualização do financiamento começou a ser trabalhada, de forma embrionária, em 1986, na sequência de um estudo efectuado no âmbito do Conselho de Reitores³ que conduziu a uma fórmula de financiamento baseada num número restrito de parâmetros (número de alunos em cursos laboratoriais e em cursos não laboratoriais, respectivas dotações per capita e um factor de dimensão para as instituições em fase de desenvolvimento). A fórmula estabelecida, aprovada pela Resolução nº 87/86, de 15 de Dezembro, do Conselho de Ministros, passou a constituir, a partir de 1988, um referencial para a fixação dos plafonds orçamentais das universidades, ainda que associado a mecanismos incrementalistas.

Um trabalho conjunto entre o CRUP, o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos e o Ministério da Educação conduziu em 1993 a um documento⁴ que propõe uma fórmula mais aperfeiçoada, com desdobramento por um número significativo de domínios científicos, o qual, com sucessivos ajustes e aperfeiçoamentos pontuais, continua presentemente em uso. Este novo mecanismo, que não foi objecto de diploma legal e começou a vigorar com base num acordo verbal estabelecido entre o CRUP e o Ministro Couto dos Santos, acordo esse mantido e honrado pelos Ministros seguintes, introduziu uma forma de relacionamento diferente entre universidades e tutela no que respeita ao financiamento, baseada em três pressupostos indissociáveis:

- a determinação do plafond orçamental de referência para cada instituição é efectuada com base em critérios objectivos, sem poder discricionário por parte da tutela;
- no caso de o Ministério da Educação não poder cobrir a totalidade do valor resultante do somatório dos plafonds de referência, há lugar a uma negociação entre o CRUP e o Ministério para a fixação do plafond global para as universidades públicas, havendo, se for caso disso, um corte proporcional igual para todas as instituições;
- o orçamento fixado no início do ano civil é respeitado por ambas as partes, i. e., nem as universidades são sujeitas a reduções ou cativações de verbas, nem as universidades solicitam reforços adicionais.

Com a prática referida, travou-se em boa medida a tendência para uma evolução negativa das dotações orçamentais e introduziu-se acalmia numa questão que, até 1992, suscitou grande polémica e notoriedade pública. A Lei do Financiamento do Ensino Superior (Lei nº 113/97, de 16 de Setembro) acabou por aproveitar da experiência adquirida, passando a dar enquadramento jurídico aos mecanismos *ad hoc* até então praticados.

Menos positiva foi a evolução dos contratos de desenvolvimento, em boa parte devido à falta de uma política definida para o sistema de ensino superior. Apesar de insistentemente reclamados desde o início da década, nenhuma universidade teve até à data o seu contrato aprovado. A Lei 113/97 veio, contudo, consagrar não só a figura do "contrato de desenvolvimento", encarado como um instrumento de planeamento estratégico, mas também o conceito de "contrato programa" para resolver questões conjunturais.

A avaliação e acompanhamento das instituições necessitou também de um grande voluntarismo por parte das universidades. Um esboço de projecto apresentado pelo Ministro da Educação em 1990, que pretendia estabelecer um processo de avaliação fortemente centralizado e governamentalizado, foi deixado cair face às críticas contundentes que recebeu. O Governo remeteu-se posteriormente ao silêncio nesta matéria. Consciente de que as universidades são as principais interessadas no processo de avaliação, o Conselho de Reitores chamou a si a iniciativa ao lançar, no início de 1993, um conjunto de medidas estratégicas de actuação,

bem como uma calendarização de acções de sensibilização junto às universidades, por forma a avançar ainda nesse ano com uma experiência piloto de avaliação externa dirigida a quatro áreas científicas. Esta iniciativa teve o efeito quase imediato de levar a equipa ministerial a produzir um primeiro projecto de "normativo orientador para a avaliação no ensino superior", o qual levantou, porém, muitas reservas por parte das universidades.

A reflexão que se havia já produzido sobre esta temática, com realce para os Seminários organizados com o apoio de especialistas estrangeiros, permitiu uma reacção rápida ao documento do Ministério. O parecer do CRUP foi emitido numa forma pouco habitual, através de três documentos, relativos a uma definição dos princípios gerais que deveriam enformar a lei, a uma proposta de texto alternativo para o preâmbulo e para o articulado, em que se reforçava a perspectiva construtiva do sistema de avaliação e a flexibilização de processos, e a um projecto de desenvolvimento da lei, sob a forma de protocolo definidor das competências de uma entidade representativa coordenadora do processo de avaliação do ensino universitário público. Procurou-se, assim, indicar os princípios fundamentais para o enquadramento do processo de avaliação, apresentar uma proposta coerente de articulado para uma lei-quadro de avaliação e exemplificar uma via possível de levar a lei à prática.

Esta estratégia criou uma boa interacção com o Ministério da Educação, permitindo uma dinâmica conducente à aprovação da Lei nº 38/94, de 21 de Novembro, que segue de muito perto as propostas do CRUP.

Um aspecto particularmente relevante e inédito da Lei nº 38/94 é o facto de possibilitar a sua regulamentação através de um processo de contratualização, mediante o estabelecimento de protocolos entre o Governo e as entidades representativas das instituições de ensino superior. No que concerne às universidades públicas, foi assinado em 19 de Junho de 1995 um protocolo entre o Ministro da Educação, o Conselho de Reitores e a Fundação das Universidades Portuguesas, no qual se reconhece a Fundação como entidade representativa e se estabelecem o objecto e as fases do sistema de avaliação. A extensão deste mecanismo de contratualização aos restantes sectores do ensino superior revelou-se mais problemática, só se concretizando muito recentemente⁵.

O grau de autonomia e descentralização intrínseco ao sistema de avaliação das instituições de ensino superior em Portugal, a um nível que não encontra paralelo em muitos países, exige cuidados quanto à garantia da credibilidade do sistema. Essa responsabilidade, que cabe ao Ministério da Educação (artº 10º, nº 3, da Lei nº 38/94), foi transferida para o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, criado com a finalidade de "assegurar a harmonia, coesão e credibilidade do processo de avaliação e acompanhamento do ensino superior, tendo em vista a observação dos padrões de excelência a que deve corresponder o funcionamento global do sistema" (artigo 11º, nº 1, do Decreto-Lei nº 205/98, de 11 de Julho).

5.4. A autonomia científica e pedagógica

A autonomia científica consagrada na LAU confere às universidades "a capacidade de livremente definir, programar e executar a investigação e demais actividades científicas e culturais", com a salvaguarda de serem tidas em conta "a natureza e os fins da universidade e (...) as grandes linhas da política nacional, designadamente em matéria de educação, ciência e cultura" (artigo 6º, nºs 1 e 3 da LAU).

Na prática, porém, é muito difícil às universidades definirem uma política de investigação própria, dado não existirem mecanismos para um financiamento base da investigação científica a níveis satisfatórios. As universidades reivindicam, desde há muito, um sistema de duplo financiamento para a investigação: uma dotação incluída automaticamente no orçamento anual, com base numa fórmula, para despesas de manutenção das unidades de investigação e para projectos inseridos numa política institucional específica de investigação, a que acrescerão os recursos financeiros captados junto às entidades financiadoras de projectos, numa base concorrencial. Contudo, apenas a segunda componente, de natureza concorrencial, tem vindo a adquirir algum peso no orçamento das universidades, que ficam assim sujeitas às políticas e prioridades estabelecidas pelas entidades financiadoras. Quanto ao financiamento base, o Ministério da Educação demonstrou alguma sensibilidade para o problema, ao incluir na fórmula de financiamento um pequeno adicional (de 6% actualmente), o qual, contudo, acaba por ser perdido nos cortes efectuados ao orçamento padrão para a determinação dos plafonds efectivos. O

Ministério da Ciência e Tecnologia, que deveria deter a principal responsabilidade nesta matéria, atribui às unidades de investigação uma componente de financiamento basilar que é insignificante em termos percentuais e não é equacionado em termos institucionais. A questão da integração institucional das unidades de investigação, enquadradas numa política definida pela universidade para a investigação científica, e a contratualização de uma fórmula de financiamento para a investigação a partir do Ministério da Ciência e Tecnologia, constituem uma das questões de maior actualidade para a consolidação da autonomia universitária.

No âmbito da autonomia pedagógica, "as universidades gozam da faculdade de criação, suspensão e extinção de cursos" e "têm autonomia na elaboração dos planos de estudo e programas das disciplinas, definição dos métodos de ensino, escolha dos processos de avaliação de conhecimentos e ensaio de novas experiências pedagógicas" (artigo 7º, nºs 1 e 2, da LAU).

A capacidade atribuída aos senados universitários para criarem novos cursos sem intervenção do Ministério da Educação foi surpreendente para a época, até por não estarem definidas as metas que deveriam integrar os contratos de desenvolvimento. O Governo sentiu necessidade de regulamentar rapidamente esta matéria, fazendo publicar o Decreto-Lei nº 155/89, de 11 de Maio, que estabelece o princípio do registo dos cursos na Direcção-Geral do Ensino Superior e a respectiva inclusão nos planos de actividades a submeter ao Ministério da Educação no ano precedente ao da entrada em funcionamento dos novos cursos.

A preocupação do Governo teve essencialmente a ver com o não assumir automaticamente os encargos financeiros que, pela fórmula do financiamento, resultariam da criação de novos cursos. O controlo foi, por conseguinte, estabelecido através da fixação do número de vagas a abrir em cada ano, mas o grande interesse político em aumentar a capacidade de acolhimento no ensino superior significou que, na prática, as universidades iniciaram um número considerável de novos cursos, num ritmo de expansão sem precedentes no passado. Este fenómeno teve consequências não só no aspecto quantitativo, mas também no aparecimento de alguns cursos de licenciatura de espectro mais estreito e com designações mais específicas, fora do tradicional. Esta tendência, por vezes apresentada como um malefício da autonomia, foi, contudo, igualmente seguida, e em bem maior grau, no

ensino superior politécnico e no ensino superior particular e cooperativo, cujos cursos são aprovados por Portaria do Ministério da Educação.

O exercício da autonomia pedagógica merece dois comentários críticos. O primeiro tem a ver com os efeitos marginais perversos da criação de alguns cursos de formação inicial demasiado especializados e do desenvolvimento voluntarista de algumas instituições num ritmo para além das suas capacidades. Globalmente, porém, o movimento de expansão foi muito positivo, sendo salutar verificar que o sistema de ensino superior público está em vias de ser, a muito curto prazo, praticamente suficiente para acolher todos os candidatos provenientes do ensino secundário, com padrões de qualidade que continuam a ser o referencial nacional. O segundo comentário, menos positivo para as universidades, diz respeito à quase incapacidade que as instituições têm demonstrado para a inovação pedagógica e a correspondente introdução de novas metodologias de aprendizagem adequadas às realidades de um ensino superior massificado, rompendo com práticas de um ensino elitista que, não sendo mais possível a nível da formação inicial, terá inevitavelmente que se deslocar para a pós-graduação.

5.5. A autonomia administrativa, financeira e patrimonial

A autonomia administrativa das universidades, sucessivamente reforçada desde o início da década passada, ficou definitivamente consagrada na LAU. A gestão académica, administrativa e financeira compete aos órgãos da universidade, sob a superintendência do reitor, incluindo toda a gestão do pessoal. As competências reservadas à tutela são, exclusivamente, as listadas no nº 2 do artigo 28º da Lei, interpretação esta confirmada pelo Parecer nº 7/90 do Conselho Consultivo da Procuradoria Geral da República já atrás referido.

No âmbito da autonomia financeira, as universidades "dispõem do seu património, sem outras limitações além das estabelecidas por lei, gerem livremente as verbas anuais que lhes são atribuídas nos orçamentos de Estado, têm capacidade de transferir verbas entre as diferentes rubricas e capítulos orçamentais, elaboram os seus programas plurianuais, têm capacidade para obter receitas próprias a gerir anualmente através de

orçamentos privativos, conforme critérios por si estabelecidos, e podem arrendar directamente edifícios indispensáveis ao seu funcionamento".

No quadro da autonomia administrativa, as universidades foram dispensadas de visto prévio do Tribunal de Contas, excepto nos casos de recrutamento de pessoal com vínculo à função pública (artigo 8º, nº 1, da LAU). A vigência desta cláusula foi, porém, efémera, dado que a Reforma do Tribunal de Contas publicada pouco depois (Lei nº 86/89, de 8 de Setembro) impôs um regime geral de visto prévio que se sobrepos à LAU. A legislação posterior sobre contabilidade pública provocou também sucessivas erosões na autonomia financeira, a que se associaram com frequência posições tomadas pela administração central, ciosa de conservar o seu poder.

Perante a pressão das universidades, inconformadas com a situação, o Governo acabou por reconhecer a necessidade de serem tomadas medidas de clarificação da autonomia, conducentes a uma flexibilização da gestão universitária. Assim, com o envolvimento pessoal dos Ministros da Educação e das Finanças, e na sequência de uma reunião histórica do Conselho de Reitores com o Conselho de Ministros para a Educação, Ciência, Cultura e Emprego que teve lugar a 20 de Maio de 1997, foi aprovado o Decreto-Lei nº 252/97, de 26 de Setembro, que adopta medidas de desenvolvimento e aprofundamento da lei da autonomia das universidades no plano da gestão de pessoal, orçamental e patrimonial.

O Decreto-Lei de flexibilização da gestão representou um avanço sem precedentes para a capacidade de gestão das universidades, por incidir em aspectos onde o controlo do Estado sobre a administração pública é mais forte e restritivo. Destacam-se, como mais importantes:

- a actualização bianual dos quadros de pessoal, com base em critérios objectivos e automáticos, por simples despacho do Ministro da Educação, que teve já como consequência um alargamento muito substancial dos quadros;
- a contratualização dos plafonds anuais máximos de pessoal docente, não docente e investigador, com a correspondente descativação de vagas para efeitos de recrutamento;
- a adopção de disposições especiais, mais flexíveis, para a celebração de contratos de trabalho a termo;

- a liberdade de gerir as receitas próprias de acordo com critérios fixados pela própria universidade;
- a integração dos saldos de gerência como receitas próprias, sem quaisquer limitações;
- a transferência para o património das universidades dos imóveis do domínio privado do Estado que se encontrem afectos ao desempenho das suas atribuições e competências.

Um regime de autonomia tão alargado implica, naturalmente, um melhor controlo *a posteriori*. Foi, por conseguinte, consensual aceitar o princípio de que, com o objectivo de avaliar a boa gestão financeira, as universidades deverão promover auditorias externas de dois em dois anos, a realizar por empresas de auditoria de reconhecido mérito, por si contratadas para o efeito.

6. Desafios do presente

O quadro jurídico da autonomia universitária, construído ao longo de dez anos, está de momento razoavelmente completo: a lei-quadro da autonomia, desenvolvida e complementada pelas leis da avaliação e do financiamento, e respectivos desenvolvimentos normativos, e pelo diploma da flexibilização da gestão, proporcionam finalmente um referencial operacionalizável. O atraso no estabelecimento dos contratos de desenvolvimento das universidades, da responsabilidade do Governo, constitui o ponto menos positivo da situação actual.

A autonomia não está, porém, suficientemente consolidada na sua prática e, em alguns aspectos, está já desactualizada. Este tema encontra-se de momento em discussão no Conselho Nacional de Educação, na sequência de uma iniciativa do Conselho de Reitores, que produziu um documento⁶ de reflexão sobre o uso da autonomia, incluindo uma proposta de alterações à LAU que, sendo pontuais, têm contudo um grande alcance. Das ideias e soluções avançadas no referido documento, resultam:

- uma avaliação globalmente positiva da LAU e da sua aplicação pelas universidades, apesar das dificuldades e atrasos no seu desenvolvimento legislativo;

- a necessidade de clarificação da natureza jurídica das universidades, que poderiam passar a integrar a administração autónoma do Estado;
- a proposta de revogação do n.º 2 do artigo 27.º, que impõe restrições à autonomia estatutária hoje em dia não justificáveis;
- as propostas para clarificação e precisão dos preceitos relativos aos limites da autonomia administrativa, financeira e patrimonial e às competências no exercício do poder disciplinar;
- a prevalência da LAU sobre a legislação que com ela conflita, salvaguardando de forma inequívoca que quaisquer disposições contrárias à lei da autonomia só serão aplicáveis às universidades se tal for explicitamente afirmado.

A discussão deverá, porém, situar-se num plano mais amplo, que considere as autonomias dos diversos sectores do ensino superior e as suas interdependências, questione o próprio estatuto jurídico das universidades e debata, sem receios ou preconceitos, as questões que se têm revelado mais polémicas, como sejam, a título de exemplo:

- a possibilidade de integração das universidades no sector autónomo do Estado;
- a capacidade de cada universidade poder definir livremente o seu modelo de organização e gestão;
- a flexibilização ou eventual liberalização dos limites percentuais para a participação dos diferentes corpos da universidade nos órgãos de governo;
- os equilíbrios possíveis entre a gestão colegial e as lideranças necessárias;
- o grau de intervenção da comunidade no governo da universidade.

O tratamento de assuntos desta natureza vai naturalmente debater-se com tradições enraizadas e interesses corporativos, mas é importante que a discussão se faça, seja para fundamentar e consolidar situações existentes, seja para gizar novas soluções, contribuindo também para uma melhor consciencialização, por parte dos académicos, das implicações e contradições associadas a determinados modelos. Como caso paradigmático,

poderá citar-se a questão da gestão colegial, que consubstancia os princípios da participação e da democraticidade mas suscita com frequência críticas de ocupação excessiva de tempo e de diluição de responsabilidades. Valerá a pena, a este respeito, lembrar de novo o preâmbulo do Decreto-Lei nº 38 692, de 21 de Março de 1952, que usa como argumento adicional para extinguir os conselhos escolares e terminar a autonomia administrativa das faculdades a falta de vocação dos académicos para a gestão:

"São aqueles órgãos constituídos por professores. Destes se reclama que se votem ao culto da ciência e ao ensino. E não é razoável pedir a homens que, por força das preocupações dominantes do seu espírito, hão-de estar distanciados dos negócios administrativos se entreguem, com sacrifício da função própria, a outra para que não têm preparação nem gosto. Por outro lado a exigência da intervenção dos senados e dos conselhos escolares nas numerosas e complexas operações em que desdobra a administração conduzia a esta alternativa: ou eles haviam de reunir com tal frequência e de trabalhar tão aturadamente que, dado o número elevadíssimo de professores que os compõem, a actividade científica e docente não poderia deixar de ser prejudicada seriamente, ou os serviços administrativos haviam de desenvolver-se em ritmo susceptível de afectar variados e legítimos interesses".

O desenvolvimento pleno da autonomia exige uma cultura institucional que interiorize o sentido de responsabilidade. Inevitavelmente, a autonomia tem como reverso a responsabilização e será tanto mais forte e consolidada quanto mais seguros, credíveis e transparentes forem os mecanismos — internos e externos — de prestação de contas e de avaliação do desempenho. A autonomia exige uma atitude pro-activa para a sua conquista e o seu uso responsável, num processo iterativo de construção passo a passo, em que os avanços possíveis numa dada fase dependem dos resultados e da confiança adquirida nas fases precedentes.

A autonomia não se recebe, conquista-se!

Notas

- 1 Veja-se, por exemplo, o Capítulo I do documento *Repensar o Ensino Superior II — A Lei de Autonomia das Universidades*, CRUP, Outubro de 1996.
- 2 "Autonomia e Administração das Universidades", comunicação apresentada no Colóquio *O Sistema Educativo Português e a Integração de Portugal na CEE*, Centro de Estudos Lusíadas, Universidade do Minho, Novembro de 1986.
- 3 *Análise da Fórmula de Financiamento*, CRUP, 24.Março, 1986.

- 4 *Financiamento do Ensino Superior: Contratos-Programa*, documento ME/CRUP/CCISP, 04.Agosto, 1993.
- 5 Os protocolos a reconhecer a ADISPOR e a APESP como entidades representativas dos institutos superiores politécnicos públicos e das instituições de ensino superior particular e cooperativo foram assinados em, respectivamente, 16 de Dezembro de 1998 e 3 de Março de 1999.
- 6 *Repensar o Ensino Superior II. A Lei de Autonomia das Universidades*, CRUP, Outubro de 1996.

THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY AUTONOMY IN PORTUGAL SINCE THE 25TH APRIL 1974

Abstract

In this text, the author gives account of his personal experience in the development of the autonomy of universities in Portugal in the last 25 years. Some historical landmarks of this development are analytically considered; in a field that is necessarily opened to other scientific approaches, some more prospective dimensions are also equated.

L'EVOLUTION DE L'AUTONOMIE UNIVERSITAIRE AU PORTUGAL

Résumé

Dans ce texte, l'auteur reflète sur son expérience personnelle dans l'évolution de l'autonomie universitaire au Portugal pendant les derniers 25 années. Il analyse les moments principaux de ce procès en tant qu'il considère des aspects de nature prospective dans un domaine nécessairement ouvert à des autres approches scientifiques.

La educación en la restauración democrática española

Manuel Puelles Benítez
UNED, Espanha

Resumen

Este trabajo analiza las políticas educativas que se han desarrollado en España en el último cuarto de siglo, desde la muerte de Franco en 1975 hasta la actualidad. Se trata de un periodo de intensos y profundos cambios, siendo necesario por ello la exposición del contexto en que se producen las citadas políticas. Este contexto se encarna en la Restauración monárquica y constitucional, con tres fases políticas distintas: transición, consolidación e institucionalización democráticas. Durante la fase de la transición (1976-1982), se destacan dos grandes logros de la política educativa: el pacto escolar del artículo 27 de la Constitución y el nuevo modelo competencial de educación en el marco de un Estado descentralizado. En el largo periodo de gobierno socialista (1982-1996) predomina una política de carácter socialdemócrata, especialmente durante el mandato de José María Maravall, caracterizada por el énfasis que se hace en el principio de igualdad. Por el contrario, el periodo actual, de gobierno conservador, pone el énfasis en el principio de libertad, desde una concepción neoliberal de la educación.

La muerte de Franco en noviembre de 1975 marcó el final de una era política que comenzó con aspiraciones totalitarias, se consolidó como un régimen autoritario, toleró algunas libertades derivadas de la economía de mercado, aunque nunca la libertad política, y terminó como lo que siempre fue: una dictadura personal de carácter tradicional. Con la subida al trono de Juan Carlos I empezó un periodo, aún vigente, en el que pueden caracterizarse tres grandes fases: una primera de gran tensión política y social bajo el gobierno de Arias Navarro, que desembocó en julio de 1976 en

la presidencia de Suárez y en lo que se denominó la transición española; otra segunda, de consolidación de la democracia, bajo los gobiernos socialistas de González; finalmente, una tercera, en la que actualmente se encuentran los españoles, caracterizada por el gobierno del partido conservador a partir de las elecciones de marzo de 1996. Lógicamente, la educación sufrió grandes cambios a lo largo de estas fases. Antes de entrar en el análisis de esos cambios, veamos el marco general en que se desarrollaron.

1. El contexto político de la educación en la restauración democrática (1976-1999)

Es frecuente aceptar la tesis de Huntigton de que a partir de 1974, fecha de la revolución democrática portuguesa, se inicia una ola de democratizaciones en todo el mundo (Huntigton, 1994). Según esta tesis, España habría dado los primeros pasos hacia la conversión de un régimen de dictadura en otro democrático impulsada por dicha ola de democratización, tal y como sucedería después en otros países (latinoamericanos, comunistas del Este europeo, etc.). Sin negar la existencia de un cambio espectacular y pacífico, de efectos multiplicadores, impulsado ejemplarmente por Portugal y España, la aceptación sin reservas de la tesis de Huntigton podría significar el reconocimiento de procesos dominados por tendencias macrohistóricas irreversibles, ignorando la singularidad de estos procesos — luso y español en este caso — y la libre realización de los mismos dentro de fortísimas tensiones que pusieron en peligro su propia viabilidad.

En el caso español suele olvidarse hoy que el proceso de democratización estuvo expuesto a serios peligros y que hubo momentos en que pareció que las fuerzas que apoyaban al franquismo iban a conseguir la destrucción del tránsito democrático. Se suele olvidar también que el proceso español se caracterizó por una extraordinaria complejidad, derivada de lo que se ha llamado una refundación del Estado, esto es, la creación de una nueva forma de Estado sometida a una doble y profunda evolución política: transformación del viejo Estado autoritario en otro democrático y, al mismo tiempo, desmantelamiento de un Estado rigidamente centralizado y diseño e implantación gradual de otro descentralizado. A ello se une que el único modelo en que España podía inspirarse — la revolución portuguesa — era totalmente inviable, entre otras razones porque en el caso español el ejército

era mayoritariamente franquista y ocupaba importantes posiciones de poder. Que la transición española fuera capaz de superar los graves obstáculos que se le oponían, sin tener a la vista modelos que imitar, explica quizás que diversos historiadores y politólogos, ajenos al proceso, la hallan presentado como innovadora y paradigmática, como modelo de evolución legal y pacífica de una dictadura a una democracia (Linz, 1996).

La restauración de la democracia española presenta tres etapas muy diferenciadas: transición, consolidación e institucionalización (Pérez Díaz, 1993). La transición hace referencia al periodo en que, partiendo de la legalidad franquista, se establecen las nuevas reglas del juego político. Aunque para algunos autores la transición termine con la promulgación de la Constitución de 1978, que es la que en definitiva consagra las normas democráticas como definidoras de un nuevo ámbito político, entiendo que este periodo se cierra en realidad en 1982, año en que se produce el triunfo electoral del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) poniendo a prueba la Constitución mediante la aplicación de una de las reglas fundamentales de la democracia, la alternancia pacífica en favor de un gobierno de signo opuesto al que abandona el poder.

A partir de 1982 puede hablarse de una nueva fase que aspira a conseguir la consolidación de la democracia. Recuérdese que el partido socialista alcanza el poder un año después del intento frustrado de un golpe de Estado, dado por una parte del ejército con el apoyo de otras fuerzas antidemocráticas. El PSOE comienza a gobernar en una democracia todavía débil — se habla por algún tiempo de democracia "vigilada" por los militares —. Será obra suya que cuando en 1996 abandone el poder pueda hablarse de consolidación de las instituciones democráticas y, muy especialmente, del indiscutible predominio del poder civil sobre el militar. Que en 1996 acceda al poder el Partido Popular (PP), de claro signo antagónico, sin que el régimen democrático sufra la menor alteración, indica que efectivamente la democracia estaba ya consolidada en España.

¿Cuándo comienza el proceso de institucionalización democrática? No es fácil poner fecha a un periodo en el que los españoles todavía están. La existencia de casi cuarenta años de dictadura dio lugar a lo que en España se ha denominado el "franquismo sociológico", es decir, la supervivencia de mentalidades, hábitos y reflejos autoritarios extendidos por todas las capas

sociales, que necesita tiempo para su completa erradicación. En contraste con el franquismo sociológico, la institucionalización supone la interiorización de las reglas democráticas por toda la población, lo que significa aceptar íntimamente la legitimidad democrática como la única posible y, por tanto, que las urnas son el único recurso para la solución de los problemas políticos. Podríamos decir, pues, que España se encuentra hoy en esta etapa, sin que pueda señalarse posiblemente una fecha concreta por tratarse de procesos muy amplios en el tiempo. No obstante, es significativo que una encuesta realizada hace pocos años, centrada en la pregunta "la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno", refleje que la respuesta afirmativa del pueblo español fue de un 49% en 1980 y de un 76% en 1995, manteniéndose casi constante el porcentaje de los que prefieren la existencia de un régimen autoritario —10%— y de los que la pregunta les resulta indiferente —un 11%—, siendo también muy significativo que los que no saben/no contestan desciendan de un 33% en 1980 a un 3% en 1995. Todo ello parece indicar que la institucionalización de la democracia avanza con paso firme en la población española (Wert, 1996).

2. La educación durante la transición (1976-1982)

La transición a la democracia fue posible gracias a la confluencia de muchos factores. En primer lugar, la existencia de un profundo cambio de la sociedad española, producido a partir de los años sesenta de la dictadura como consecuencia de un acelerado proceso de desarrollo económico —rápida industrialización; urbanización creciente, fuerte secularización—, proceso hondo que pugnaba con la existencia de una rígida estructura política, incapaz de responder a las exigencias de libertad de una sociedad emergente y distinta. En segundo lugar, por la feliz coincidencia de un conjunto de factores políticos: la actitud democrática del nuevo monarca; la aparición de una clase política formada en la oposición clandestina a la dictadura; el recuerdo histórico de la guerra civil y de los errores políticos de la II República (1931-1939); la necesidad de conseguir un consenso político en torno a los problemas fundamentales legados por el franquismo; la existencia sociológica en la realidad española de una derecha moderna y una izquierda moderada; el fuerte deseo de la población de acceder pacíficamente a un cambio de régimen; la actitud favorable de la Iglesia a todo el proceso.

Es cierto que junto a estos factores positivos hay que tener en cuenta otros de carácter negativo que no es posible subestimar: el cambio político se produjo en un momento de crisis económica mundial que afectó muy especialmente a España; resurgió con fuerza el problema de los nacionalismos periféricos, alimentado por el terrorismo en el País Vasco, existente ya en el franquismo pero que éste no fue capaz de resolver; crecieron de modo alarmante los conflictos sociales, muy graves en los primeros años de la transición; se alzó como un espectro la amenaza de un golpe de Estado por un sector del ejército que desde posiciones de poder era resueltamente opuesto a la transición a la democracia.

Todas las tensiones citadas explican que estemos ante la fase política más difícil de todo el proceso de cambio. Explican, por tanto, la inestabilidad de los gobiernos de la Unión de Centro Democrático (UCD), que es el partido que aglutinó a la derecha moderna y el que dirigió la transición. Justifican, por último, que la política educativa de este periodo se resienta de esa inestabilidad general y que se haga muy difícil la aplicación de una política dirigida a resolver los problemas estructurales del sistema educativo español. Baste decir que desde 1976 a 1982 se suceden seis ministros de educación, lo que hace comprensible que se practique sólo una política dirigida a hacer frente a los múltiples problemas que la transición aflora: "huelgas salvajes" del profesorado de los centros docentes públicos, presión constante de la enseñanza privada para obtener del Estado subvenciones sin contrapartida alguna, inadecuación curricular de los planes de estudio, grave situación de las universidades, insuficiencia presupuestaria para hacer frente a los problemas de la educación, etc. Sin embargo, en medio de tales dificultades, la UCD registró en su haber dos grandes logros: la realización de un pacto escolar entre los principales partidos parlamentarios y el diseño de un nuevo modelo competencial en educación destinado a hacer frente a la descentralización territorial del poder del Estado, establecida por la Constitución de 1978.

El pacto escolar del artículo 27 de la Constitución

La Constitución española de 1978 es, sin duda, el mayor éxito político y social de la transición. Por primera vez en la historia de España, y a diferencia de las constituciones de los siglos XIX y XX, la labor constituyente

no fue fruto de un partido político que imponía su programa y su concepción ideológica a los demás partidos, sino que fue el resultado de un consenso entre todos los grupos políticos parlamentarios.

No deja de ser relevante que el consenso constitucional se iniciara con el acuerdo en torno a la educación, considerada como un derecho complejo, susceptible de ser regulado en función de su carácter prestacional o en atención a su contenido de libertad. Precisamente esta doble vertiente de la educación explica la existencia de una farga y conflictiva historia escolar en la que los principios de igualdad y libertad se enfrentan a lo largo de dos siglos de historia española, y en la que se entrecruzan fuertes pasiones religiosas y políticas (Puelles, 1999). De ahí que las negociaciones en torno a la educación, tanto parlamentarias como extraparlamentarias, fueran difíciles y espinosas. Su fruto, el artículo 27, fue, pues, producto de una complicada transacción entre la derecha y la izquierda, representadas respectivamente por la UCD y el PSOE, un mecanismo delicado de pesos y contrapesos, un equilibrio arduo entre los diversos derechos y libertades que la educación alberga.

Pero en esta litis no había solamente derechos y libertades enfrentados. Había también intereses. La UCD representaba y defendía importantes intereses eclesiásticos en la educación (seguridad para los colegios religiosos, financiación pública para ellos, libertad de creación de los centros, etc.), mientras que el PSOE asumía la defensa de los intereses de las clases populares (escuela pública gratuita, oferta adecuada de puestos escolares, acceso a la enseñanza secundaria y superior, etc.). De ahí que se haya podido decir que el consenso no fue sólo ideológico y político: hubo también un consenso de intereses (Nogueira, 1988).

La existencia de un consenso de intereses no debe sin embargo subestimar la importancia del pacto escolar que fue, sobre todo, un pacto político, un esfuerzo por buscar el "denominador común", como señaló el representante del grupo socialista en la cámara constituyente, o "los mínimos" aceptables, como indicó el portavoz del grupo conservador (Damián, 1978). En cualquier caso, este consenso de mínimos o denominador común fue posible porque, junto a coincidencias básicas, hubo cesiones y concesiones por parte de los dos grandes bloques que representaban programas, ideologías e intereses distintos.

Las coincidencias básicas fueron las siguientes: reconocimiento expreso del derecho a la educación; aceptación mutua de los fines de la educación — desarrollo de la personalidad del educando dentro del respeto a los principios democráticos —; asentimiento a la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica; supervisión y homologación de la educación por los poderes públicos; concesión de autonomía a las universidades.

El juego de las cesiones recíprocas fue más complicado. El partido socialista aceptó el derecho de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral de acuerdo con sus propias convicciones, pero el partido conservador aceptó que la religión, siendo obligatoria para las escuelas, fuera voluntaria para los alumnos. Se resolvía así el viejísimo pleito del laicismo escolar que tanto había perturbado la vida política española.

No menor fue la aceptación plena por los socialistas de la libertad de enseñanza, consagrándose en la Constitución un sistema educativo dual, público y privado. No fue sólo una simple aceptación: los socialistas dieron su visto bueno a que los poderes públicos subvencionaran a los centros privados siempre que las condiciones para su financiación se regularan en una ley.

El partido conservador aceptó a cambio dos importantes exigencias del programa político de los socialistas: de un lado, que el derecho a la educación se hiciera efectivo mediante una programación general de la enseñanza, con participación de todos los sectores afectados y mediante la creación de centros públicos, lo que suponía reconocer el papel activo del Estado en la educación; de otro lado, los conservadores aceptaban que la comunidad escolar — padres, alumnos y profesores — interviniera en el control y gestión de todos los centros docentes financiados con fondos públicos, esto es, tanto los del Estado como los privados subvencionados.

Fue un pacto difícil que trataba de aunar las exigencias derivadas de los principios de igualdad y libertad en educación, encarnado en el primer apartado del artículo 27 que enuncia brevemente ambos principios, el de igualdad — "todos tienen derecho a la educación" — y el de libertad — "se reconoce la libertad de enseñanza" —. Los nueve apartados restantes no son sino desarrollo de esos dos grandes principios.

El consenso logrado no excluía la discrepancia en todos los demás aspectos. Dicho de otro modo: el pacto garantizaba la paz escolar pero resultaba obvio que los partidos políticos, una vez en el poder por la gracia de

las urnas, eran libres de poner el acento de sus políticas en el principio de igualdad o en el de libertad. Por eso, aunque se desterró para siempre el fantasma de la "guerra escolar", el pacto resultó, en la política práctica, de difícil ejecución.

El modelo competencial de educación en un sistema descentralizado

Uno de los problemas más graves con los que tuvo que enfrentarse la UCD como partido de gobierno fue la integración de los viejos nacionalismos periféricos en el nuevo régimen político. El título VIII de la Constitución, dedicado a regular la nueva ordenación territorial del poder político, fue también obra del consenso entre las principales fuerzas políticas. Los constituyentes se inspiraron para ello en la fórmula del Estado regional de la Constitución republicana de 1931, estableciendo una doble lista de competencias: un mínimo común para todas las comunidades autónomas — denominadas regiones y nacionalidades — y unas competencias propias del Estado. El sistema de doble lista se completaba con una remisión a los futuros estatutos de las comunidades autónomas, que podían ampliar sus competencias reivindicando todas aquellas que no estuvieran reservadas expresamente al Estado. Por lo que respecta a educación, la Constitución otorgaba al Estado dos competencias muy importantes: la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales, y las normas básicas de desarrollo del artículo 27, que resultaban de obligado cumplimiento para las comunidades autónomas. Esta última asumían competencias de desarrollo y de ejecución.

Este modelo fue objeto de mayor precisión en la ley orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE), promovida por la UCD en desarrollo del artículo 27 de la Constitución. Como he señalado en otro lugar (Puelles, 1996), el modelo material de descentralización se encuentra básicamente en la disposición adicional de esa ley: al Estado se le asigna la ordenación general del sistema educativo, la regulación de los títulos académicos y profesionales, la fijación de las enseñanzas mínimas — el currículo básico nacional — y la alta inspección, competencias todas ellas dirigidas a preservar la unidad del sistema educativo dentro de una amplia descentralización territorial; a las comunidades autónomas, en cambio, se le reconocen, como ya se indicó, competencias de desarrollo legislativo y de administración de la educación.

Este modelo competencial es el que prácticamente está vigente en la actualidad. Cuando el PSOE llegó al poder en 1982 promulgó la ley orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y derogó la LOECE, pero conservó varias normas de ésta. Así, recogió literalmente la disposición adicional de la LOECE, referente al nuevo modelo competencial, añadiendo una competencia más, la programación general de la enseñanza, si bien ésta aparece como una competencia compartida por el Estado y por las comunidades autónomas.

Este modelo competencial es el que ha regido durante casi veinte años y es el que ha presidido la política de traspasos de funciones y servicios a las comunidades autónomas. Los traspasos se han efectuado a lo largo de un proceso gradual que aún no se ha consumado del todo, aunque es previsible que en 1999, o a más tardar en el año 2000, España será un Estado integrado por diecisiete comunidades autónomas (y dos ciudades con carta de autonomía: Ceuta y Melilla) que, en lo que concierne a la educación, ejercerán todas ellas sus competencias plenamente. A la vista de la experiencia adquirida, puede decirse que el modelo competencial de la UCD ha funcionado bien hasta el momento, instrumentando las reglas competenciales ideadas por la Constitución y desarrolladas por los estatutos de autonomía y las leyes orgánicas del Estado (otro asunto distinto es el de la pervivencia de los nacionalismos políticos, probablemente el único problema sustancial que queda por resolver de entre todas las graves cuestiones que tuvo que afrontar la joven democracia española en la fase de la transición).

3. La educación durante los gobiernos socialistas (1982-1996)

El programa electoral que llevó al PSOE a un espectacular triunfo electoral era, en educación, detallado y prolijo, pero los principios que lo inspiraban eran básicamente dos: garantizar el derecho a la educación y mejorar la calidad de la enseñanza. Se consideraba que ambos principios eran indisolubles — había que hacer efectivo el derecho de todos a una educación de calidad —, pero el énfasis recaía sobre todo en la igualdad, especialmente durante el período en que José María Maravall estuvo al frente del Ministerio de Educación (1982-1988), época de marcado signo socialdemócrata en que se diseñaron diversas estrategias y políticas

igualitarias cuya proyección se mantuvo hasta el final del periodo socialista, aunque con distinta intensidad según se fueron sucediendo diversos ministros.

El principio de igualdad de oportunidades, en su clásica y triple acepción, presidió durante el mandato de Maravall la elaboración de las políticas educativas: *la igualdad de acceso* a la educación se manifestó en la consideración de la educación como servicio público —abierto sin embargo a la iniciativa privada— y se hizo efectiva mediante un constante incremento de la oferta escolar en los niveles obligatorios y por medio de una política de puertas abiertas en los niveles posobligatorios —la enseñanza secundaria y la formación profesional se hicieron gratuitas en los centros públicos y se mantuvieron precios políticos para la universidad—; *la igualdad de condiciones* se afrontó introduciendo la comprensividad en lo que después sería la educación secundaria obligatoria —tramo de 12 a 16 años de edad—, sentando así las bases de una educación igual para todos, sin desatender por ello la diversidad de intereses de los alumnos en los últimos años de esta etapa; *la igualdad de resultados*, dirigida a evitar la repercusión de las desigualdades sociales y económicas en la educación y a procurar que todos los alumnos alcanzaran un mínimo común de educación, se realizó por medio de una política de educación compensatoria dirigida a mejorar la educación infantil (tramo que alcanza hasta los seis años), la educación de adultos, la integración en la escuela de minusválidos, jóvenes marginados, minorías desfavorecidas o habitantes de zonas rurales. Se trataba, pues, de un programa ambicioso que, sin entrar ahora en sus logros y fracasos, respondía al diseño de una política socialdemócrata.

A reforzar esta política socialdemócrata, aunque no con el mismo vigor, se encaminaron las diversas leyes educativas de este amplio periodo, todas ellas vigentes en la actualidad: ley orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU); ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE); ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).

La reforma universitaria

Como veremos más adelante, el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza impulsó a Maravall a acometer una profunda reforma del sistema educativo, desde los primeros años de la educación infantil hasta los últimos de la educación universitaria, escogiendo para ello el camino de las reformas experimentales. Sin embargo, en el ámbito de la universidad, dada la extrema gravedad en que ésta se encontraba, la realidad impuso una reforma inmediata. La situación de la universidad española en 1982 era la siguiente: una estructura universitaria pensada para la educación de las elites; unos rígidos planes de estudio necesitados de reforma hacía ya mucho tiempo; predominio y abuso de la cátedra como unidad de docencia; un tercer ciclo desfasado e inadecuado; un profesorado reclutado durante el *boom* escolar a toda prisa, sin la debida preparación; una demanda social en crecimiento constante (en 1960 había 60.000 alumnos; en 1980, 650.000). Estos grandes problemas pedían una pronta intervención.

La respuesta fue una ley que desarrolló el principio de autonomía universitaria proclamado en el artículo 27 de la Constitución, apartado décimo. La LRU otorga a las universidades españolas plena autonomía estatutaria —se dan ellas mismas sus normas de gobierno—, académica —tienen facultad para desarrollar las directrices básicas dictadas por el Gobierno para los nuevos planes de estudio—, financiera —elaboran y gestionan sus propios presupuestos— y de personal —seleccionan su propio profesorado en el marco de las normas básicas dictadas por el Gobierno—. Junto a esta autonomía, prudente en el momento en que se elaboró la ley, deben señalarse dos aspectos más: la consideración de los departamentos —y no de la cátedra— como base de la docencia y de la investigación universitarias, y la aceptación por vez primera en España de las universidades privadas, una consecuencia más del reconocimiento pleno de la libertad de enseñanza por la Constitución.

No es este el momento de enjuiciar la aplicación de la LRU. Como en la realización práctica de toda política, su ejecución ha tenido grandes aciertos y grandes fracasos. Entre los primeros, hacer del departamento el eje de la vida universitaria, y entre los segundos no haber sido capaz de una ordenación adecuada del profesorado. También ha habido aspectos polémicos. Uno de ellos ha sido la política de puertas abiertas o de

democratización, ya que en 1986, cuando los socialistas dejan el poder, el número de alumnos en la educación superior excede a 1.500.000, planteándose nuevos problemas derivados de que la incesante creación de centros universitarios no ha ido acompañada de una buena política de selección del profesorado ni del aumento del gasto público que era necesario. Lo cierto es que los últimos gobiernos socialistas intentaron la reforma de la LRU, conscientes sin duda de su necesidad, pero la pérdida de la mayoría absoluta hizo inviable una reforma, por otra parte bastante tímida, centrada únicamente en la modificación del título de la ley dedicado a la regulación del profesorado. Las mismas circunstancias se han producido con la llegada del gobierno del PP en 1996 que, aún habiendo realizado diversos borradores y proyectos, siempre en la misma línea de reforma del profesorado, no ha conseguido hasta el momento ser discutida en el parlamento español.

La democratización de la educación: la LODE

Como hemos señalado, los socialistas hicieron del derecho a la educación el eje de su política de educación. Lo hicieron por medio de una constante creación de centros docentes. Ya en 1986 la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico reconocía que la extensión de la escolaridad había sido más espectacular que en ningún otro país miembro, lo que era mucho si se consideraba la expansión que se había producido en casi todas partes (OCDE, 1986). Efectivamente, en el curso 1995-1996, último año académico regido por los socialistas, se alcanzó el 100% de la escolarización de todos los niños y niñas desde los 4 hasta los 14 años de edad, logrando una tasa de escolaridad para el tramo de edad 14-16 del 96,8%.

La LODE, impulsora de esta política de extensión del derecho a la educación, se ha caracterizado por tres rasgos fundamentales: en primer lugar, ha proseguido con firmeza la política de secularización de la educación iniciada en 1970, afirmando la competencia de los poderes públicos que integran el Estado y la neutralidad ideológica de los centros públicos, de tal modo que ha podido decirse que en el espacio de veinte años se ha logrado en España la consolidación de un sistema educativo secular bajo el control del Estado (Boyd-Barret, 1991); en segundo lugar, ha llevado la democratización al interior de los centros docentes, tanto de los públicos como de los privados subvencionados, haciendo de la participación el principio informador de su

organización y funcionamiento, creando para ello los consejos escolares, de los que forman parte padres, profesores y alumnos, dotados de importantes atribuciones sobre la vida del centro, siendo posiblemente este rasgo democratizador uno de los que más caracteriza a esta ley (Ossenbach, 1996); finalmente, la LODE ha puesto especial énfasis en la formación de una red de centros docentes, integrada tanto por las escuelas públicas como por las privadas que, impartiendo la educación obligatoria, hayan decidido cooperar con el servicio público de la enseñanza (el instrumento ha sido el concierto con los centros privados, contrato público que regula la financiación de estos centros con fondos públicos y que impone como contrapartida unas condiciones que los asemejan a los centros públicos).

La LOGSE: una nueva ordenación del sistema educativo

El otro pivote de la política de educación de los socialistas ha sido la atención a la calidad de la enseñanza. Sin embargo, las políticas orientadas a la calidad no han permanecido invariables a lo largo de todo el periodo de gobierno. Hay autores que distinguen entre una primera etapa de gobierno socialista que culminaría en la LODE, y en la que predomina el principio de igualdad de oportunidades, y otra que comienza con la LOGSE y en la que predomina el objetivo de la calidad (Bonal, 1998), aunque en realidad el momento de inflexión aparece, en mi opinión, en la LOPEG, última ley del periodo socialista.

En 1982 regía en España la ley general de Educación de 1970, una ley innovadora y modernizadora, tanto como podía serlo en el seno de un régimen autoritario. Esta ley, calificada de impulsora de la más ambiciosa reforma de la educación española desde hacía un siglo (McNair, 1984), cosechó notables éxitos pero también grandes fracasos. Entre los primeros, hay consenso entre los historiadores de la educación en reconocer que implantó, aunque con las limitaciones propias de la época, la enseñanza comprensiva en la educación básica, obligatoria y gratuita desde los seis a los catorce años (hasta entonces la población escolar se dividía prematuramente a los diez años de edad en dos grupos: la mayoría, perteneciente a las clases populares, proseguía la educación primaria hasta los catorce años, cursando así una vía educativa terminal y sin conexión con los demás niveles educativos; la minoría, perteneciente a las clases medias y superiores de la

sociedad española ingresaba en la educación secundaria, nivel que preparaba para el acceso a la educación universitaria). Entre los fracasos, hay también consenso en considerar como tales la reforma de la educación secundaria y de la formación profesional. Si a ello unimos las dificultades en la realización del último ciclo de la educación general básica — tramo 12-14 — y su inadecuación a la nueva distribución territorial de la educación, se comprende que los socialistas incluyeran en su programa electoral la reforma de la educación en todos los aspectos citados.

En un primer momento los socialistas se decidieron por la vía de las reformas experimentales, una característica novedosa en la historia de las múltiples reformas educativas habidas en España. Se acometió de inmediato la reforma de la educación infantil, cifrada en un tramo de edad que alcanzaba hasta los seis años, poniendo énfasis en los procesos de aprendizajes y no de resultados (durante un buen tiempo se pensó en promulgar una ley para la educación infantil, considerada esencial desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades por su carácter compensatorio). Paralelamente, y también con carácter experimental, se emprendió la reforma del ciclo superior de la educación general básica — tramo 12-14 — y la llamada reforma de las enseñanzas medias o educación posobligatoria (secundaria y formación profesional).

Puede decirse que hasta el curso académico 1986-1987 el Gobierno socialista aplica diversas políticas de reforma educativa pero no tiene una política de reforma global del sistema educativo. El giro se produce en 1987 cuando Maravall publica un documento que anuncia ya una macrorreforma de la educación (MEC, 1987), fruto posiblemente de las lecciones extraídas de las reformas experimentales en marcha — hubo varias evaluaciones externas — y, probablemente, de las recomendaciones de los expertos de la OCDE que habían examinado dichas reformas. Los objetivos son ahora el refuerzo de la educación infantil, considerada como un nivel educativo que prepara para la educación obligatoria, la formación general y comprensiva desde los seis hasta los dieciséis años — ampliando en dos años más la escolarización obligatoria y gratuita —, y, finalmente, una reforma de los niveles posobligatorios del bachillerato y de la formación profesional.

El documento fue sometido al debate público. Uno de los frutos de la discusión fue la crítica casi unánime a la reforma de la formación profesional,

denominada educación técnico-profesional. Un año más tarde Maravall publicó un nuevo documento (MEC, 1988) que representa un notable avance respecto del anterior: la enseñanza técnico-profesional se compondría de dos partes distintas, una de ellas, de carácter elemental, se integraría en los últimos años de la educación básica obligatoria, y la otra, de carácter específico, la cursarían todos aquéllos que no desearan continuar sus estudios al terminar el período obligatorio — primer nivel —, así como aquéllos que, al término de la educación posobligatoria, no desearan ingresar en la universidad — segundo nivel —, configurándose de esta forma una formación profesional de nivel superior llamada a "descargar" de alumnos a la universidad mediante ciclos modulares cortos y en conexión con el sistema productivo.

Aunque con posterioridad, siendo ministro Javier Solana, se publicó un "libro blanco" que recogía las aportaciones de las reformas experimentales y del debate público (MEC, 1989), las líneas esenciales del proyecto de reforma siguieron siendo las trazadas por el ministro Maravall. De esta forma, cuando se aprueba la LOGSE en el parlamento español, aunque en el proceso de tramitación se introducen cambios importantes, las líneas maestras seguirán siendo las que proyectó Maravall.

La LOGSE, promulgada en 1990, puede caracterizarse por los siguientes rasgos fundamentales: a) es una ley fruto de la amplia experimentación que se inicia en 1983; b) es una ley que impulsa una reforma profunda del sistema educativo para responder a las exigencias del presente y del futuro; c) es una ley que trata de garantizar la unidad del sistema educativo en el marco de una educación fuertemente descentralizada.

La LOGSE ha sido probablemente una de las últimas leyes que diseña una macrorreforma dentro de la gran ola de reformas estructurales habidas en Europa, aspecto que ha sido fuertemente criticado desde diversos ángulos. Sin embargo, puede aducirse que esa reforma estructural obedecía a la necesidad de homologar el sistema educativo con los sistemas europeos; por otra parte, la LOGSE es algo más que una reforma estructural, es una profunda reforma curricular basada en un currículo vertebrado, desde la educación infantil hasta la universidad, que por primera vez en la historia de la educación española es regulado de un modo abierto y participativo (el currículo básico es definido por el Estado pero es desarrollado por las

comunidades autónomas, por los centros docentes y por los propios profesores en su programación de aula).

Otro aspecto muy criticado ha sido el carácter comprensivo que ha otorgado a toda la educación básica, tanto a la enseñanza primaria — de 6 a 12 años — como al tramo de la educación secundaria obligatoria — de 12 a 16 años —. La educación secundaria obligatoria, sin embargo, aunque se organiza bajo el principio de comprensividad, lo hace templada por el principio de diversidad — "se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años", dice la ley —, aunque dicha diversidad no supone abrir vías segmentadas, separadas o distintas de cara al bachillerato, a la formación profesional o a la universidad. Es cierto que en este tramo, esencial para la reforma, se han cometido errores, algunos de ellos denunciados por los propios autores de la reforma (Marchesi, 1995), pero dada la implantación progresiva de la reforma — en el curso 1998-1999 se está impartiendo el tercer año de la educación secundaria obligatoria —, aún es pronto para pronunciarse sobre el éxito o fracaso global de la reforma. Por otra parte, el informe del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), presentado en 1998, ha desautorizado, como veremos, la hipercritica existente en relación con la educación secundaria obligatoria, surgida fundamentalmente de las filas conservadoras.

Una ley para mejorar la calidad: la LOPEG

El antecedente inmediato de la LOPEG debe buscarse en el documento ministerial que en 1994 propuso 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza (MEC, 1994). En dicho documento se partía de que la política de extensión cuantitativa de la educación había conseguido ya sus objetivos — la escolarización total desde los cuatro hasta los dieciséis había sido prácticamente alcanzada — y en consecuencia era hora de acometer a fondo una política de mejora de la calidad de la enseñanza. El documento proponía seis ámbitos sobre los que debía de incidir una política de calidad, si bien, y esto no deja de ser significativo, dos de ellos ocupaban un lugar relevante: la igualdad de oportunidades y la transmisión de valores cívicos. Es decir, que la calidad de la enseñanza no se divorciaba de la igualdad de oportunidades: se seguía reclamando una calidad de educación básicamente igual para todos, que evite o reduzca la discriminación, fruto de las desigualdades sociales, arbitrando para ello medidas compensatorias

(atención a las minusvalías, poblaciones desfavorecidas, minorías étnicas o culturales, zonas rurales, etc.).

La novedad del documento provenía de la atención que se daba a los otros cuatro ámbitos de actuación: autonomía de los centros docentes, que aunque limitada era un paso hacia una mayor descentralización económica, organizativa y pedagógica de los establecimientos de enseñanza; refuerzo de la figura del director del centro que, aunque seguía siendo elegido por alumnos, padres y profesores, debía acreditar su competencia mediante los correspondientes cursos de formación; programas de formación para el profesorado mediante medidas que pronto se consideraron insuficientes (convenios con las universidades, licencias por estudios, formación en el puesto docente, etc.); evaluación de los centros escolares, de los profesores y de los directores, incluso de la gestión ministerial, auténtica novedad en el sistema español, recibida sin embargo con bastante recelo por el profesorado.

El documento se sometió a debate público. Pronto estuvo claro que los sindicatos y asociaciones docentes no eran partidarios de reforzar el papel del director — que estimaban una jerarquización encubierta de la función docente —, no consideraban relevantes las medidas dirigidas a fomentar la participación de la comunidad escolar, recordaban que la ley no recogía los postulados del documento sobre la igualdad de oportunidades y rechazaban la evaluación, considerada un instrumento indirecto encaminado a facilitar el control de los centros docentes y de la actividad de los profesores.

El debate no suscitó el acuerdo con los sindicatos y asociaciones de profesores. La articulación del documento en un proyecto de ley y su largo recorrido hasta la promulgación no alteró los postulados de la nueva política de los socialistas. Al publicarse la ley de la participación, evaluación y gobierno de los centros, la oposición del profesorado siguió siendo frontal. La llegada al gobierno del Partido Popular, poco tiempo después, traía también como objetivo una política centrada en la calidad de la educación aunque con un planteamiento distinto al de los socialistas, identificado ahora con el discurso ideológico del neoliberalismo.

4. La política neoliberal del gobierno popular (1996-1999)

El PP ganó las elecciones de 1996 por una escasa mayoría de votos, gobernando desde entonces con el apoyo de diversos partidos periféricos de

carácter nacionalista. La necesidad de pactar con sus aliados la gobernabilidad del país minoró en parte su programa electoral, aunque la educación no fue uno de los aspectos más afectados.

¿Cuáles eran los grandes objetivos del PP en educación? Según su programa electoral, los "ejes de la oferta educativa del Partido Popular son dos: calidad y libertad de enseñanza" (PP, 1996). Es decir, el discurso de la calidad continúa presente en la política española, sólo que enfocado ahora desde el principio de libertad, o mejor, desde una determinada concepción de la libertad, lo que ha llevado a un autor a calificar este discurso de "neoliberalismo a la española" (Viñao, 1998).

Un año después de su nombramiento, la ministra de Educación, Esperanza Aguirre, dio una conferencia en el prestigioso Club Siglo XXI en la que expuso las grandes líneas de su política educativa (Aguirre, 1997). El documento partía de una crítica demoledora de los catorce años de gestión del gobierno socialista, centrada sobre todo en la comprensividad de la LOGSE — el "igualitarismo" habría producido "un descenso del nivel de exigencia" — y en lo que llamó "un empobrecimiento pavoroso de los planes de estudio", fruto todo ello de una "importante corriente de la Pedagogía, heredera del pensamiento de Rousseau, que es la que nos ha conducido a una desnaturalización, sistemática y letal, de la Educación". En fin, que, según la ministra, estamos ante un "modelo fracasado" y ante una nueva alternativa basada en el binomio libertad y calidad.

La alternativa que la ministra proponía apuntaba en realidad a cuatro objetivos fundamentales: la consideración de la educación como una cuestión prioritaria, la necesidad de impulsar la calidad del sistema educativo, el derecho a una educación en libertad y la concepción del sistema educativo como elemento importante de vertebración y cohesión cultural de España. Veamos muy brevemente cómo ha puesto en práctica Aguirre estos postulados.

¿La educación como prioridad?

La consideración de la educación como una prioridad para la modernización de España no ha tenido la menor efectividad durante el período en que Esperanza Aguirre estuvo al frente del Ministerio de Educación

y Cultura, esto es, hasta enero de 1999, posiblemente porque el gobierno popular sólo ha tenido durante este período dos grandes objetivos: la incorporación efectiva de España a la Europa del euro, y por tanto la adopción de políticas de convergencia y de austeridad en el gasto, y la penetración del Gobierno en los medios de comunicación (si en el primer caso el éxito le ha acompañado rotundamente, en el segundo sólo ha podido registrar un notable fracaso). En cualquier caso, la educación no ha sido en ningún momento una prioridad para el gobierno conservador (de hecho, aunque la educación como prioridad figure en la citada conferencia de la ministra, el programa electoral guarda al respecto un significativo silencio).

La prioridad estaba, pues, en el programa de la ministra, al menos retóricamente. La prueba de fuego vino pocos meses más tarde, cuando dieciocho organizaciones del mundo de la educación — asociaciones de padres y de alumnos, organizaciones representativas de la enseñanza privada, tanto seculares como religiosas, y sindicatos y asociaciones docentes — firmaron en septiembre de 1997 un documento que puede considerarse como un auténtico pacto entre las fuerzas sociales que integran la comunidad escolar de ámbito nacional (Fundación Encuentro, 1997). En dicho documento, fuerzas que tradicionalmente habían estado enfrentadas — sindicatos docentes y asociaciones de profesores, organizaciones de padres laicas y confesionales, empresarios y trabajadores de la enseñanza — llegaron a un consenso en cuestiones muy importantes para la educación. Posiblemente, el vértice cardinal del documento fue la convicción, común a todas las organizaciones, de que la educación debía de ser considerada como "una cuestión de la máxima prioridad" y por ello "objeto de una política de Estado". En consecuencia, se solicitaba del Ministerio de Educación, y de todas las fuerzas parlamentarias, que se pusiera en marcha un plan de financiación, de cinco años de duración, de modo que al final del proceso el gasto público en educación fuera el 6% del Producto Interior Bruto (PIB), "equivalente al de los países de la Unión Europea que otorgan una mayor prioridad a la educación". La respuesta de la ministra fue, en un primer momento, de oposición a la firma de este pacto social de educación —hubo presiones sobre las organizaciones confesionales para que se retiraran del pacto— y, una vez firmado, una política de pasividad: no hubo por parte del Gobierno ningún paso positivo, ni se elaboró ningún proyecto de ley de

financiación de la educación. Si lo hizo la oposición: el PSOE presentó una proposición de ley en el parlamento — "ley de la calidad e igualdad en la educación y de su financiación" — que fue derrotada por el voto mayoritario del PP y de los partidos nacionalistas que lo apoyan. El pacto social no encontró, por la efectiva renuencia del partido conservador, cauce político alguno.

Calidad y libertad de educación

El verdadero objetivo del PP se encontraba en el binomio calidad y libertad. No se trataba, empero, de una preocupación por la calidad desde una perspectiva pedagógica, sino de una concepción neoliberal de la calidad. Como la ministra señaló expresamente en la conferencia citada, algunos "piensan que la calidad de la enseñanza se mide por el volumen de gasto [...]. Nosotros no pensamos así". La calidad debe medirse por los resultados. Se trata, pues, de medir los rendimientos escolares, "lo que los alumnos aprenden". Una vez medidos los conocimientos, se sabrá la calidad que ofrecen los centros docentes, los padres sabrán cuál es la mejor escuela y los establecimientos de enseñanza competirán por atraer más alumnos. Era la introducción del mercado en el sistema educativo y la consideración del educando como un cliente a quien hay que satisfacer ofreciéndole calidad.

Dentro de este marco, se presume que la escuela pública no es competitiva. Y no lo es, se alega, porque no es eficaz — no consigue los objetivos asignados por las leyes de educación —, ni es eficiente — los resultados no están en consonancia con los costes —. Evidentemente, si el problema se reduce a lograr la eficacia y la eficiencia, lo que tenemos es un problema de productividad y, como es bien sabido, la mejor forma de resolver los problemas de productividad consiste en acudir al mercado. La educación se convierte, por tanto, en un bien sometido a las leyes de la oferta y la demanda. Hay, pues, que privatizar la educación, o, al menos, introducir procedimientos de gestión propios de la empresa privada. Este es el final lógico del discurso, del que interesa resaltar que a lo largo de ese proceso discursivo ha desaparecido la educación como derecho social, la escuela ha dejado de ser una institución específicamente educadora — no sólo transmisora de contenidos cognitivos — y la formación de ciudadanos ha pasado discretamente al cuarto de los trastos viejos. El discurso de la calidad

total en la educación es en realidad la antesala — una de ellas — que prepara la transformación de una sociedad de ciudadanos en una sociedad de consumidores y clientes.

En el ámbito de la política práctica, el discurso de la calidad se ha concretado en tres aspectos: uno, la aplicación en 1998 de un plan de calidad para los centros dependientes del Ministerio de Educación, del que nada sabemos hasta el momento (salvo que fue precedido de una encuesta sobre la calidad de dichos centros, encargada a una famosa empresa privada de auditoría externa); el segundo aspecto hace referencia a la preocupación por mejorar los planes de estudio, siempre desde una perspectiva cognitiva — especialmente interesada en incrementar los conocimientos de humanidades —, objetivo del que, por su estrecha conexión con la política autonómica, sólo diremos que hasta el momento no ha podido aplicarse; finalmente, se hizo hincapié en la evaluación de la situación heredada, encargándose al INCE, como primer paso, evaluar la calidad de ese tramo tan importante de la escolaridad obligatoria que afecta al grupo de edad 14-16. A este respecto, debe señalarse que el informe del INCE, aunque destacó importantes carencias y deficiencias en el tramo observado — es ciertamente preocupante la persistencia de una importante cuota de fracaso escolar —, concluyó que, en términos comparativos con otros países desarrollados europeos, no se justificaba "de ningún modo una alarma social en el caso español, pero si emprender con la mayor urgencia vías correctoras" (INCE, 1998: 145); a ello habría que sumar aspectos tan relevantes como que el valor otorgado por el profesorado al diseño de la nueva educación secundaria obligatoria de la LOGSE "es, en líneas generales, alto", al igual que sucede con el currículo abierto y participativo, la elección de los directores de los centros, la participación de los consejos escolares en la vida de los centros o la satisfacción de los padres respecto de los profesores de sus hijos.

En lo que concierne a la otra parte del binomio, la libertad, poco ha hecho el partido conservador. El PP ha promulgado un nuevo reglamento sobre la libertad de elección de centro. Aunque la libertad de enseñanza está plenamente reconocida en la Constitución y en la LODE, y aunque el Tribunal Constitucional ha señalado expresamente que la libertad de escoger centro docente está comprendida dentro de aquélla, el partido conservador no lo ha considerado suficiente. Había que ampliar la libertad a la hora de elegir centro

docente en función del tipo de educación que ofrece cada centro. Obviamente, el problema sólo se plantea cuando la oferta de puestos escolares es, en una determinada zona, inferior a la demanda. En este sentido, el real decreto de 14 de marzo de 1997 estableció un nuevo baremo en el que cierta discrecionalidad otorgada al centro docente, junto con el peso que se daba a la circunstancia de tener hermanos en él, hacía del decreto una norma que amparaba más la selección de los alumnos por los centros docentes que la elección de los centros por los padres respectivos.

La educación como elemento de vertebración cultural

La concepción de la ministra del sistema educativo como "elemento de vertebración y cohesión cultural de España" era legítima y acertada, ya que con ello trataba de facilitar la integración política y social en un Estado tan descentralizado como el español. En esa línea, una política encaminada a mejorar los planes de estudio, cuyos contenidos básicos o enseñanzas mínimas corresponde definir al Estado, estaba justificada, con independencia de que se discutiera si había que dar mayor énfasis a las humanidades, a las ciencias o a la formación tecnológica (en realidad el problema cardinal es saber cuál es la formación general que debe recibir hoy el ciudadano del siglo XXI). Pero en un Estado descentralizado las competencias de los distintos poderes no pueden ser consideradas como compartimentos estancos. En este marco sólo es posible una política de normas básicas bajo los principios de coordinación y de cooperación, y una política fruto del diálogo, del reconocimiento de competencias mutuas y de la transacción recíproca en los aspectos controvertidos. El intento de la ministra de imponer los contenidos básicos de los planes de estudio de la educación secundaria obligatoria, sin consulta previa alguna, tropezó con la firme hostilidad de las comunidades autónomas en pleno ejercicio de sus competencias educativas. Más aún, se produjo una moción en el Congreso de los Diputados en contra de dicho plan y por primera vez el partido popular sufrió una contundente derrota. Posiblemente, la escasa sensibilidad autonómica de la ministra haya sido la causa de su fracaso en la reforma de los planes de estudio (mayor acierto ha tenido, en cambio, en la reforma de los planes de estudio universitarios).

La salida del Gobierno de Esperanza Aguirre en el mes de enero de 1999 y la entrada de un nuevo ministro, Mariano Rajoy, con gran experiencia

en los problemas autonómicos, puede enderezar la política educativa en este aspecto. Falta por saber si el nuevo ministro, además de cesar al equipo directivo anterior en bloque, trae también en la cabeza un nuevo diseño del papel que tiene que desempeñar un ministerio de educación en un Estado descentralizado, ya que, como quedó señalado, es muy posible que el 2000 sea el año en que se complete el traspaso de funciones y servicios educativos a las pocas comunidades que aún carecen de ellas.

Referencias

- AGUIRRE, E. (1997): *Educación y cultura: calidad y libertad*, Madrid (documento multicopiado).
- BONAL, X. (1998): "La política educativa: dimensiones de un proceso de transformación (1976-1996)", en R. Gomá y J. Subirats (coords.), *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*, Barcelona, Ariel.
- BOYD-BARRETT, O. (1991): "State and Church in Spanish Education", en *Compar. A Journal of Comparative Education*, vol. 21, num. 2.
- DAMIÁN TRAVERSO, J. (1978): *Educación y Constitución*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2 vols.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (1997): *Declaración conjunta a favor de la educación*, Madrid.
- HUNTINGTON, S. P. (1994): *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*, Barcelona, Paidós.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1998): *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- LINZ, J. J. (1996): "La transición española en perspectiva comparada", en TUSELL, J. y SOTO A., *Historia de la transición (1975-1986)*, Madrid, Alianza Universidad.
- MARCHESI, A. (1995): "La reforma de la Educación Secundaria: la experiencia de España", en *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre-diciembre, núm. 9.
- MCNAIR, J. M. (1984): *Education for a changing Spain*, Manchester, Manchester University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*, Madrid.
- (1988): *Proyecto para la reforma de la enseñanza técnico-profesional. Propuesta para debate*, Madrid.
- (1989): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid.
- (1994): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*, Madrid.
- NOGUEIRA, R. (1988): *Principios constitucionales del sistema educativo español*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- OCDE (1986): *Examen de la política educativa española*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- OSSENBACH, G. (1996): 'Democratisation and Europeanisation. Challenges to the Spanish Educational System since 1970', en D. Benner and D. Lenzen (eds.), *Education for the New Europe*, Oxford, Berghahn Books.
- PARTIDO POPULAR (1996): *Con la nueva mayoría*. Programa electoral, Madrid.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1993): *La primacía de la sociedad civil. El proceso de formación de la España democrática*, Madrid, Alianza Editorial.
- PUELLES BENITEZ, M. de (1996): 'Educación y autonomía en el modelo español de descentralización', en *Revista de Educación*, enero-abril, núm. 309.
- (1999): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 4ª edición.
- VIÑAO, A. (1998): 'Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades', en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 270.
- WERT, J. I. (1998): 'Sobre cultura política: legitimación, desafección y malestar', en TUSELL, J., LAMO DE ESPINOSA, E. y PARDO, R. (eds.), *Entre dos siglos. Reflexiones sobre la democracia española*, Madrid, Alianza Editorial.

A EDUCAÇÃO NA RESTAURAÇÃO DEMOCRÁTICA EM ESPANHA

Resumo

Este trabalho analisa as políticas educativas desenvolvidas em Espanha no último quarto de século, desde a morte de Franco em 1975 até à actualidade. Trata-se de um período de mudanças intensas e profundas, sendo por isso necessária a exposição do contexto em que se produzem as referidas políticas. Este contexto inscreve-se na restauração monárquica e constitucional, com três fases políticas distintas: transição, consolidação e institucionalização democráticas. Durante a fase da transição (1976-1982), destacam-se dois grandes resultados da política educativa: o pacto educativo relativo ao artigo 27º da Constituição e o novo modelo competencial da educação no quadro de um estado descentralizado. No largo período de governação socialista (1982-1996) predomina uma política de carácter social-democrata, especialmente durante o mandato de José María Maravall, caracterizada pela ênfase colocada no princípio da igualdade; pelo contrário, no período actual, de governo conservador, põe-se a ênfase no princípio da liberdade, a partir de uma concepção neoliberal da educação.

EDUCATION IN THE SPANISH DEMOCRATIC RESTORATION

Abstract

This paper deals with the educational policies developed in Spain in the last quarter of the 20th century, since Franco's death in 1975 until present time. Having this been a period of vivid and deep changes, it is necessary to present the context in which such policies were produced. This context is characterised by the monarchic and constitutional Restoration which its three different periods: transition, consolidation and democratic institutionalisation. During the transition period (1976-1982) two main outcomes of the educational policy were attained: the agreement on the article 27 of the Constitution and the development of a new model for sharing responsibilities on education in a decentralised state. During the long period of socialist government (1982-1996) a social-democratic policy was predominant, specially during the time of José María Maravall. This period was characterised by an emphasis on the equity principle. On the contrary, the current conservative period underlines the freedom principle from a neo-liberal view of education.

POLITIQUES D'ÉDUCATION PENDANT LA RESTAURATION DÉMOCRATIQUE EN ESPAGNE

Résumé

Ce travail est centré sur l'analyse des politiques d'éducation qui ont été développées en Espagne dans le dernier quart du siècle, dès la mort de Franco en 1975 jusqu'au présent. Cela a été une période des changements intenses et profonds, ce qui fait nécessaire l'exposition du contexte dans lequel telles politiques ont été produites. Ce contexte est caractérisé par la Restauration monarchique et constitutionnelle, avec trois périodes politiques différentes: transition, consolidation et institutionnalisation démocratique. Pendant la période de transition (1976-1982) on peut souligner deux réussites principales de la politique éducative: L'accord scolaire à propos de l'article 27 de la Constitution et le nouveau modèle de répartition de compétences en matière d'éducation dans un État décentralisé. Pendant la longue période de gouvernement socialiste (1982-1996) on met l'accent sur une politique social-

démocrate, notamment pendant le ministère de José María Maravall, caractérisé par l'insistance dans le principe d'égalité. Au contraire, pendant l'actuelle période de gouvernement de droite, on souligne le principe de liberté sur la base d'une conception néolibérale de l'éducation.

E depois de 25 de Abril de 1974 Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas

Licínio C. Lima
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O autor revisita trabalhos que produziu ao longo dos últimos anos sobre a administração do sistema educativo e a organização das escolas, após a revolução de 25 de Abril de 1974, procurando retomar alguns textos e articular linhas de argumentação onde mais claramente se evidenciam: tensões entre centro(s) e periferia(s) político-administrativos e educativos; distintas concepções de autonomia; realizações do passado recente, obstáculos do presente e perspectivas futuras em torno da democratização e da autonomia das escolas; uma representação analítica de tipo policêntrica acerca dos lugares e dos processos de tomada de decisões no governo das escolas públicas.

Várias naus portuguesas que faziam a carreira da Índia arribaram em portos do Brasil durante os séculos XVI e XVII, quando do ponto de vista oficial tal não se encontrava previsto ou autorizado.

Porém, os capitães dessas naus terão decidido fazê-lo e os representantes locais do governo central terão permitido tal situação, face aos interesses do Império e seguramente face a certos interesses particulares.

Alguns capitães terão mesmo conseguido regularizar a sua situação, transportando para Lisboa produtos do Brasil e aí deixando eventualmente mercadorias provenientes do Oriente.

Esta prática vinha a ser regularizada em finais do século XVII, por parte do poder central, assim se passando a admitir práticas antes consideradas irregulares, mas decerto agora julgadas convenientes ou oportunas.

Referindo-se a esta questão, o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, no seu clássico *Casa-Grande & Senzala*, conclui que "entre a lei — visando assegurar privilégios de grupo metropolitano — ou a normalidade oficial e a prática, a distância foi lusitanamente grande" (Freyre, 1997, p. 61).

Independentemente dos detalhes e do rigor histórico no tratamento desta matéria, creio que a expansão marítima e a administração colonial nos podem oferecer muitos exemplos reveladores dessa *distância lusitanamente grande*, socioculturalmente forjada e criativamente desenvolvida, entre o centro das grandes decisões políticas, as várias instâncias intermédias de controlo e as práticas periféricamente actualizadas.

Um eficaz controlo centralizado, em termos políticos e administrativos, não era (e não é) genericamente incompatível com decisões e com práticas locais nem sempre totalmente articuladas e absolutamente dependentes do centro, desde que reconduzíveis aos interesses últimos centralmente definidos, ou contribuindo para os redefinir melhor, ou para os dotar de meios mais eficazes de realização.

Hoje, as grandes empresas multinacionais da era da globalização revelam-se contextos privilegiados de controlo remoto, centralizados em termos de decisões macro-políticas e estratégicas, desconcentrando e deslocalizando as suas unidades de produção (e delegando poderes), descentralizando certas decisões de carácter técnico ou operativo em busca de soluções mais criativas, mais adaptadas aos contextos locais e, obviamente, mais produtivas e competitivas — "na senda da excelência", de acordo com a já célebre expressão de Thomas Peters e Robert Waterman (1987).

Algumas daquelas soluções, por vezes informais ou mesmo ilegais, desenvolvidas em contextos específicos de acção e engendradas por actores periféricos e subordinados, chegam a ser tão apreciadas que em breve são objecto de formalização e generalização, ou mesmo de legalização retrospectiva, pois são consideradas demasiado importantes e eficazes para que possam permanecer à margem das esferas centrais de produção política e de controlo estratégico.

Desta forma se tem podido articular dois movimentos contraditórios: por um lado movimentos de centralização e de recentralização das decisões

e, por outro, iniciativas descentralizadoras. Porém, a contradição é apenas aparente pois a centralização de decisões políticas e estratégicas de grande alcance é servida e reforçada pela descentralização de decisões locais ou periféricas, mas de tipo predominantemente processual e implementativo, consideradas instrumentais relativamente às primeiras e delas hierarquicamente dependentes.

Também no que às políticas públicas para a educação e à administração dos sistemas educativos e das escolas se refere, as duas últimas décadas têm revelado uma utilização extensiva, e por vezes estranhamente consensual entre distintas forças políticas, de perspectivas de tipo gerencialista e tecnocrático que se caracterizam pelo recurso a formas mitigadas e instrumentais de descentralização, de autonomia e de participação na decisão (Lima, 1994). Neste contexto, marcado pela emergência de uma ideologia de modernização da educação e das escolas, ou mesmo, como propôs Afonso (1997), por um "neoliberalismo educacional mitigado" (durante a década de 1985-1995), o conceito de autonomia é revelado, discursivamente, como elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais.

Ao invés, e num tempo que normativamente vem definindo e projectando a *autonomia das escolas* e sua *contratualização*, pareceria útil talvez recuar bem menos na história portuguesa para encontrar sentidos mais substantivos e, eventualmente, memórias de práticas sociais mais próximas e mais inspiradoras da(s) autonomia(s) a construir. E depois de 25 de Abril de 1974, talvez mesmo exactamente a partir dos dias seguintes, seria um desses raros períodos, certamente num *flash-back* não tanto recomendável pela efemeridade, 25 anos depois, mas sobretudo como revisitação crítica que creio incontornável. Mesmo quando, depois de 25 anos sobre a acção dos capitães do Movimento, não ignoro quão mais fácil parece de obter consensualmente, e de projectar com definitiva força, a imagem de que "A Revolução de Abril levou as escolas secundárias ao caos" (Maxwell, 1999, p. 80).

E não se trata, apenas, do *veredicto* de certos historiadores, mas também da memória que ficou em muitos protagonistas da época e noutros actuais que, por distintas razões políticas e antagónicos projectos para Portugal, vieram não obstante a exprimir críticas semelhantes. Este foi, de resto, o consenso que acabou por sair vencedor, e desde mais cedo do que

se supõe no caso da educação; embora absolutamente incapaz de distinguir entre a desordem caótica e o gérmen da destruição, e as ordens alternativas, criativas e democráticas, ainda quando contidas no mesmo turbilhão, ou no caos, aparente e/ou real em termos de representação. Também por isso foi relativamente fácil transitar da apoteose revolucionária, simulando o exorcismo colectivo de meio século de autoritarismo e de passividade, para a disforia normalizadora e quase demasiado exemplar para parecer verdadeira a tão breve trecho. E depois, mais tarde, chegará a lamentar-se a crise de participação, a ausência de movimentos sociais fortes, o défice de cidadania democrática, a falta de luta pela autonomia e pelo autogoverno das instituições públicas, quando as aprendizagens sociais potencialmente congruentes foram tantas vezes evacuadas na enxurrada que varreu práticas simplesmente basistas ou meramente manipulantes e que, afinal, segundo também dizem os historiadores, costumam ocorrer em todos os processos revolucionários.

É em todo o caso significativa a relativa desarticulação, por vezes mesmo o corte definitivo, que se opera entre os renovados conceitos de descentralização e de autonomia das escolas, politicamente negociados, juridicamente inscritos, pedagogicamente recontextualizados, ao longo dos anos mais recentes, e o exercício efectivo de práticas autonómicas levadas a cabo entre 1974 e 1976.

Certamente que as circunstâncias políticas e sociais são consideravelmente distintas e que, entretanto, as relações de poder entre centro(s) e periferia(s) político-administrativos e educativos se recompuseram a tal ponto que, em certos casos, talvez evidenciem mais semelhanças com a situação anterior a 1974 do que, propriamente, com a mobilização autogestionária dos primeiros tempos depois de Abril. Acresce ainda o facto, relativamente paradoxal, de o conceito de autonomia não se ter constituído como conceito-chave ou, sequer, *palavra de ordem* dominante, quando as *comissões de gestão democraticamente eleitas*, os *plenários* nas escolas, a *gestão democrática*, em geral, e a *autogestão pedagógica* para certos sectores, foram preferencialmente afirmados pelos protagonistas. Não obstante, foi disso que se tratou em tantos casos — um exercício de autonomia reclamada e ensaiada na prática, um ensaio de autogoverno democrático, com todas as dificuldades, conflitos, inexperiências, erros...

dispensando *de facto* boa parte da legislação anterior que formalmente continuava a vigorar (numa favorável *lusitana distância*), e assim produzindo novas regras, procurando autonomamente outros ordenamentos. Por comparação, chega a ser curiosa (quando não de significado dramático) a reiteração, até à exaustão, dos discursos actualmente produzidos (já) em celebração da autonomia das escolas, embora frequentemente sem substância e sem correspondência generalizada, ou segura, no plano da acção.

Ao contrário de uma autonomia meramente técnica e processual, eficazmente exercida por instâncias periféricas subordinadas às decisões centrais, o ensaio autonómico a que me refiro, na história (ainda) recente das escolas portuguesas, foi levado a cabo através de formas de ingerência e de apropriação de poderes, transformando a(s) periferia(s) em centro(s) de decisão e de autogoverno.

Independentemente do tempo e das circunstâncias, do modo e das formas, não sei que outra referência mais próxima e mais significativa poderemos encontrar quando se trata de reclamar por uma escola autónoma, democraticamente governada, sem que a dúvida ou dificuldade central apresentada resida na in experiência, no generalizado desinteresse ou na incapacidade de os actores escolares (entre outros) se assumirem como protagonistas face ao tradicional domínio dos actores centrais e dos textos oficiais que eles, em exclusivo, invariavelmente produzem.

A autonomia como ingerência e apropriação de poderes, transformando a(s) periferia(s) em centro(s) de decisão¹

A mobilização dos actores escolares, desde os primeiros dias que se seguiram imediatamente a 25 de Abril de 1974, traduziu-se na maioria dos casos pela realização de assembleias de professores e de alunos que, em muitas escolas, decidiram afastar reitores e directores ou, em alternativa, confirmá-los no exercício dos cargos, embora para o desempenho de novas funções emergentes. Davam, assim, início a um processo de construção de formas alternativas de governo das escolas, embora à margem de qualquer autorização superior ou orientação oficial. Legitimamente (por referência a um quadro de legitimidade revolucionária em boa parte em processo de criação),

mesmo quando ilegalmente (do ponto de vista da ordem jurídica formalmente vigente), as periferias escolares (auto)organizavam-se e passavam a ingerir-se no governo das escolas e, através deste, também no governo e na administração do sistema escolar.

Este fenómeno de típica ingerência, isto é, de participação activa e directa no processo de tomada de decisões, torna-se mais claro e ganha maior significado quando se conclui que, de facto, durante todo o período revolucionário não é possível encontrar um único diploma legal, ou instrução oficial, que descentralize a administração e transfira poderes de decisão para as escolas. O que ocorreu, em termos de implantação da *gestão democrática das escolas*, foi uma "deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas, dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil", conforme oportunamente observou Stephen Stoer (1985, p. 67). Esta "ocupação" das escolas, como lhe chamou o autor, não foi portanto operada por iniciativa do poder político ou da administração central, na base de qualquer projecto consistente de descentralização. Não se tratou, sequer, de uma delegação de poderes, e menos ainda de uma devolução, mesmo que transitória. Tratou-se, isso sim, de uma deslocação de facto, de uma "imposição da periferia e da base do sistema" (Grácio, 1986, p. 164) que se apropriou progressivamente de poderes de decisão, exerceu uma autonomia não concedida, mas antes conquistada pela acção, reclamada e ensaiada na prática, através de processos de democracia directa. Aprendendo a decidir, decidindo, e através da decisão alcançando a autonomia.

Este ensaio autogestionário, que marcará o que designei por "primeira edição da gestão democrática" (Lima, 1992), foi levado a cabo através da acção quotidiana nas escolas, não só sem legislação que lhe desse cobertura mas até mesmo contra a legislação que entretanto foi sendo publicada. A legalização, retrospectiva, das *comissões de gestão democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de Abril* (Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio) foi clara quanto aos limites impostos aos novos órgãos colegiais, a quem caberiam "as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão" (Artigo 2º). Na prática, porém, estes novos órgãos, e especialmente os plenários deliberativos (nunca formalmente considerados ou permitidos pela nova legislação) avocaram novos poderes e passaram a decidir

autonomicamente, em tensão e por vezes em conflito aberto com a administração central e os governos.

Em crise, transitoriamente paralisado e aparentemente desfeito, "o Estado foi mantido entre parêntesis, na reserva mas de prevenção, para mais tarde recuperar e ser refeito" (Lima, 1992, p. 219). Como observou Boaventura de Sousa Santos (1984, p. 22), o colapso do regime não implicou o "colapso generalizado do Estado"; a emergência do que designou por um "Estado dual" permitiu que "as estruturas, as práticas e as ideologias administrativas tradicionais [fossem] mantidas quase intactas apesar de suspenso o seu funcionamento normal" (*Id., ibid.*). E assim, "Desde cedo, e nos primeiros momentos, a administração central é forçada a ceder mas retém, no essencial, ainda que mais potencialmente do que efectivamente, a sua ascendência administrativa sobre as escolas — está numa situação de *finca-pé*, embora com alguma perda de terreno, mas a procurar firmar-se suficientemente para não resvalar em definitivo e para poder vir a recuperar" (Lima, 1992, p. 234).

Se o ensaio autonómico e autogestionário levado a cabo nas escolas desde os primeiros dias a seguir a 25 de Abril de 1974 pode configurar uma "aceleração revolucionária" *avant-la-lettre*, porque ocorrida antes da aceleração a nível político que se sucederá ao 28 de Setembro e sobretudo ao 11 de Março de 1975, é interessante observar que uma antecipação semelhante ocorrerá também por parte da administração central face às escolas.

Mais cedo do que noutros sectores, a administração procurou controlar e regularizar as práticas socioeducativas e escolares, num esforço de *normalização a priori*, isto é, antes da existência de condições políticas propícias a uma "normalização" que só após o 25 de Novembro de 1975, e sobretudo depois da tomada de posse do I Governo Constitucional (1976), viriam a verificar-se (Grácio, 1981).

Logo em finais de 1974, a administração central passa a dispor de um instrumento normativo que generaliza um "modelo de gestão", uniforme, a todas as escolas preparatórias e secundárias (Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro). Instituiu uma nova morfologia organizacional baseada em três órgãos (Conselho Directivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo) o diploma opta claramente por formas de democracia

representativa, regulamenta ao pormenor os processos eleitorais, admite apenas a possibilidade de reuniões gerais em "assembleias consultivas", por corpos e após autorização, remete para os antigos estatutos e para a legislação complementar anteriores a 1974 as competências dos novos órgãos escolares e, significativamente, estabelece que "os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário continuarão sujeitos à superintendência dos competentes órgãos e serviços centrais do Ministério da Educação e Cultura" (Artigo 31^o).

Esta tentativa de *normalização precoce* representa o primeiro grande sinal de recuperação e reanimação de uma burocracia centralizada, criando condições de sobrevivência a um ministério que, momentaneamente paralisado e apagado, nunca chegou porém a assumir uma vocação distinta daquela que sempre tivera — a de um aparelho central organizado para o controlo.

Embora muito contestado por certos sectores, e em boa parte objecto de incumprimento generalizado pois os plenários deliberativos reinaram em muitas escolas até ao início de 1977 e os conselhos pedagógicos, em certos casos, não chegaram a ser constituídos, aquele diploma representa o início do processo de reconstrução do paradigma da centralização e o retomo do poder ao centro.

Processo só inteiramente sucedido a partir de 1976/1977, em que se inaugura o que designei por "segunda edição da gestão democrática" (Lima, 1992), com a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro (logo contestado sob a designação de "decreto de gestão de Cardia"), e mais tarde com os respectivos regulamentos do conselho directivo (Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro) e do conselho pedagógico (Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro). Entre 1976 e 1986, este "modelo de gestão" decretado foi-se progressivamente afirmando, a ponto de vir a ser genericamente defendido por vários sectores que antes o haviam criticado, a partir do momento em que o poder político anuncia a sua substituição e em que as primeiras propostas são apresentadas para discussão.

Estabilizada ao longo de uma década e normativamente regida por uma grande quantidade de legislação complementar, com destaque para o conselho pedagógico (cujo regulamento sofreria várias alterações), esta "segunda edição da gestão democrática" será, no essencial, reproduzida

durante mais de uma década. De facto, a sua substituição em regime de experimentação através do "novo modelo de gestão" (instituído pelo Decreto-Lei n.º 171/92, de 10 de Maio) ficou limitada a cerca de meia centena de escolas/áreas escolares; entretanto a gestão das escolas do ensino primário/1º ciclo do ensino básico quase não sofreu alterações significativas ao longo dos últimos vinte anos, e de resto este foi o sector que conheceu menos mudanças estruturais, mesmo imediatamente a seguir à Revolução.

A *gestão democrática* das escolas, constitucionalmente consagrada, embora garantindo importantes princípios de democraticidade e de participação, a eleição de certos órgãos e uma gestão escolar de tipo colegial, sobretudo no caso dos professores, não foi contudo institucionalizada de forma a permitir uma ruptura com o paradigma de centralização política e administrativa na educação, nem a conferir maior autonomia às escolas (Lima, 1988, 1992). Os professores conquistaram de facto maior protagonismo face ao anterior *modelo liceal*, e sobretudo face à intervenção de alunos, funcionários e, especialmente, de actores externos (pais e encarregados de educação, representantes comunitários, responsáveis autárquicos, etc.). Porém um protagonismo fortemente insularizado e limitado a áreas de execução, numa acção profundamente subordinada e regulamentada pormenorizadamente por um extensíssimo *corpus* normativo que garantiu o protagonismo maior do ministério da educação e lhe conferiu o exclusivo dos poderes de governo e de direcção do sistema e das escolas.

A governação democrática das escolas e o benefício de margens de uma autonomia acrescida e legitimada cedo se revelaram ilusórios, mesmo quando participativamente encenados através de rituais eleitorais. Rituais que, de resto, também cedo entraram em crise ao serem deslocados de uma participação no processo de decisão para formas mínimas, e formalistas, de participação. As mudanças de morfologia organizacional, a nível de certas estruturas formais, por mais importantes e valorizadas, foram contudo incapazes de mudar a face da administração.

O poder de decisão sobre a construção de projectos educativos e escolares, sobre o currículo e a avaliação, sobre a gestão dos recursos, por vezes mesmo sobre as mais elementares regras processuais, manteve-se essencialmente inalterado. A educação e a pedagogia permaneceriam subjugadas à administração, à produção normativa supra-organizacionalmente determinada e a regras hiper-racionalizadoras de alcance universal.

Neste contexto, a escola enquanto organização educativa, empiricamente referenciável e identificável, parcialmente autodeterminada, iniciadora de políticas e de projectos, comunidade em construção e democraticamente governada, instância responsabilizável pelas orientações e pelas acções que nela foram decididas e actualizadas, parte interessada e legítima no diálogo e na negociação com outros interesses e poderes, representará uma imagem puramente idealizada e apenas retoricamente reproduzida, uma metáfora enclausurada no universo dos textos e dos discursos sobre realizações adiadas.

E se no domínio das práticas, no plano da acção organizacional, podemos de facto identificar realizações capazes de romperem, em graus variados, com o quadro político e normativo antes traçado, isso deve-se mais à ambiguidade e à ineficácia do controlo central em certas fases e sobre certas áreas, e sobretudo à capacidade de resistência e de produção de regras alternativas por parte dos actores escolares, transformando a escola num locus de produção normativa, do que às margens de autonomia que têm sido formalmente concedidas pelo poder central. E assim, tendo há muito ficado para trás, talvez o ensaio autogestionário não represente apenas uma memória para os protagonistas do passado, tendo deixado as suas marcas institucionais nas escolas e um capital de experiências e de saberes nas periferias, passível de ser actualizado e reactualizado; seja para responder positivamente aos desafios futuros de uma (re)construção da autonomia e do governo democrático das escolas, ou seja para vir a resistir criativamente a eventuais novas formas de controlo (re)centralizado e de autonomia meramente técnica e instrumental.

A autonomia como elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais

Dentro de certos limites, bem definidos, alguma diversidade de soluções técnicas e processuais passa a ser apreciada, desde que capaz de aumentar a eficácia de execução periférica das decisões políticas e normativas centrais. Por outro lado, esta autonomia instrumental (mesmo assim fortemente regulada em termos processuais) é passível de ser gerida consoante as circunstâncias políticas, ora alargando, ora estreitando o seu âmbito, podendo ser utilizada como uma forma de *delegação política* —

"remetendo para as escolas a gestão de conflitos, em períodos de crise ou de contestação, responsabilizando os seus órgãos pela execução das orientações políticas centralmente produzidas, em total conformidade, sem lhes permitir uma intervenção legítima na formulação dessas políticas e sem admitir que parte delas poderão, e deverão, ser assumidas a nível escolar" (Lima, 1995, p. 68). Mas desta forma pulverizando e fragmentando possíveis conflitos de alcance global, devolvendo responsabilidades e aliviando pressões, e até, teoricamente, tornando possível uma maior responsabilização das escolas pelos inconvenientes ou pelos erros inerentes às decisões políticas centrais (Ball, 1993).

Sem competências devolvidas ou poderes transferidos para as escolas, sem esquemas de descentralização regional ou municipal (em termos territoriais ou, mesmo apenas, funcionais), torna-se difícil compreender o discurso pretensamente descentralizador e autonómico, a não ser por referência a um esbatimento dos elementos políticos, democráticos e participativos, a favor das funções técnicas e modernizadoras, de resto bem patentes nos normativos que, entre nós, estabelecem as orgânicas dos departamentos e serviços centrais, e também das direcções regionais (Decreto-Lei n.º 141/93) e dos centros de área educativa (Portaria n.º 79-B/94), a título de exemplo.

Com efeito, o controlo centralizado em termos de poder de decisão de políticas e orientações pode ser mais perfeito, e eficaz, a partir do momento em que a estratégia adoptada passa pela desconcentração. Tenho, por isso, avançado com a hipótese de uma recentralização de poderes por *controlo remoto*, através da criação de uma espécie de "capitanias" regionalmente disseminadas, mas não regionalizadas, ramificações de um centro agora ainda mais próximo das escolas que, não dotadas de autonomia(s), são sobretudo vistas como departamentos periféricos ou *serviços locais*, assim se reproduzindo a administração centralizada (Lima, 1995). Tem sido, de resto, esclarecedor observar as relações estabelecidas entre os centros de área educativa e as escolas, a propósito (ainda e apenas) da operacionalização das regras gerais contidas nos diplomas relativos à *autonomia, administração e gestão das escolas*. Não tem sido raro que aqueles assumam autoritariamente o papel de exegetas autorizados e exclusivos, de intérpretes legítimos do espírito e da letra da lei, uniformizando recepções,

estabelecendo comparações indevidas entre propostas de distintas escolas (e projectos e racionalidades), aceitando certas soluções e recusando outras igualmente plausíveis e possíveis, denegando com frequência (e logo desde o seu início) o necessário respeito pelos órgãos escolares democraticamente constituídos e por algumas das suas mais elementares decisões (assim imediatamente vigiadas e tuteladas).

Reconceptualizadas em termos de técnicas de gestão, em boa parte importadas dos universos privados e dos sectores empresariais e produtivos para o domínio público, e por vezes objectos de um processo de ressemantização neoliberal, as ideias de descentralização, de autonomia e de participação na decisão têm por esta via conhecido um protagonismo assinalável nos discursos e nas tomadas de decisão política. Em certos casos foram mesmo centrais, consubstanciando políticas de educação de signo modernizador e em que medidas de *descentralização* e de *devolução* foram anunciadas com o estatuto de reformas, legitimadas pela necessidade de desburocratizar e de racionalizar, de aumentar a eficácia e a eficiência, a produtividade e a qualidade, ou de privatizar e de procurar formas alternativas de compensar a retirada (total ou parcial) do Estado.

Mas tais políticas, onde e quando ocorreram, deixaram ficar claro as suas concepções instrumentais de *descentralização* e de *autonomia*, de tipo gerencial, técnico-implementativo ou desregulador. Compatíveis, por isso, com a manutenção ou o reforço de políticas centralizadas ou mesmo, como sucedeu em vários países de tradição descentralizada, com a construção de sistemas mais centralizados (Barroso & Sjørslev, 1990; OCDE, 1995).

Sempre que essencialmente apoiadas/legitimadas por razões de ordem técnica e instrumental, a *descentralização* e a *autonomia* são despojadas de sentido político democrático-participativo e são frequentemente transformadas em instrumentos e técnicas de gestão, tantas vezes ao serviço de políticas de signo contrário. Não é seguramente por acaso que as questões da descentralização e da autonomia passaram a constituir temas centrais nas políticas educativas de feição neoliberal, reconceptualizadas por forma a apoiar a recentralização política que tem ocorrido em diversos países, a par da devolução de encargos, da criação de *mercados educacionais* e da subordinação dos actores escolares, do currículo e da pedagogia, a novos poderes e interesses (a Inglaterra, a Austrália, a

Nova Zelândia, são, entre outros, exemplos conhecidos e já muito estudados). De forma distinta, estas questões emergem nas agendas políticas de vários países da Europa do Sul, de tradição centralizada, mas mais inscritas nas discussões em torno da democratização da educação e da participação no governo das escolas, apoiando projectos e reivindicações de descentralização não tão claramente sobredeterminadas, ainda quando já influenciadas, pela defesa do *mercado educacional*, da privatização/desregulação, da gestão de inspiração empresarial e produtivista e, em geral, pela suspeição generalizada quanto aos méritos de uma educação/escola pública, suportadas por um Estado-providência cuja crise não é ideologicamente reconhecida nem politicamente enfrentada nos exactos termos em que o tem sido nos países antes referidos e ainda noutros países centrais.

Estes desenvolvimentos recentes comportam duas importantes lições a reter: a primeira é a de que a descentralização de poderes, a autonomia e a participação nas decisões em educação são matérias essencialmente políticas, mesmo quando são (como têm sido) apresentadas e legitimadas com base em argumentos técnicos; a segunda é a de que se trata de questões complexas cujo esclarecimento não pode ser reduzido a critérios nominalistas ou a problemas semânticos. Os contextos e lugares, os autores das produções discursivas, os princípios políticos invocados ou subjacentes, os valores a que se faz apelo, os interesses envolvidos, e até os métodos seguidos, são elementos essenciais à sua interpretação.

Uma interpretação das decisões em educação deve, por isso, procurar desocultar e identificar os valores e os princípios de orientação política que subjazem a cada projecto, analisar discursos e práticas, orientações e acções, e em especial as relações de poder, os tipos e as formas de participação/não participação nos processos de decisão, nos diferentes níveis e entre os diferentes actores envolvidos. Procurando por isso, e por isso admitindo encontrar, *nuances* e diferenças subtis, desarticulações e inconsistências entre discursos e práticas e entre programas e acções, realizações democraticamente expressivas (em graus variados) e encenações participativas subordinadas a razões técnicas e a critérios instrumentais, mudanças essencialmente retóricas e mudanças efectivas, em curso ou já concretizadas. E atendendo, ainda, a sobredeterminações várias

a nível das políticas públicas e sociais, também produzidas em contextos e instâncias supranacionais e particularmente amplificadas pelos fenómenos de globalização, mas sem contudo incorrer nos riscos da mera reprodução analítica e das agendas alheias, teórico-metodológicas e político-sociais, antes as observando criticamente e as cruzando com as realidades, e as especificidades, portuguesas.

De resto, a administração da educação e das escolas constitui matéria em que Portugal detém uma longa tradição política, administrativa e sociocultural, assim profundamente marcada pelo passado, e já por factos mais recentes, que nos impedem de a considerar como um *recipiente vazio* ou como um simples contexto potencial absolutamente permeável e automaticamente reprodutor de orientações externas, heterónimas ou pretensamente universais.

A configuração do sistema educativo, o aparelho administrativo e a organização das escolas não podem, por aquela razão, ser naturalizados — eles são o que são, não por não poderem ter sido (ou vir a ser) outra coisa, mas exactamente devido ao facto de terem sido (e de continuarem a ser) construídos socialmente num espaço e num tempo concretos, por actores concretos que os produzem e reproduzem. As suas formas, passadas e recentes, têm sido socialmente e politicamente moldadas, fortemente institucionalizadas, e normativizadas, mantendo praticamente inalterada uma tradição centralista de poder e de controlo político e administrativo. Estranhamente, dir-se-ia, pois tal regularidade tem atravessado momentos históricos e fases políticas muito distintos, só transitoriamente interrompida, arrastando consigo crises, perdas relativas de protagonismo e de poder, situações de desorganização (ou de organização alternativa), porém também historicamente superadas através de reorganizações e de mudanças morfológicas que garantiram o retorno ao paradigma tradicional. Tais mudanças, essencialmente formais, foram por isso imprescindíveis no sentido de apoiarem aquela continuidade, episodicamente interrompida no plano das práticas sociais e escolares imediatamente depois de 25 de Abril de 1974, mas afinal salvaguardada por uma orientação política mais global, quase constante, e que em geral foi mantida inalterada.

As ideologias organizacionais e administrativas dominantes não foram afastadas com a democratização política e o regime democrático tem-se

revelado muitas vezes incapaz de democratizar a administração do domínio público; no caso da educação as consequências são particularmente perturbantes, não apenas em termos de democratização das estruturas e dos processos, de participação na decisão e de garantia dos direitos sociais e de cidadania, mas também pelos impactos negativos em termos de promoção de uma educação para a democracia e para a participação social e cívica, projecto político da maior relevância numa sociedade profundamente marcada por um regime autoritário que vigorou durante meio século. E assim, a administração pública em geral, e especificamente a administração da educação, têm sido em boa parte mantidas à margem, quando não em posição de resistência, face a um projecto de *democratização da democracia*, único projecto, afinal, capaz de conferir sentido e de justificar a descentralização e a autonomia educativas em termos expressivos.

Sem rupturas assinaláveis do ponto de vista político, sobretudo ao longo da última década em que, inversamente, os discursos reformadores e as perspectivas de mudança ganharam súbito relevo e chegaram a apresentar a descentralização e a autonomia das escolas como verdadeira "Terra Prometida" (Lima & Afonso, 1995), a administração da educação não deixou, porém, de conhecer algumas mudanças.

Para além das mudanças formais a que já aludi (mudanças reorganizativas e de adaptação, que em boa parte permitiram evitar mudanças políticas de fundo no paradigma de centralização), há ainda a registar mudanças discursivas que mesmo quando assumem carácter essencialmente retórico não deixam de ter repercussão; não só na(s) forma(s) como se passa a falar da educação e a inscrever certos conceitos e certas ideias na produção normativa, reproduzidos em discursos políticos, textos legislativos, programas e medidas, etc., mas também nas expectativas que podem gerar e nas formas de recepção e de apropriação/recontextualização que a partir deles podem passar a ocorrer. E é ainda forçoso reconhecer, de um ponto de vista teórico, que tal como as eventuais mudanças juridicamente consagradas e centralmente decretadas não asseguram automaticamente a mudança das realidades educativas e das práticas escolares, também a manutenção, ou mesmo a cristalização, das principais orientações políticas macro-estruturais e das correspondentes regras formais-legais não implica, fatalmente, a manutenção do *statu quo*, a observância daquelas regras em

conformidade ou a mera reprodução normativa no plano da acção e das práticas dos diversos actores escolares.

Investigações portuguesas recentes, que de forma crescente e aprofundada vêm estudando empiricamente as organizações educativas/escolares, evidenciaram já a vantagem, e a necessidade, de proceder a análises multifocalizadas da administração da educação e das escolas, prestando atenção aos diferentes níveis políticos, organizacionais e administrativos, aos vários actores implicados e às distintas racionalidades e regras envolvidas.

Topografia complexa das decisões em educação²

As nossas análises não devem reproduzir os olhares dominantes e as focalizações privilegiadas adoptadas pelos protagonistas políticos e administrativos centrais e mais poderosos, nem incorrer nos riscos de se limitarem a estudos macro-analíticos para, a partir deles, caracterizarem unilateralmente e mono-racionalmente a administração da educação e das escolas. Ao dispensarem, por supérfluas, as realidades escolares concretas, empiricamente referenciáveis nas suas semelhanças e diferenças, aquelas abordagens passariam a reproduzir e a amplificar os traços essenciais de uma administração centralizada a partir do momento em que, também do ponto de vista analítico, lhe conferissem centralidade ou mesmo carácter exclusivo. Daí a considerar que cada escola é sobretudo uma unidade elementar de um macro-sistema que, como tal, encerraria as *propriedades* essenciais deste e as reproduziria local é institucionalmente, vai como se sabe um pequeno passo; capaz, no entanto, de condenar a escola (e os actores escolares), logo no plano teórico, à reprodução normativa e à hetero-organização, assim lhe denegando a possibilidade de se constituir como instância *auto-organizada* para a produção de regras e a tomada de decisões políticas e não lhe reconhecendo as suas margens de *autonomia relativa*.

Por outro lado, a valorização teórica e empírica das realidades escolares não pode, por sua vez, incorrer nos riscos de produzir imagens de organização-escola de tipo atomizado ou insularizado. Tenho por isso defendido a necessidade de ultrapassar a atomização da escola enquanto universo fechado e isolado do contexto macro-social mas, de igual modo, escapando a determinismos de tipo macro-estrutural que reduzem as

dimensões organizacionais e condenam os actores à reprodução e à adaptação, capitulando perante a imposição normativa *externa* e a uniformização centralizadora. Trata-se, assim, de valorizar o estudo das tensões estabelecidas entre o sistema e a administração central, por um lado, e a escola e os actores organizacionais escolares, por outro; tensões tanto mais importantes quanto, no plano da acção em contexto organizacional, nenhuma das partes tiver garantido, e muito menos *a priori*, o controlo total sobre a outra (cf. Lima, 1996, pp. 31-32).

Tais tensões existem, e existirão sempre, não apenas entre as partes referidas mas também e desde logo no interior de cada uma delas, pois nenhuma se constitui como um todo homogéneo e absolutamente articulado e coerente, seja numa administração centralizada ou descentralizada, com ou sem autonomia das escolas juridicamente consagrada, decretada e efectivamente praticada.

A diferença substancial reside no facto de numa administração descentralizada e numa escola governada democraticamente e dotada de autonomia aquelas tensões serem esperadas, legítimas, dirimidas por processos de decisão política democráticos e participativos, a partir de projectos políticos de educação e de escola que lhes conferem sentido. Não se tratará, portanto, de um cenário capaz de fazer evacuar os conflitos e as tensões, nem de aumentar a eficácia e a eficiência da administração, ou de produzir automaticamente maiores níveis de *performance* e de *qualidade* educativas. Mas sim de democratizar a governação da educação e das escolas, de reconhecer direitos de participação nos processos de decisão política, a distintos níveis, de devolver às escolas e aos actores escolares poderes e responsabilidades de autodeterminação, dignidade e cidadania e, em suma, de conferir legitimidade política e dimensão educativa a práticas de autonomia tantas vezes confundidas com actos de resistência ilegítima ou de desobediência à autoridade. Práticas de autonomia que ocorreram no passado e que ocorrem no presente, embora nas margens de uma organização política e administrativa que formalmente as não contempla, e muito menos as favorece, que na prática não as consegue nunca controlar totalmente ou impedir e que, informalmente, vai sendo forçada a tolerá-las, quando não tirando mesmo partido delas em seu benefício.

Esta perspectiva exige olhares não apenas concentrados e direccionados no sentido poder central-escolas, nem somente em termos macro-estruturais, do centro para as periferias da decisão. Exige focagens analíticas capazes de destacarem grandes planos, em detalhe, dos contextos e das decisões, centrais e periféricas, e não exclusivamente perspectivas panorâmicas e englobantes, vistas de cima e à distância, isto é, a partir de uma posição de observação em que é de facto mais fácil representar o sistema educativo como um conjunto de unidades concêntricas, em gravitação, todas irremediavelmente sujeitas à mesma força centrípeta.

Pelo contrário, a macro-organização e o poder central são confrontados com lógicas e acções locais com que dificilmente são capazes de se articularem, pois em boa parte estas revelam-se desafiadoras do tradicional poder do centro, reclamando por vezes novas prerrogativas, maior autonomia, respeito pelas especificidades e pelas diferenças; aplicando certas forças centrífugas e procurando posições de alguma excentricidade face a decisões efluentes do centro.

Os protagonistas socioeducativos locais deixam progressivamente de se rever e de se auto-representar enquanto mera periferia, capitalizam experiências que fazem de cada periferia não uma simples extensão do centro, mas antes o centro da acção educativa concreta, assim contribuindo para a crise de legitimidade do controlo central sobre a educação. Exercitam, de resto, uma capacidade estratégica que lhes permite, por vezes, extrair benefícios da centralização do poder de decisão e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam. De facto, a capacidade organizacionalmente ancorada para iludir, resistir ou contrariar as directivas centrais, a nível das organizações educativas, parece ser tanto maior quanto mais centralizado for o poder de decisão; a ponto de o sistema de controlo central entrar em crise de eficácia, porém insistindo, incapaz de mudar e de aprender com os seus erros, numa clara afirmação do seu carácter *burocrático* (de acordo com a conhecida definição de Michel Crozier, 1964).

Por outro lado, o gigantismo e a crescente complexidade do sistema educativo arrastaram novos problemas de governabilidade e colocaram os responsáveis políticos e a administração central em situação crítica, incapazes de manterem o antigo padrão de controlo sobre as periferias, e a sua conexão íntima, através do tipo teoricamente mais puro e mais

tradicional de administração centralizada-concentrada. Por esta razão, como vimos, a configuração organizacional e o sistema de administração têm sido sujeitos a várias mudanças, procurando-se uma reorganização de tipo desconcentrado através de unidades pericentrais (como as Direcções Regionais de Educação, por exemplo), que permitem manter, e mesmo reforçar, poderes, alcançar maior eficácia no controlo e na coordenação, aproximar-se mais das unidades educativas periféricas e penetrar nos seus territórios.

Locus privilegiado de reprodução de decisões políticas externamente produzidas, cada organização e contexto educativo é porém articulado, perifericamente, através de distintos processos, formas e regras, com um centro de decisão política que se auto-define normativamente mas que raramente se traduz, na acção, de forma homogénea, regular, constante ou uniforme. Porque o centro nunca se constitui como uma criação definitiva e muito menos independente da sua estruturação e da sua reprodução através de aparelhos complexos, eles próprios dotados de *autonomia relativa*. Em rigor, como vimos, estaremos mesmo perante vários centros, concentrados e desconcentrados.

A esfera central de decisões políticas, administrativas e de controlo é marcada por uma pluralidade de actores e de contextos de acção, formais e também informais, com distintas e assimétricas capacidades de influenciarem a tomada de decisão.

Em termos de poder na tomada de macro-decisões, a esfera política e administrativa central é constituída, dinamicamente e de acordo com as coordenadas de espaço e tempo, por vários lugares — lugares centrais, lugares menos centrais, ou mesmo periféricos, no interior do centro formalmente representado. A geometria rigorosa (e estática) dos organigramas que formalmente representam o interior do centro dificilmente pode dar conta das posições relativas e em movimento dos actores que mais influenciam as decisões. A representação formal não pode, sequer, contemplar aquelas instâncias e aqueles actores que sendo porventura centrais à tomada de certas decisões, em certos momentos, não têm existência formal, são poderes alternativos, ou paralelos, ou até mesmo clandestinos.

Os movimentos de retração e de expansão do centro de decisão tomam de resto muito problemática a imposição de fronteiras claras, tal como a definição estável daquilo que lhe é externo e interno. Acresce a tudo isto uma outra dificuldade de análise: a distância formal, e também geográfica, entre instâncias centrais e periféricas não é directamente proporcional à distância política, social e de poder. Como se sabe, mesmo face a um poder de decisão altamente centralizado, as instâncias e os actores periféricos nunca se encontram totalmente despojados de poder nem desprovidos de recursos mobilizáveis no sentido de influenciarem a tomada de decisões centrais (embora a sua distribuição seja de facto assimétrica).

A agregação de poderes e de recursos periféricos, traduzidos em acções a partir das periferias, mas concertadas e simultâneas, pode ter um grande impacto. Ou seja, os micro-poderes e as micro-decisões podem afectar consideravelmente as macro-decisões, podem contrariá-las ou mesmo vir a sobrepor-se-lhes. Como de resto acontece no próprio núcleo do poder central, por vezes bastante mais vulnerável do que se supõe perante jogos internos de poder e confrontos entre distintas políticas com expressão no seu seio.

O centro é, assim, relativamente plural, em parte uma invenção de actores, textos e regras dotados do poder, e em certos casos da legitimidade, de se afirmarem como centrais, mas é também uma criação das periferias. Enquanto construção simbólica e cultural, e sobretudo no plano da acção, não é tanto o centro que edifica ou constrói as periferias, mas estas que, ao serem assumidas como centros de acção educativa concreta, por actores concretos, confirmam, e reinventam, a existência do centro.

Do ponto de vista de uma sociologia da acção, o sistema de administração da educação e das escolas, pese embora a centralidade e o protagonismo assumidos pelos aparelhos político-administrativos e de controlo, deve ser analiticamente representado como um sistema policêntrico. Enquanto categoria jurídica, o centro pode, em rigor, dispensar as periferias, mas enquanto sistema de acção um aparelho central de administração só existe e só é reproduzido através da existência concreta das periferias. Estas, porém, podem subsistir perante o colapso do centro, podem articular-se com novos ou distintos centros, podem, no limite, substituir-se ao antigo centro, em

graus e extensão variáveis, como sucedeu em 1974-1976 no governo das escolas.

Numa administração centralizada, cada organização escolar é afirmada, simultaneamente, como um centro de acção educativa e como uma periferia política-administrativa. A centralidade educativa/pedagógica de cada escola, enquanto unidade de gestão, encontra-se em tensão permanente com o carácter periférico que lhe é normativamente imposto. Daqui resulta aquilo que poderá ser designado como a *centralidade periférica* da escola como organização educativa, numa administração centralizada.

Esta *topografia* complexa, em que cada centro da acção educativa é político-administrativamente periférico e em que o centro político-administrativo é, por sua vez, periférico relativamente à acção educativa, permite reconhecer analiticamente uma macro-organização de tipo policêntrico, sem ignorar assimetrias de poder e relações de subordinação, mas igualmente sem condenar as organizações e os actores escolares à reprodução normativa e à aquiescência passiva.

É de resto esta *topografia*, ou descrição dos múltiplos lugares em que ocorrem decisões em Educação — em simultaneidade ou em sucessão, *a priori* ou *a posteriori* face à acção educativa e pedagógica, no gabinete do ministro ou na sala de aula, com carácter visível ou invisível, explícito ou implícito, de forma concentrada ou difusa, de alcance global ou local —, que nos adverte para a complexidade do estudo das decisões em Educação e para a necessidade de prestarmos atenção àquilo que é *decidido dizer*, *decidido decidir* e *decidido fazer*, em todos os níveis e sectores do sistema educativo.

Observando, finalmente, as dimensões políticas de todas as decisões, por mais profissionais, técnicas ou instrumentais que elas possam parecer, pois esta é a única forma de abrir caminho à democratização do processo de tomada de decisões em Educação, à governação democrática das escolas, à intervenção da comunidade e ao exercício da cidadania em torno de um projecto de escola pública que por essa via a vai construindo mais autónoma, lhe vai conferindo maior centralidade e a vai tornando cada vez mais pública.

Notas

- 1 Sendo impossível reproduzir aqui os dados de investigação em que esta rubrica se baseia, solicito ao leitor que considere os meus trabalhos anteriores (especialmente Lima, 1989 e 1992) e ainda a síntese apresentada em Lima (1998a), que aqui se retoma parcialmente.
- 2 Recupera-se o título e vem-se retomando o texto que serviu de base à conferência de abertura do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIEP/AFIRSE, subordinado ao tema *A Decisão em Educação*, realizado entre 20 e 22 de Novembro de 1997 na Universidade de Lisboa (Lima, 1998b).

Referências

- AFONSO, Almerindo J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 10, n.º 2, pp. 103-137.
- BALL, Stephen J. (1993). Culture, cost and control: self-management and entrepreneurial schooling in England and Wales. In John Smyth (Ed.), *A Socially Critical View of Self-Managing School*. London: The Falmer Press, pp. 63-82.
- BARROSO, João & SJØRSLEV, Sten (1990). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias nos Doze Estados Membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: ME/GEP.
- CROZIER, Michel (1964). *The Bureaucratic Phenomenon*. Chicago: The University of Chicago Press.
- FREYRE, Gilberto (1997). *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record (32ª ed.).
- GRÁCIO, Rui (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Rui (1986). A educação, dez anos depois. Que transformações, que rupturas, que continuidades? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.ºs 18/19/20, pp. 153-182.
- 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.
- LIMA, Licínio C. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 14, pp. 119-139.
- LIMA, Licínio C. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n.º 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.
- LIMA, Licínio C. (1998a) A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996). In Ministério da Educação, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos*, Vol. I. Lisboa: ME/DAPP, pp. 15-95.
- LIMA, Licínio C. (1998b) Topografia complexa das decisões em educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *A Decisão em Educação*. Lisboa: AFIRSE/FPCE da Universidade de Lisboa, pp. 3-13.
- LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J. (1995). The Promised Land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal. *Educational Review*, vol. 47, n.º 2, pp. 165-172.
- MAXWELL, Kenneth (1999). *A Construção da Democracia em Portugal*. Lisboa: Editorial Presença (trad. port.).
- OCDE (1995). *Decision-Making in 14 OECD Education Systems*. Paris: OECD.
- PETERS, Thomas & WATERMAN, Robert H. (1987). *In Search of Excellence (Na Senda da Excelência). O Exemplo das Empresas Norte-Americanas Mais Bem Geridas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (trad. port.).
- SANTOS, Boaventura S. (1984). A crise e a reconstituição do Estado em Portugal (1974/1984). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.ºs 27/28, pp. 11-62.
- STOER, Stephen R. (1985). A Revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 3, pp. 61-83.

AFTER APRIL THE 25TH. CENTRE(S) AND PERIPHERY(IES) OF THE DECISIONS IN THE GOVERNMENT OF SCHOOLS

Abstract

From some essays he wrote about schools and educational system administration, the author argues that some main ideas can be identified in the period after April the 25th: tensions between centre(s) and periphery(ies) as far as educational and administrative decisions are concerned; distinct conceptions of autonomy; different realisations and perspectives about democracy and autonomy in schools. The author also argues for the need of an analytical representation of polycentric type about the loci and processes of decision making in the government of schools.

ET APRÈS LE 25 AVRIL 1974. CENTRE(S) ET PÉRIPHÉRIE(S) DES DÉCISIONS AU GOUVERNEMENT DES ÉCOLES

Résumé

L'auteur reprend des travaux qu'il a produit au long des dernières années sur l'administration du système éducatif et sur l'organisation des écoles après la révolution du 25 avril 1974, tout en essayant de revoir quelques textes et en articulant des lignes d'argumentation où plus clairement sont en évidence: les tensions entre le(s) centre(s) et périphérie(s) politiques — administratifs et éducatifs; les distinctes conceptions sur l'autonomie; les réalisations du passé récent; les obstacles du présent et les perspectives futures en ce qui concerne les idées démocratiques et l'autonomie des écoles; une représentation analytique du type polycentrique sur les endroits et les procès de prise de décisions au gouvernement des écoles publiques.

As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos

José Alberto Correia

Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Neste artigo caracterizam-se as ideologias que marcaram o campo educativo em Portugal nos últimos 25 anos. Estas ideologias propõem modalidades específicas de definição legítima da educação que a associam, privilegiadamente, a fenómenos políticos, jurídicos, económicos ou organizacionais.

Introdução

Qualquer discurso sobre as transformações produzidas no campo educativo em Portugal depois de Abril de 1974 terá de ser um discurso sobre os discursos educativos; estes, por terem desempenhado um papel estruturante num determinado contexto histórico, contribuíram, tanto para legitimar decisões educativas, como para legitimar as modalidades de se exprimirem as oposições a estas decisões.

Os "discursos educativos" não podem, com efeito, ser apenas encarados como instrumentos cognitivos mais ou menos estruturados de acesso ao conhecimento e ao reconhecimento de um objecto que os transcende. Eles são antes constitutivos deste objecto, na medida em que, na educação, a factualidade nunca tem uma existência autónoma relativamente ao campo onde se produzem as opiniões educativas; ou seja, a imbricação ontológica entre factos e opiniões em educação não permite um trabalho de purificação metodológica onde a factualidade se oponha à controvérsia das opiniões.

Os intervenientes no campo educativo, quando discorrem sobre os fenómenos educativos que os envolvem, produzem-se nos discursos que produzem, produzindo também os fenómenos sobre que discorrem, num processo onde os fenómenos envolvem os discursos e estes envolvem aqueles. Ao mesmo tempo que produzem os seus autores, os discursos educativos contribuem para a naturalização de subjectividades educativas que desempenham um papel estruturante, quer na definição e produção de problemas educativos, quer na identificação das soluções plausíveis e, ainda, na determinação dos actores a quem se reconhece a legitimidade de protagonizarem estas soluções.

Neste trabalho, procuraremos caracterizar quatro modos legítimos de definir a educação — a definição política, a definição jurídica, a definição economicista e a definição organizacional — que inspiram outras tantas ideologias educativas — a ideologia democratizante e crítica, a ideologia democrática, a ideologia da modernização e a ideologia da inclusão — e que desempenharam um papel central na produção da educação. Embora não cubram o conjunto das ideologias que estruturaram o campo educativo em Portugal nestes últimos 25 anos, estas ideologias devem a sua notoriedade ao facto de se terem instituído como referenciais mais ou menos estáveis e coerentes em torno dos quais as restantes ideologias educativas se tiveram de reconverter para garantir o seu protagonismo.

1. Da ideologia democratizante à definição política da educação

A contribuição da educação para a democratização social constitui o núcleo obrigatório da referência dos "discursos educativos" que adquiriram maior visibilidade no decurso da Revolução de Abril.

Apesar da referência à democracia constituir um preceito indispensável de credibilização dos discursos educativos, a verdade é que não é apenas na união entre educação e democracia que encontramos a originalidade de uma definição política da educação que a associe à razão democratizante.

Sabemos, com efeito, que, apesar das suas ambiguidades, os discursos educativos de legitimação da "Reforma Veiga Simão" associavam

educação e democracia para defenderem uma democratização do acesso à escola que não só legitimasse e "naturalizasse" uma "ideologia educativa meritocrática", como também assegurasse uma modernização do sistema educativo português seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental. Por outro lado, é sabido que o binómio educação e democracia legitimou o crescimento acelerado dos sistemas educativos ocidentais após o fim da 2ª Guerra Mundial, sem daí ter advindo uma correspondente democratização da vida das escolas ou a diluição da distinção entre formação para o trabalho e formação para a cidadania. A união entre democracia e educação legitimou, ainda, o princípio da "igualdade de oportunidades" como único critério de definição de uma justiça educativa suportada numa intervenção homogeneizante do Estado num campo educativo delimitado pelas fronteiras geográficas e políticas dos Estados-Nação.

Ora, se no contexto político das democracias ocidentais estabilizadas, a definição da problemática educativa em torno da sua contribuição para a democracia concorreu para a despolíticação da educação, já em Portugal, no contexto revolucionário de Abril de 74, esta mesma definição conduziu a uma politização da educação, ou, melhor, conduziu a uma definição da educação inseparável da erupção do político no campo educativo.

A problemática educativa no contexto da Europa ocidental define-se, pois, em torno da preocupação de assegurar, de uma forma equitativa, a formação de cidadãos integrados na democracia, enquanto que, em Portugal, o que está em causa é uma definição da educação que contribua simultaneamente para a formação da democracia e legitime o exercício da democracia no interior do próprio espaço educativo.

Assim, no tecido educativo português, a contribuição da educação para a democracia é inseparável da construção da *educação democrática* e da construção de cidades educativas enformadas pelos princípios da democracia e da participação. Trata-se, portanto, de fundar uma cidade educativa regida pelos princípios da democracia e da participação e de construir uma educação capaz de contribuir para a consolidação da cidade democrática. A configuração das relações entre educação e democracia, ao incorporar a problemática da construção da escola democrática, não poderia, desta forma, incidir apenas na definição do papel e da intervenção de um Estado encarado como garante da democracia e do respeito pelo princípio da

"igualdade de oportunidades". Ao incluírem no seu campo semântico a problemática da construção da escola e da sua democracia interna, os "discursos educativos" democratizantes tiveram de lidar, *avant la lettre*, com o problema da governação das escolas que, neste contexto, tende a ser dissociado da problemática da eficácia para se centrar nas interdeterminações entre a vida política e a função social da escola.

Ao integrarem a vida interna da escola no debate político, isto é, ao se envolverem num processo de construção de uma *polis* educativa, já não apenas encarada por referência à sua instrumentalidade relativamente aos mandatos democráticos atribuídos à educação, os discursos "democratizantes" envolveram-se directamente num processo político, num processo onde se procurava compatibilizar duas ordens de legitimidade democrática referenciáveis a lógicas distintas de pensar a *governabilidade* da educação, sendo que a compatibilidade entre estas lógicas não está garantida *a priori*. Por um lado, importava assegurar a *governabilidade do Sistema Educativo* através de uma intervenção uniformizante do Estado legitimada no respeito pelo princípio da igualdade de acesso à universalidade dos saberes escolares, sustentando-se este princípio numa lógica de subordinação das subjectividades à "objectividade" de uma ordem social e cognitiva pré-codificada. Por outro lado, insinuava-se um *princípio de governabilidade* mais contextualizado, apoiado no acordo inter-subjectivo e permeável às lógicas intrínsecas da(s) escola(s) e às circunstâncias locais. Trata-se, neste caso, de um princípio de governabilidade que se apoia numa racionalidade comunicacional a que se devem subordinar os princípios de um formalismo jurídico que tendem a "objectivar" a ordem social. Como sabemos, num primeiro momento, o conflito tendeu a ser gerido a favor das circunstâncias locais e, num segundo momento, procurou-se "normalizar" a educação no Portugal de Abril, através da "normalização" do processo de construção da *polis* educativa e da sua subordinação ao Poder do Estado Democrático.

Porém, a especificidade da situação portuguesa não reside apenas na definição da problemática da *governabilidade da educação* e da sua articulação política com a construção da democracia. O desenvolvimento da escolarização que acompanhou o movimento revolucionário de 1974/75 não foi, com efeito, apenas legitimado pelo propósito de assegurar uma "igualdade de oportunidades de acesso" a um património cultural universal e, por isso,

insensível aos circunstancialismos dos locais. Este acréscimo de escolarização, pelo contrário, desenvolveu e envolveu também uma maior implicação da educação no local e induziu dinâmicas educativas não escolarizadas que intencionalmente procuravam contribuir para a qualificação e a construção de comunidades e de *cidades locais* em busca da sua emancipação.

O(s) discurso(s) democratizante(s), ao fazer(em) depender o acesso à universalidade do saber da sua subordinação aos contextos locais e ao fazer(em) também depender a "neutralidade axiológica" do saber universal do reconhecimento do seu interesse emancipatório, assumiram-se como discursos (pre)ocupados na gestão de tensões contraditórias e, por isso, marcados por uma instabilidade intrínseca inibidora da sua apropriação como discursos normativos, isto é, enquanto discursos capazes de se instituírem em referenciais estáveis estruturadores da acção desenvolvida pelos actores educativos.

São estes défices de "normatividade" que tornam, então, estes discursos especialmente vocacionados para proporcionarem dinâmicas envolventes imprescindíveis ao desenvolvimento de uma acção projectual sustentada na permanente recriação da sua dimensão utópica.

Na realidade, o projecto educativo, nestas circunstâncias, não se limita a definir um conjunto de finalidades e de estratégias mais ou menos consistentes, mas visa instituir um espaço comunicacional tendencialmente democrático onde, tanto as finalidades como as estratégias, estão submetidas às regras de um acordo intersubjectivo que não é imposto por referenciais exteriores às subjectividades, mas se desenvolve em torno de referenciais que elegem a expressão das subjectividades como finalidade prioritária do projecto. As dimensões utópicas do projecto incidem, por isso, sobre a construção de espaços de deliberação tendencialmente envolventes que não se impõem normativamente à subjectividade dos intervenientes, mas procuram, pelo contrário, promover a sua adesão argumentada, a sua adesão reflectida, constituindo este espaço de deliberação, simultaneamente, o referente teleológico e funcional do projecto.

Pode-se, pois, admitir que no Portugal de Abril, a *definição política* da educação não se confundiu com a definição política que o Estado faz da

educação. Apesar de ela se ter preocupado com a construção de uma coesão social característica das sociedades democráticas, a verdade é que esta coesão social não pode ser assegurada pela intervenção estabilizante do Estado Democrático, antes subentende a instabilidade, a transformação e a reconstrução social de espaços educativos, encarados como espaços de exercício de uma cidadania promotora de uma cultura dos direitos. O social é, deste modo, pensado e estruturado como um espaço de construção de uma cidadania emancipatória, como um espaço que importa flexibilizar para o permeabilizar às circunstâncias locais, para promover uma *cidade educativa marcada pela complexidade*. Uma cidade cuja cidadania, apesar de se referenciar aos valores estabilizados da Democracia, é uma cidadania participada e deliberada, uma cidadania em permanente redefinição.

Permeáveis à complexidade, multi-referenciados e marcados por uma grande instabilidade, os "discursos educativos" que sustentam esta *definição política* da educação são discursos construídos na gestão de tensões contraditórias e na compatibilização de "desafios" formalmente incompatíveis. Eles desenvolveram-se na expansão de um processo de escolarização vocacionado para a crítica do modelo escolar e para a afirmação das potencialidades educativas da des-escolarização. Eles sustentaram o desenvolvimento de uma justiça educativa construída em torno do princípio da igualdade de oportunidades de acesso à escola, para fomentarem o desenvolvimento de uma diversidade de configurações educativas permeáveis aos circunstancialismos locais e mais consonantes com o respeito do princípio da igualdade de oportunidades de sucesso. Eles afirmaram-se, opondo-se à manipulação ideológica dos saberes universais transmitidos pela escola e à subordinação do bem público da educação aos interesses privados, para fazerem depender a neutralidade axiológica dos saberes escolares do seu interesse emancipatório e da sua utilidade no desenvolvimento de uma acção social profundamente interessada na construção de uma cidadania democrática. Eles, finalmente, propuseram o estreitamento das relações entre educação e trabalho, para fazerem depender este estreitamento da transformação da educação e da transformação do trabalho.

2. Da Ideologia democrática à definição jurídica da educação

O período da "normalização", inaugurado pelo Ministro Sottomayor Cardia, saldou-se pela consolidação de uma definição política da contribuição da educação para a democracia que já não se referencia à complexidade do social, mas sustenta-se numa formalização jurídica vocacionada para garantir uma ordem estável consolidada no respeito de um conjunto de referenciais pré-estabelecidos.

A ideologia democrática no campo educativo afirmou-se, de facto, em torno de uma cultura cívica onde as subjectividades se devem subordinar à codificação jurídica das colectividades que as integram. A pertinência da intervenção no campo educativo está assim dependente da possibilidade da integração de cada um dos intervenientes em colectividades que os transcendem e que possam ser regulamentadas em textos legais que lhes definem os seus direitos e os deveres. Como referem Boltanski e Thévenot (1991, p. 233), os seres educativos só o são "quando são susceptíveis de terem direitos e obrigações, isto é, quando forem *criados e autorizados* por um acto onde se exprime a vontade de todos".

Ao fazer depender a legitimidade da intervenção no campo educativo de uma *autorização* prévia ou de uma *constituição legal* que permite distinguir o educativo do não educativo e que assegura a integração das individualidades em colectivos de interesses, a ideologia democrática, embora se constitua no respeito formal pelos referentes democráticos, tende a subordinar o educativo ao escolar e a submeter este último às exigências de uma neutralidade axiológica que só pode ser assegurada no respeito a uma ordem educativa estável e estruturada por figuras definidas através das suas propriedades jurídicas.

A ideologia democrática é, assim, a ideologia da estabilidade democrática, a ideologia da subordinação do particular ao geral, da subordinação das individualidades às entidades jurídicas que as integram e que lhes conferem uma personalidade social. Ela advoga, deste modo, a subordinação das cidades educativas que exprimem as singularidades dos contextos onde se inscrevem as escolas aos interesses da Cidade Democrática interpretados pelo Estado, razão pela qual ela advoga a

subordinação da problemática da governabilidade das escolas à problemática da governabilidade do Sistema Educativo.

A preocupação em assegurar a ordem educativa, regulamentando a gestão democrática das escolas no respeito por um conjunto de regras codificadas juridicamente para garantir a participação escolar e inibir o desenvolvimento da acção do social no campo educativo, constitui uma manifestação desta subordinação das comunidades ao Estado.

A preocupação de eliminar dos "currículos escolares" os domínios de formação mais permeáveis aos contextos sociais (como é o caso da Educação Cívica e Politécnica) constitui, por sua vez, uma manifestação do propósito de estabelecer fronteiras claras entre o escolar e o não escolar, fronteira essa que a regulamentação jurídica da gestão das escolas procurava estabilizar.

Por sua vez, a ênfase atribuída à desideologização dos currículos escolares procura instituir a subordinação dos saberes contextualizados relativamente à universalidade de um saber descontextualizado.

A ideologia democrática no campo educativo é, por isso, uma ideologia que advoga a integração das individualidades numa ordem universal pré-constituída. A adesão livre à ordem jurídica e legal, que tanto codifica os modos de funcionamento desejáveis da sociedade democrática, como define os referenciais centrais de uma civilidade e de uma ética democrática fundada no respeito da legalidade, constitui o dispositivo privilegiado de integração e a preocupação central da educação para a democracia.

Apesar de se apoiar numa sintaxe que não se opõe à da ideologia democratizante, a ideologia democrática construiu-se, em parte, na oposição a ela. Assim, a criatividade e a inspiração imprescindíveis a uma acção educativa que se quer transformante são, por vezes, consideradas como manifestações de um *espontaneísmo* e de um *individualismo* que nem sempre contribuem para a consolidação das pessoas colectivas que sustentam uma ordem social gerida na *coordenação* prévia da acção, isto é, de uma ordem onde a expressão das subjectividades se deve subordinar a um interesse colectivo pré-codificado. Por sua vez, a comunidade educativa como espaço construído localmente no fortalecimento de redes densas de relações interpessoais é, por vezes, acusada de favorecer o compadrio e o paternalismo,

de ser um "espaço" de cumplicidades que se opõe à transparência igualitária, em suma, ela é acusada de se opor tanto ao local democrático encarado como miniaturização da sociedade democrática, como à presença local de uma pessoa colectiva, ou seja, à presença no local de um sistema educativo que transcende as escolas.

Sem negar a importância do debate contextualizado, a Ideologia democrática é, por excelência, a ideologia do imperativo da universalidade no campo educativo. Ela é a ideologia dos "imperativos da universalidade cognitiva que Impõem a negação do subjectivo, do pessoal, em benefício do transpessoal e do objectivo" (Bourdieu, 1997, p. 146), constituindo este imperativo cognitivo a condição da neutralidade axiológica dos saberes. Ela é a ideologia dos imperativos de uma universalidade ética que subordina os interesses individualizados e contextualizados aos interesses desinteressados e universais, que subordina o(s) interesse(s) das comunidade(s) ao interesse desinteressado do Estado democrático, no pressuposto de que é do interesse deste interpretar os interesses contextualizados transformando-os em interesses desinteressados. Ela é a ideologia dos imperativos da universalidade política, contrapondo os egoísmos dos interesses dos políticos à generosidade do (des)interesse da Política e do serviço público. Ela é a ideologia dos imperativos do desenvolvimento, opondo os desenvolvimentos individuais às leis universais do desenvolvimento dos indivíduos, opondo o desenvolvimento comunitário ao desenvolvimento social, opondo, em última análise, o envolvimento egoísta ao desenvolvimento generoso. Ela é também a ideologia dos imperativos da universalidade das regras de um debate racional que, sendo estruturado em torno de personalidades dotadas de identidade jurídica, inibe a expressão dos sentimentos e das implicações, para produzir razões e explicações.

3. A ideologia da modernização e a definição económica da educação

A década de 80 saldou-se, em Portugal, por uma progressiva desreferencialização do campo e dos discursos educativos relativamente à problemática da contribuição da educação para a construção da democracia.

Seguindo uma tendência geral dos países capitalistas, assistiu-se ao aparecimento no campo educativo de um conjunto de discursos mais ou

menos congruentes em que, como realça M. Apple, as preocupações com a eficácia, os padrões de qualidade e a formação para o trabalho se sobrepuseram às preocupações "com o currículo democrático, com a autonomia do professor ou com a desigualdade de classe, de raça ou de género" (1986: 29), ou seja, onde o binómio educação/modernização do tecido produtivo ocupou o lugar do binómio educação/democracia.

Esta reconversão semântica, ao mesmo tempo que exprime uma transformação dos modos legítimos de se definir a educação, prenuncia mudanças profundas, tanto na estrutura dos saberes escolarizados, como na definição dos actores e dos interesses a quem se reconhece uma legitimidade para intervir na definição da vida das escolas, como ainda nos mecanismos de planificação e gestão dos sistemas educativos.

Ao nível da estrutura curricular assistiu-se não só a um aprofundamento da "escolarização" da Ciência e da Tecnologia que se tinha desenvolvido na duas décadas precedentes, mas também a uma transformação dos pressupostos que legitimam essa escolarização. Na realidade, se nos "discursos educativos" dominantes após a 2ª Guerra Mundial, a "escolarização" da Ciência era justificada pelo facto de se acreditar na sua "eficiência social", isto é, na sua capacidade de promover a "democratização social" (paradigma democratizante e humanista), nas décadas de 80 e 90 o aumento da importância da Ciência e da Tecnologia nos currículos escolares legitima-se pela sua eficácia social na criação de oportunidades de emprego e na retoma do crescimento económico (paradigma tecnocrático). Reconhece-se, assim, explicitamente a legitimidade do "económico" interferir e, mesmo, determinar as prioridades do conhecimento científico e tecnológico, nomeadamente daquele que é veiculado pelas escolas, contribuindo-se para que a Ciência e a Tecnologia tendam a deixar de ser encaradas simbolicamente como um "património da humanidade", para passarem a ser consideradas como um "bem económico", ou seja, como um instrumento imprescindível ao aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais. Ora, se este reconhecimento e valorização incontrolada (no plano cognitivo) da instrumentalidade da Ciência justificaram o aumento da importância que lhes é atribuída nos currículos escolares, ocultando a sua instrumentalização, a verdade é que contribuíram também para a "cristalização" de "dualismos educativos" que, por se

legitimarem no aprofundamento da dicotomia entre o "puro" e o "aplicado" no campo da produção científica, se justificam por uma "ordem epistemológica" e já não pela sua funcionalidade relativamente a um mercado de trabalho estruturado em torno da separação e da irredutibilidade entre o exercício de funções de concepção e o exercício de funções de execução.

Os efeitos da intervenção crescente das forças e das lógicas empresariais na definição das condições de cumprimento da escolaridade (obrigatória e pós-obrigatória) não se circunscreveram, no entanto, às transformações curriculares.

Por um lado, a *diferenciação pedagógica e administrativa*, característica das Reformas Educativas dos anos 80 e 90, tendeu a ser assegurada através de uma reorganização do campo educativo, onde o mundo empresarial desempenha um importante papel, material e simbólico, no cumprimento da escolaridade pós-obrigatória dos alunos com dificuldades escolares (assegurada por formações profissionalizantes institucionalmente "próximas" dos contextos de trabalho).

Por outro lado, o princípio do mercado e metáfora da livre escolha tendeu a instituir-se, simbolicamente, como lógica desejável de funcionamento dos Sistemas Educativos, quer do subsistema público, quer do subsistema privado, cuja importância quantitativa tem aumentado progressivamente.

A construção de projectos educativos de escola, o reforço do papel da escola na definição dos planos de estudo, o reforço das relações da escola com os pais e outros instrumentos que materializaram as reivindicações dos docentes nos anos 60 — libertarem-se da tutela burocrático-administrativa do Estado e afirmarem a sua "responsabilidade profissional" — constituem, nos anos 80 e 90, sistemas estratégicos de incitação à criação de condições que garantam a "visibilidade social" e a diferenciação dos estabelecimentos escolares para que os pais possam exercer o direito à livre escolha das condições de cumprimento da escolaridade dos filhos e o mercado escolar se possa desenvolver.

O aparecimento de "observatórios" da qualidade das escolas e a tendência para que o investimento público nas escolas e no sistema educativo se transforme numa participação pública nas despesas privadas na

escolarização constituem duas das preocupações mais visíveis da intervenção do Estado quanto à criação de condições para um funcionamento mais informado e igualitário de um mercado escolar, onde os utentes dos Sistemas Educativos dão lugar aos clientes.

O aumento da importância simbólica do "privado" na definição das condições do cumprimento da escolarização induziu também profundas transformações dos mecanismos e dos pressupostos em que assentava a intervenção do Estado no campo educativo.

Enquanto instância de gestão das relações entre a oferta e a procura de educação, que ao determinar a estruturação da oferta influenciava a procura, o Estado, além de se ter confrontado com a erosão resultante da sua crise financeira, confrontou-se ainda com a pulverização dos mecanismos clássicos de estruturação, quer da oferta, quer da procura da educação, resultante da crise dos pressupostos e dos instrumentos que sustentavam a planificação previsional enquanto mecanismo privilegiado da sua intervenção no campo educativo. Tendo sido assegurada por um Estado que, simbolicamente, pautava a sua intervenção pela lógica da prestação de um serviço público, preocupado com a preservação da identidade e da cultura nacional, a organização da oferta da educação nas décadas de 80 e 90 é profundamente marcada por uma diminuição da importância quantitativa da intervenção do Estado e, *principalmente*, pelo reconhecimento simbólico da pertinência da lógica que estrutura a intervenção de outros agentes sociais.

A empresarialização do campo semântico da educação como dispositivo de legitimação da empresarialização da intervenção do Estado e a crescente ingerência do mundo empresarial na definição das normas de qualidade do interesse público na educação e na "naturalização" de uma relação dos pais com a escola, marcada por uma lógica consumista, onde a busca da maximização dos interesses privados se sobrepõe à contribuição em benefício de um serviço público, não constitui uma característica específica da sociedade portuguesa.

O que vai caracterizar o discurso da empresarialização educativa em Portugal é o facto de ele ter de atribuir uma importância particular ao seu processo de legitimação, ou seja, é o facto de ele ter de se ocupar com a sua justificação permanente recorrendo a operadores ideológicos, em parte importados da ideologia democratizante e da ideologia democrática. As

características "semi-periféricas" da sociedade portuguesa, o facto de esta ter protagonizado um profundo processo revolucionário e a existência de uma descoincidência acentuada entre práticas sociais particularmente propensas ao desrespeito pela cidadania e uma produção legislativa onde não estão ausentes preocupações acentuadas com os direitos sociais, aconselham a que o trabalho de instrumentalização do interesse público se deva ocupar de uma desinstrumentalização ideológica que foi, em parte, assegurada por alguns dos protagonistas mais entusiastas da ideologia democratizante.

Compreende-se, por isso, que o discurso da modernização se tivesse estruturado em torno de duas temáticas, cada uma delas estruturadora do discurso democratizante e do discurso democrático. Do primeiro reteve-se a problemática da permeabilização da educação aos contextos locais, tematizada agora em torno da necessidade de assegurar uma diversificação da oferta de educação fazendo intervir e responsabilizando o mundo empresarial na organização de ofertas locais de formação; contribui-se assim para a criação da "ilusão de que o sistema de formação em geral e o sistema educativo em particular, seriam capazes de assegurar a promoção individual dos seus utentes e, por outro, à ilusão de que esta promoção individual só será possível com o contributo da chamada "sociedade civil" que se confunde, em geral, com o "mundo empresarial" (Correia, Stoleroff, Stoer, 1993, p. 27).

A problemática da igualdade de oportunidades, que no discurso da democratização está associada à intervenção uniformizante do Estado como garante do acesso igualitário aos saberes universais transmitidos pela escola, dissocia-se agora da problemática da democratização do ensino, para se referencializar a uma ideologia vagamente inatista do respeito pelos interesses e vocações individuais dos "clientes" do sistema educativo, o que legitima uma flexibilização externa do sistema capaz de assegurar uma diversificação da oferta congruente com o imperativo de garantir uma repartição eficiente dos indivíduos no interior do sistema. A definição jurídica da educação, que na segunda metade dos anos 70 estava indissociavelmente associada à definição de um serviço público de educação que respeitasse o princípio da igualdade de oportunidades, é considerada, na década de 80, como uma restrição à realização deste mesmo princípio, agora em conformidade com uma lógica gestonária sustentada numa ideologia meritocrática vagamente inatista.

A subordinação da educação aos imperativos da modernização económica, matizada pela valorização incontrolada das potencialidades expressivas das novas tecnologias, constituiu o "pano de fundo" em torno do qual a "ideologia da modernização" procura alcançar um amplo consenso social ocultando as suas opções sociais.

O apelo à modernização institui um espaço de grande ambiguidade discursiva que propicia a legitimação simbólica necessária para se realçar a necessidade de se estreitarem as relações entre a escola e a vida activa, criando-se uma espécie de consenso social sobre a adopção de uma solução que constitui o verdadeiro problema. Na realidade, o discurso da modernização criou e naturalizou a ideia que estas relações teriam sido interrompidas com a revolução do 25 de Abril e de que esta interrupção era responsável por um conjunto de fenómenos sociais dentre os quais se destacam o desemprego dos jovens e o atraso de Portugal relativamente ao contexto europeu. Ora, se, como realçamos num trabalho anterior, as relações entre a escola e o mundo da produção nunca estiveram ausentes das preocupações inscritas na ideologia democratizante que as tinha tematizado como relações críticas inscritas numa racionalidade emancipatória ocupada com a transformação da escola e do mundo da produção, o apelo ao restabelecimento de relações que nunca tinham sido quebradas significa, na realidade, um apelo a uma redefinição das modalidades legítimas de conceber estas relações. O que o discurso da modernização propõe, com efeito, é a naturalização de um modo de definir as relações entre formação e trabalho onde aquela se subordina às determinantes técnicas do exercício do trabalho e onde, em última análise, a formação para e da cidadania se subordina à formação para um trabalho encarado exclusivamente como uma actividade instrumental, isto é, como um espaço da vida social onde está ausente o exercício da cidadania, já que os direitos sociais se esgotam na reivindicação do direito ao trabalho. O que o discurso da modernização propõe também é uma culturalização da empresa e uma reabilitação semântica do empresário o qual, num contexto de agravamento do desemprego, se passa curiosamente a designar por empregador, sendo esta culturalização e reabilitação semântica imprescindíveis à aceitação e reprodução de um discurso que tende a pedagogizar a empresa e a empresarializar o campo da pedagogia.

Ao mesmo tempo que coloca o campo da reflexão pedagógica na dependência das descrições economicistas e gestionárias da realidade social, em geral, e da realidade educativa, em particular, o discurso da modernização tende a transformar os interesses particulares em interesses universais, dotando-se de propriedades polissémicas particularmente propensas à ocultação de uma normatividade congruente com uma ideologia neo-liberal e neo-conservadora considerada por Codd (1988) como a ideologia implícita nos documentos oficiais educativos, e caracterizado por Balsey (ver Codd, 1988a, p. 244) como sendo uma ideologia que "pressupõe um mundo de indivíduos sem contradições (e fundamentalmente inalteráveis) cujas consciências livres são a origem de significados, conhecimentos e acções. É sobretudo no interesse desta ideologia suprimir o papel da linguagem na construção do sujeito e apresentar o indivíduo como se tivesse uma subjectividade livre, unificada e autónoma" (Correia, Stoleroff, Stoer, 1993, p. 35).

Apesar de não estar ausente na legitimação do processo de implementação dos subsistemas particularmente vocacionados para assegurarem a subordinação instrumental da formação ao trabalho, a retórica da autonomia e da subjectividade é sobretudo acentuada nas referências que são feitas à apropriação das novas tecnologias pelo campo educativo. Neste domínio, a ideologia da modernização transcende-se na sua instrumentalidade para se afirmar como um discurso essencialmente pedagógico que reabilita as valências críticas da pedagogia e as suas dimensões utópicas: a individualização dos ritmos de aprendizagem, o respeito da autonomia dos alunos, o esbatimento das fronteiras entre a concepção e a execução e a diluição do professor como transmissor de saberes. A alegoria mitificada do indivíduo empreendedor que se constrói à imagem e semelhança do empresário moderno já não constitui assim uma reivindicação, mas uma possibilidade ao alcance de todos e cada um como consequência inevitável da utilização generalizada das novas tecnologias no campo educativo.

"Não é, pois, de se estranhar ser o discurso da modernização aquele que se afirma como sendo um factor de convergência ideológica de interesses sociais conflituais que se exprimem no campo educativo e que tenda a hegemonizar o discurso implícito em grande parte dos textos produzidos quer pelo Ministério da Educação, quer pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, quer pelo Ministério da Indústria quer ainda por

alguns dos "técnicos" em educação organizados em torno da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. É que, de facto, este discurso remete-nos sempre de uma forma abstracta para um processo necessário e objectivo de mudança sem que haja necessidade de explicitar o sentido dessa mudança nem tão pouco o tipo de transformações estruturais que ela acarreta. Ele contém simultaneamente um apelo à inovação (mudança) e ao consenso social (estabilidade) permitindo ocultar que a definição de uma política educativa implica sempre uma escolha ponderada entre opções existentes — melhor ou pior formuladas e acessíveis — e que essa escolha é normativa, isto é, baseada em valores mais ou menos explícitos e referenciáveis, em última análise, a interesses económicos" (Correia, Stoleroff, Stoer, 1993, pp. 35 e 36).

4. A ideologia da inclusão e a definição organizacional da educação

Se a revolução semântica que atravessou as "ideologias educativas" na década de 80 foi marcada por uma referencialização do campo educativo ao mundo empresarial e à definição económica da educação, os reajustamentos introduzidos na década de 90 são pautados por lógicas inscritas numa definição organizacional da educação que contribui para se acentuar a vulnerabilização dos profissionais de educação, desresponsabilizando os sistemas educativos pelos fracassos da escolarização.

Ao propor uma redefinição da problemática educativa enfatizando, sobretudo, as suas dimensões organizacionais em detrimento das suas dimensões políticas, esta revolução e consequente reajustamento semântico, considerada por alguns como um reflexo da pós-modernidade no campo educativo, procura estabelecer uma ruptura com alguns dos instrumentos que se tinham instituído em referenciais legítimos da identificação e da definição dos problemas educativos.

Referimo-nos, nomeadamente, à problemática da universalidade dos saberes e dos interesses gerais interpretados pelo Estado, que até ao final da década de 70 marcou de tal forma o campo educativo que foi em torno dela que se estruturaram tanto as políticas e os discursos oficiais sobre a educação, como os "discursos críticos" que se constituíram na denúncia dos "desvios" relativamente às promessas que ela enunciava.

Legitimados pelo princípio da igualdade de oportunidades, encarado como garante do acesso democrático aos bens universais da cultura, as

políticas e os discursos oficiais sobre a educação estruturaram-se em torno de uma concepção estadocêntrica, onde a questão educativa se define a partir dos espaços e dos tempos de uma intervenção homogeneizante do Estado que determinava, tanto a acção didáctica dos professores, como a administração do seu trabalho.

Por sua vez, os "discursos críticos" sobre a educação, ou se dirigiam directamente para o espaço da intervenção estatal, ou hipostasiavam a autonomia do campo pedagógico para estruturarem uma crítica política ao Estado, denunciando os efeitos nefastos da frequente violação desta autonomia. No primeiro caso, o trabalho de denúncia, recorrendo à positividade e à objectividade científicas, apoiava-se numa definição da questão social da educação estadocêntrica, e procurava revelar as contradições das políticas estatais realçando, sobretudo, as contradições entre os fins anunciados e a distribuição dos meios, e contrapondo o princípio da igualdade de oportunidades de sucesso educativo ao princípio da igualdade de acesso à educação; a desigual distribuição social das condições de acesso aos bens universais da educação constituiu a sua problemática central.

O que é denunciado não é tanto o papel homogeneizador e uniformizante do Estado Educador, mas a forma como ele exerce este papel, nomeadamente a forma como ele procede à distribuição das condições sociais e políticas de acesso à universalidade da Educação.

Os "discursos críticos", que enfatizam, sobretudo, a definição pedagógica da educação, elegem a frequente violação da autonomia do campo pedagógico como mote estruturador da denúncia dos efeitos nefastos do papel homogeneizador do Estado Educador. A construção de alternativas políticas no campo educativo estaria fortemente dependente do respeito pela autonomia do pedagógico, do reconhecimento das potencialidades regeneradoras da autonomia profissional dos educadores, do reforço da sua formação, do aprofundamento da sua profissionalidade e da sua capacidade de protagonizar projectos educativos alternativos; a definição pedagógica da questão social da educação e a possibilidade de se pensar o combate à desigualdade social perante a escola em torno da criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos instituíram-se como os instrumentos cognitivos privilegiados na definição da questão educativa. Em

ambos os casos, tanto a educação como a intervenção do Estado na sua gestão e definição, são objecto de um questionamento político promovido por "discursos críticos" profundamente marcados pela semântica da desigualdade social.

O abandono progressivo desta semântica, a subordinação da definição política da educação à sua definição organizacional e a substituição da problemática da universalidade pela problemática da utilidade, parecem constituir as marcas mais características da actual semântica educativa que se insinua como uma nova gramática totalizante, susceptível tanto de definir os problemas educativos como de configurar as soluções.

Como sugerimos, num primeiro momento, esta nova semântica estruturou-se em torno de preocupações relacionadas com a utilidade da educação na modernização da economia e no combate ao desemprego juvenil e foi acompanhada por um acréscimo da influência do mundo empresarial no campo educativo. A flexibilização que então se preconizava nos modelos de regulação dos sistemas educativos foi acompanhada pelo elogio das virtualidades do Estado Regulador, que serviu de mote aos apelos à participação de uma sociedade civil mitificada e glorificada, sempre que as suas dinâmicas se aproximavam de uma dinâmica empresarial cuja reabilitação se procurava assegurar a qualquer preço.

Foi neste contexto que se estabeleceu uma espécie de consenso social quanto à necessidade de assegurar a *flexibilização externa* do sistema e de se abandonar as preocupações relacionadas com o acesso à universalidade dos saberes e com o imperativo de promover o ajustamento da educação ao interesse geral interpretado pelo Estado, para se afirmar a urgência de subordinar a educação aos interesses particulares, permeabilizando-a à problemática da sua utilidade económica.

Esta nova semântica associada à ideologia da modernização conduziu, como referimos, a uma "desqualificação" das preocupações democratizantes em educação, e foi particularmente profícua na criação de consensos sociais ilusórios e na legitimação de uma ideologia meritocrática onde as questões da reprodução e da hierarquização social são interpretadas como uma consequência do excessivo protagonismo do Estado no campo educativo cuja burocratização não lhe permite flexibilizar uma oferta de formação que disponibilize um conjunto de subsistemas capaz de assegurar

um distribuição eficiente dos alunos conforme aos seus interesses, motivações e disposições. Esta lógica gestonária está intimamente associada à reabilitação de uma sociedade civil que se confunde com um mundo empresarial que tende a ser culturalizado e a desempenhar um papel simbólico determinante na definição dos padrões de qualidade a que deve obedecer o processo de escolarização e um importante papel social na sua gestão curricular e organizacional, nomeadamente ao nível do ensino pós-obrigatório.

Ora, se a semântica da utilidade económica da educação não parece ter sido arredada do campo educativo português, a verdade é que ela hoje se articula com uma semântica da utilidade social onde se realça, fundamentalmente, o contributo da educação para a gestão da crise social, nomeadamente a sua contribuição no combate à exclusão social.

A problemática da inclusão social parece, com efeito, desempenhar um papel de tal forma estruturador na definição da questão educativa que é em torno dela que se tende tanto a legitimar e a interpretar a ênfase atribuída à sua utilidade económica, como a mitificar o papel do partenariado educativo no aprofundamento de uma flexibilização do sistema, que já não é apenas *externa*, mas também *flexibilização interna*. Dir-se-ia que, se durante a década de 80 a mitificação da sociedade civil contribuiu para uma empresarialização simbólica dos mecanismos de gestão da educação que legitimou a diversificação estrutural do campo educativo, a actual glorificação das virtudes regeneradoras do partenariado educativo contribui para a mitificação de um comunitarismo educativo ingénuo que dissimula as desigualdades — para as pensar como expressão das diversidades no interior de um espaço, simbolicamente, trans-hierarquizado — e legitima uma flexibilização interna que envolve directamente o trabalho docente e as modalidades através das quais ele se define e se dá a conhecer.

Mas se, como temos vindo a sugerir, a "ideologia da modernização" deve a sua capacidade em criar consensos educativos ilusórios a uma ambiguidade discursiva que lhe permite, tanto fazer a economia da explicitação das opções societárias que ela subentende, como ocultar estas opções assumidas convertendo-as em imposições inquestionáveis, terá de se reconhecer, igualmente, que esta ambiguidade não está ausente na ideologia da inclusão, devendo, neste caso, os determinismos e os entusiasmos

económicos ser pensados e interpretados como determinismos e entusiasmos pedagógicos.

Afirmando-se como um discurso particularmente permeável aos problemas sociais, esta ideologia tende, paradoxalmente, a preservar o campo educativo de qualquer questionamento social ou político. A ideologia da inclusão procura, com efeito, fazer-nos crer que o mundo da educação se declina numa linguagem organizacional construída na utilização indiscriminada de um conjunto de noções que marcaram os discursos críticos da educação das décadas de 60 e 70, que, integrando-se agora numa matriz discursiva projectocrática, contribuem para a aceitação do pressuposto de que o sistema educativo — já não pensado como tal mas como organização reticular de escolas ou de comunidades educativas autonomizadas — seria capaz tanto de gerar respostas adequadas à diversidade de interesses dos destinatários, como de assegurar a conciliação de interesses contraditórios. Estruturalmente, a flexibilização do sistema educativo asseguraria um conjunto de potencialidades regeneradoras, cujo exercício estaria dependente, tanto dos efeitos perversos resultantes da acção estratégica desenvolvida pelos diferentes intervenientes no campo educativo, como das competências dos docentes, nomeadamente de competências éticas — capazes de assegurarem o respeito e a tolerância relativamente à diferença — e de competências técnico-pedagógicas e organizacionais que permitam uma administração curricular eficaz no interior de espaços educativos cuja estruturação não inviabilize a gestão da diferença, ou melhor, permita o desenvolvimento de estratégias onde o respeito pela diferença não conduza a um acréscimo da conflitualidade educativa.

Compreende-se, assim, que a ideologia da inclusão se tenha articulado com o desenvolvimento de uma retórica que atribui à formação contínua de professores um importante papel (simbólico?) na distribuição de competências profissionais, e que ela tenha conduzido à institucionalização de espaços educativos alternativos, tendentes a assegurarem que a expressão das diferenças não transgride os limites da tolerância do sistema.

A formação contínua de professores, por sua vez, apoia-se numa definição sombria da profissão e promove um conjunto de dispositivos e de disposições que, além de favorecerem a sua solidão profissional, contribuem para a "naturalização" de subjectividades profissionais onde cada um dos

indivíduos, potencialmente incompetente, é responsabilizado pela gestão da sua formação no interior de um sistema suficientemente diversificado para lhe disponibilizar as respostas adequadas às suas necessidades. Construída em torno da "ideologia da competência", a formação contínua favorece a "descontextualização" do trabalho docente, promove uma definição administrativa da profissão, fomenta a vinculação dos saberes profissionais aos saberes disciplinares e tende a subordinar cada nível de ensino aos níveis de ensino que o precedem.

A institucionalização dos currículos alternativos e a importância discursiva atribuída às componentes locais do currículo obedecem, por sua vez, à preocupação de instituir espaços de homogeneização que permitissem o "tratamento cirúrgico" das diferenças e inibissem o desenvolvimento da conflitualidade no interior do sistema. Apresentando-se como alternativas à construção de alternativas aos currículos escolares e à des-escolarização dos saberes locais, eles instituem-se como possibilidades institucionais susceptíveis de reduzirem a diferenciação interna dos espaços pedagógicos de intervenção dos professores para níveis que não inviabilizem a possibilidade da sua gestão.

Esta engenharia curricular, apesar de se procurar legitimar numa ética de respeito pela diferença, ao deixar intactas as componentes nobres do currículo e o papel que elas desempenham, tanto na avaliação dos alunos, bem como na hierarquização social dos saberes escolares, tende a contribuir para o desenvolvimento e legitimação de dualismos educativos que, de uma forma "naturalizada", re-instituem dualismos sociais geradores de uma profunda desigualdade social perante a escolarização. Ou seja, algumas das medidas que legitimamente se inscrevem numa ética de respeito pela diferença e no combate pela inclusão social são geradores de modalidades de exclusão escolar que, por inibirem a expressão de heterogeneidades e de conflitos susceptíveis de induzirem lógicas transformadoras, reforçam a propensão para o abandono da reflexão e da intervenção política no campo educativo que, assim, tende a definir-se como um espaço social de gestão, mais ou menos eficiente, dos indivíduos e das suas competências.

O mito de que o sistema educativo é, potencialmente, propenso a assegurar a conciliação e a maximizar a satisfação dos interesses tende, assim, a conduzir à exaltação de uma ideologia neo-liberal onde o respeito

pela diferença se articula com uma lógica da responsabilização individual e se sustenta numa nova ideologia meritocrática, onde, por sua vez, o sofrimento dos excluídos tende a dissociar-se da problemática da injustiça social, para se pensar como uma manifestação da incompetência dos que são vítimas desses sofrimento. Nesta ética da diferença não está, pois, ausente uma atitude de profunda indiferença relativamente à diferença e, principalmente, de profunda indiferença relativamente à desigualdade social.

Mas a ideologia da inclusão no campo educativo não cria apenas disposições para que a educação se pense, preferencialmente, como organização auto-gerada na expressão dos interesses e das estratégias de actores educativos que, por isso, podem ser legitimamente responsabilizados pelos efeitos da sua acção; ela apoia-se, também, numa pedagogização dos problemas sociais que, embora tenha sido antecedida por um alargamento da importância simbólica da pedagogia, não assegurou a revalorização social daqueles que fazem da pedagogia o símbolo de distinção da sua profissão. Neste processo de pedagogização da sociedade é, com efeito, possível discernir dois momentos que tiveram efeitos diferentes no processo de erosão da profissionalidade docente. Num primeiro momento, esta revalorização simbólica fez-se à custa de uma banalização da pedagogia e da acção pedagógica que se tende a des-escolarizar para passar a integrar o conjunto de actividades desenvolvidas tanto pelas empresas, como pelos média, pela publicidade ou pela acção política; a centralidade que se atribuiu ao campo pedagógico na vida das sociedades foi acompanhada por uma peniferialização dos pedagogos que se viram desapropriados do valor simbólico dos saberes que asseguravam a sua distinção social. Num segundo momento, este processo de banalização e de des-escolarização da pedagogia foi acompanhado pelo reforço da tendência para a escolarização do social e para o alargamento das missões sociais atribuídas a uma escola que, além de ser chamada a assegurar as aprendizagens "tradicionais" da Língua Materna, da Matemática ou da Educação Científica, teria de lidar com apelos para promover a Educação para a Paz, a Educação Inter-cultural, a Educação para a Cidadania, a Educação para a Saúde ou a Educação para a Defesa do Ambiente.

Sem que se pretenda negar a importância ou a pertinência destes desafios, importava realçar que, por um lado, eles são, por vezes, indutores

de uma ética da responsabilização individual que, ao criar disposições para a aceitação acrítica do pressuposto de que a conquista da Paz, da Saúde ou do Interculturalismo dependeria da agregação da acção de indivíduos conscientes, dissimula as responsabilidades sociais; por outro lado, estes desafios, ao serem incorporados na vida escolar sob o registo da acumulação e da especialização de funções e não sob o registo da complexificação dos desafios, concorrem para que a profissão docente seja vivenciada como uma profissão impossível, como uma profissão permanentemente deficitária onde a impossibilidade de alcançar a excelência contrasta com a enormidade de funções que lhe são atribuídas.

Se se pode, com efeito, admitir que a possibilidade de se pensar a educação e a profissão docente como projecto está dependente da possibilidade de elas se entenderem como utopias realizáveis, ou seja, está dependente de elas se reconhecerem como missões impossíveis, a verdade é que os instrumentos actualmente disponíveis para a gestão desta impossibilidade induzem propensões para que elas se encontrem permanentemente envolvidas numa dinâmica de insucesso e de défice.

Os projectos, no campo educativo, tendem a legitimar a existência de uma projectocracia instalada numa cultura da avaliação que, por se ocupar exclusivamente da eficácia dos produtos, tende a encarar as dificuldades e os problemas como manifestações de incompetência. Por sua vez, a complexidade dos desafios do campo educativo, ao ser inscrita numa lógica da acumulação, tende a legitimar e a contribuir para a consolidação de sistemas de formação profissional contínua que, apoiando-se numa ideologia das necessidades de formação, se pensa poderem assegurar, tanto a requalificação profissional de cada um dos docentes, como a produção de "especialistas especialmente especializados" na gestão dos desafios colocados por cada uma das novas missões atribuídas à escola.

Apesar do seu carácter sedutor, ou eventualmente devido a ele, a retórica da inclusão parece particularmente propensa para a criação de consensos educativos que tendem a ocultar os pressupostos que os sustentam. Assim, o consenso em torno da autonomia das escolas e da sua organização reticular tende, não só, a ocultar a cristalização das tendências para que a autonomia seja pensada enquanto responsabilização dos actores educativos pelo funcionamento de um campo cujo controlo lhes escapa, como

também a ocultar as relações de poder no campo educativo. Por sua vez, o consenso em torno da ideia de projecto educativo tende a ocultar o desenvolvimento de uma cultura da competência, dos objectivos, das estratégias e, principalmente, de uma cultura da avaliação, ou seja, tende a ocultar o desenvolvimento de uma cultura gestonária onde a reflexão pedagógica se tende a subordinar ao problema da eficácia pedagógica que conduz a uma definição do pedagogo como administrador de saberes e das condições de acesso a esses saberes.

Conclusões ou um certo regresso ao ponto de partida

Procurámos caracterizar neste ensaio as ideologias que marcaram a evolução do sistema educativo em Portugal nos últimos 25 anos. Mais do que descrever a complexidade dos fenómenos que estruturaram o campo educativo em Portugal, tivemos a preocupação de enfatizar o contraste entre "discursos" que em determinados contextos sócio-políticos marcaram as modalidades de se definir a problemática educativa, tendo consciência que a complexidade do campo semântico da educação em Portugal não é restituída nesta análise.

Embora tivéssemos disposto as diferentes ideologias educativas numa sequencialidade temporal, susceptível de sugerir que o desenvolvimento de cada uma delas teria sido acompanhado pela dissolução da(s) ideologia(s) que a precedeu e por uma eventual quebra da importância social dos fenómenos educativos de que cada uma delas se sustenta, contribuindo simultaneamente para a sua produção, a verdade é que tanto as diferentes ideologias como os fenómenos educativos, embora tivessem desenvolvido um trabalho de reconversão semântica em função dos referenciais semânticos estruturantes dos diferentes contextos sócio-políticos, coexistiram e coexistem no panorama educativo. As ideologias educativas devem, por isso, ser encaradas como ideais-tipo de discursos educativos, como discursos teóricos abstractos, mais ou menos consistentes, ou seja, como discursos idealizados que nem sempre se exprimiram integralmente na materialidade das relações educativas e que tiveram sempre de conviver com outros discursos e outras práticas contraditórias.

No quadro seguinte, procurámos, de uma forma sintética, restituir a estrutura semântica destas ideologias explicitando a forma diferenciada como

elas definem algumas problemáticas centrais do campo educativo. Assim, estas ideologias não só traduzem a definição legítima da educação em espaços argumentativos referenciados a problemas sociais de nível diferente, como sugerem diferentes referenciais simbólicos reguladores da educação e propõem diferentes princípios legitimadores a que deve presidir a escolarização dos saberes sociais. Elas divergem também quanto à definição dos princípios organizacionais susceptíveis de assegurarem a governabilidade tanto do sistema educativo como das escolas e têm posições discordantes quanto ao tipo de cultura que a escola deve difundir. Apresentam, por outro lado, na definição das modalidades através das quais a educação pode e deve contribuir para assegurar a coesão social e quanto à definição dos actores sociais a quem se reconhece a legitimidade de desenvolverem uma intervenção privilegiada no campo educativo.

Quadro

	Ideologia democratizante	Ideologia democrática	Ideologia da modernização	Ideologia da inclusão
Modo de definição	Político	Jurídico	Económico	Organizacional
Princípio regulador	Comunidade	Estado	Empresa	Mercado
Cultura de referência	Cultura dos direitos	Cultura cívica	Cultura da eficácia	Cultura da tolerância
Princípio de legitimação dos saberes	Interesse emancipatório	Universalidade e neutralidade axiológica	Utilidade económica e instrumental	Utilidade instrumental e utilidade para a gestão da questão social
Princípio organizacional	Flexibilidade social ofensiva	Homogeneidade Uniformidade	Flexibilidade organizacional autoritarismo	Flexibilidade organizacional hierárquica
Definição da coesão social	Transformação e construção do social	Integração social	Eficiência económica e social	Inclusão na ordem social
Intervenientes legítimos	Comunidade educativa escolas e não-escolas	Estado representantes do mundo escolar	Mundo empresarial técnicos da educação	Gestores dos problemas sociais Gestores escolares "Cientistas" da Educação

Tendo em conta estes referenciais poder-se-ia dizer que a ideologia democratizante propõe uma definição política da educação, isto é, tende a definir a educação como uma problemática política, enfatizando a sua contribuição para a construção de um sistema democrático fortemente participado, sendo que esta contribuição é indissociável da construção da

democracia no interior do espaço escolar. Esta ênfase na escola como uma cidade a construir em dinâmicas sustentadas numa acção social emancipatória é congruente com o reconhecimento de que a comunidade encarada como espaço de convivência onde se desenvolvem relações sociais densas e intensas, constitui um dos referenciais reguladores de uma acção educativa transformante capaz de contribuir para a promoção de uma cultura dos direitos. Nesta perspectiva, a problemática da governabilidade do sistema é inseparável da problemática da governabilidade da escola devendo ambas ser equacionadas em torno de uma flexibilidade organizacional imprescindível para que a contribuição da educação para a coesão social possa ser pensada no registo da reconstrução do social. Compreende-se, assim, a importância atribuída aos intervenientes educativos "exteriores" ao campo escolar.

A ideologia democrática também se vinculava formalmente à problemática da construção e da consolidação da democracia, mas enfatiza sobretudo os aspectos formais da vida democrática. A definição da educação é, por isso, referenciada ao campo jurídico, razão pela qual os intervenientes legítimos no campo educativo se tendem a restringir àqueles que têm uma vinculação jurídica com o mundo escolar. O realce atribuído ao mundo jurídico e à difusão de uma cultura cívica associa-se a uma defesa intransigente do respeito formal pelos princípios da igualdade de oportunidades de acesso aos saberes escolares, encarados como bens universais respeitadores do princípio da neutralidade axiológica, constituindo o Estado Democrático, enquanto representante legítimo do interesse público, a instância onde se assegura a regulação dos sistemas educativos. Entende-se, por isso, que a problemática da governabilidade da educação se reduza à problemática da governabilidade do sistema educativo e que esta seja sempre pensada em torno da necessidade de integrar a escola num espaço homogéneo cuja gestão seria assegurada através da intervenção uniformizante do Estado. Dir-se-ia, portanto, que se a ideologia democratizante define a problemática da democracia em torno da problemática da transformação e da construção do social, a ideologia democrática pensa-a em torno da problemática da integração do social numa ordem jurídica democraticamente constituída.

Como realçámos, a década de 80 assinala uma revolução semântica do campo educativo português que se traduz, nomeadamente, pela diluição

da intervenção do Estado na educação e pelo progressivo abandono da problemática da universalidade e da neutralidade axiológica dos saberes escolares e consequente reforço dos "discursos" que enfatizam sobretudo a sua utilidade social. Num primeiro momento, esta revolução semântica saldou-se pelo desenvolvimento de uma *ideologia da modernização* que se afirma como uma alternativa aos discursos educativos que, ao subordinarem a educação à manipulação política ou à burocracia estatal, comprometem a sua eficácia. A *ideologia da modernização* é, com efeito, a ideologia da cultura de uma eficácia que se define fundamentalmente como uma eficácia económica e que adopta o modelo empresarial como eixo de referência privilegiado na regulação da educação. A empresarialização da educação associada a uma culturalização e pedagogização da empresa constituem os referenciais simbólicos em torno dos quais se equaciona tanto a problemática da governabilidade do sistema educativo como a governabilidade das escolas. O mundo educativo é, assim, descrito através de uma semântica importada de um mundo industrial empreendedor e modernizado onde sobressaem noções como flexibilidade, qualidade e autonomia e a afirmação de propósitos de assegurar uma educação "útil", isto é, uma educação cujo fim supremo é a satisfação das necessidades, dos interesses e das motivações dos seus clientes. A utilidade económica e instrumental como critério de legitimação do processo de escolarização dos saberes socialmente disponíveis seria, por isso, uma consequência da subordinação da educação aos interesses dos seus "clientes", cuja interpretação não pode ser assegurada apenas pelo mundo escolar, mas exige uma participação crescente do mundo empresarial e de uma tecnoestrutura educativa, em parte construída por ex-militantes da ideologia democratizante, entretanto convertidos à culturalização do mundo empresarial e às potencialidades expressivas que ele se auto-atribui. Em parte tributária dos discursos neo-liberais que louvam as potencialidades regenerativas do mercado na resolução da questão social e que entendem, por isso, que a estabilização de relações sociais e laborais codificadas juridicamente constituiriam um obstáculo ao desenvolvimento de uma flexibilidade organizacional imprescindível à manutenção de uma coesão social que se confunde com a eficácia económica das relações sociais, a ideologia da modernização do campo educativo tematiza a problemática da governabilidade da educação

ênfatisando sobretudo a *governabilidade das escolas* e realçando a necessidade de elas se organizarem em torno de princípios flexíveis capazes de assegurarem uma coesão declinada no registo da sua eficácia económica e social.

Sem ter renunciado a alguns dos referenciais semânticos da ideologia da modernização, a ideologia da inclusão que se desenvolveu na década de 90 procura estabelecer uma ligeira distinção entre as modalidades de gerir a questão social e as lógicas do funcionamento do mundo empresarial e procura introduzir no campo educativo dinâmicas que lhe permitam elaborar respostas à problemática da exclusão social. A importância atribuída a esta problemática não implicou, no entanto, o abandono das preocupações inscritas na ideologia da modernização, nem tão pouco a renúncia dos seus referenciais semânticos centrais. Na realidade, ambas as ideologias enfatizam a utilidade instrumental como princípio de legitimação dos saberes escolares, se bem que a ideologia da inclusão atribua uma maior importância à utilidade dos saberes na gestão da questão social sem prejuízo da sua utilidade económica. A importância atribuída à problemática da *governabilidade das escolas* como condição prévia à resolução da problemática da *governabilidade dos sistemas* e a exaltação das potencialidades ilimitadas do princípio da flexibilidade organizacional como resposta à crise do Estado Providência são partilhadas por ambas as ideologias tendo, no entanto, a ideologia da inclusão atribuído maior importância à flexibilização curricular que tende a ser louvada, independentemente de ela poder contribuir para a cristalização de dualismos educativos onde se insinuam dois modos distintos de se conceber a cidadania: uma cidadania problemática dirigida para aqueles que se encontram em risco de exclusão social e uma cidadania de mercado mais vocacionado para aqueles que escapam à flexibilização curricular. Sem abandonar os valores da cultura da eficácia como cultura de referência da escola, a ideologia da inclusão associa-a com uma cultura da tolerância, com uma cultura do consentimento da diferença e da diversidade que tende a dissimular a problemática da heterogeneidade e da desigualdade social. A problemática da desigualdade social tende, com efeito, a ser pensada como expressão de uma diversidade social no interior de um mundo educativo, que se define como o mundo de uma organização educativa, cuja regulação não

pode pôr em causa as lógicas do funcionamento de um mercado cada vez mais mitigado e dissimulado através da utilização incontrolada de uma retórica da globalização. A ênfase que esta ideologia atribui à definição organizacional da educação tende a ser corroborada pelo importante papel que é atribuído aos gestores escolares na gestão da questão social e pela importância acrescida que os gestores da questão social, nomeadamente técnicos de reinserção social, têm adquirido na definição da questão educativa.

Os desafios que se colocam actualmente ao campo educativo não podem, portanto, ser encarados como desafios novos. Como procurámos sugerir neste trabalho, a sua novidade está dependente do facto de eles serem enunciados no interior de estruturas discursivas que desenvolvem um intenso "trabalho" de despolitização da questão educativa e de dissimulação dos pressupostos políticos e das concepções de sociedade e de educação a que eles se vinculam. O reconhecimento de que "val nul" o pragmatismo educativo que os sustenta, constitui, por isso, um compromisso inadiável daqueles que constroem o sentido da sua intervenção profissional na reabilitação das valências críticas e emancipatórias da educação.

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educativa*. Braga: Universidade do Minho.
- APPLE, Michael (1988). "O computador na Educação: parte da solução ou parte do problema?" *Educação e Realidade*, 23.
- BOLTANSKY, Luc e THÉVENOT, Laurent (1991). *De la justification, Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil.
- CARNEIRO, Roberto (1988). Portugal: Os Próximos 20 Anos, V Vol., Educação e Emprego em Portugal, uma Leitura de Modernização. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHARLOT, Bernard (1989). 1959-1989: Les mutations du discours éducatif. *Éducation Permanente*, 98.
- CORREIA, José Alberto (1994). A Educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas* nº 2.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto STOLEROFF, Alan; STOER, Stephen (1993). A ideologia da modernização e o sistema educativo. *Cadernos de Ciências Sociais* nº 12-13.

- GOULDNER, Alvin (1978). *La dialectica de la ideologia y la tecnologia*. Madrid: Alianza Editorial.
- HABERMAS, Jürgen (1997). *Droit et Démocratie*. Paris: Gallimard.
- HABERMAS, Jürgen (1978). *Raison et légitimité: problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Paris: Payot.
- LIMA, Licínio C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais* nº 14.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1994). *Pela mão de Alice*. Porto: Ed. Afrontamento.
- STOER, Stephen (1994). Reconstruindo a escola democrática através do campo da recontextualização. *Educação, Sociedade e Culturas* nº 1.

EDUCATIONAL IDEOLOGIES IN PORTUGAL OVER THE LAST 25 YEARS

Abstract

In this paper we describe the most important ideologies in the educational field in Portugal over the last 25 years. These ideologies propose specific modes of the legitimate definition of education, which are mainly associated either to political, juridical and economical phenomena or to organizational phenomenon.

IDEÓLOGIES EDUCATIVES AU PORTUGAL DANS LES DERNIERS 25 ANNÉES

Résumé

Dans cet article on caractérise les plus importants idéologies qui ont marqué le champ éducatif au Portugal dans les derniers 25 années. Ces idéologies appellent à des modalités spécifiques de définir l'éducation en l'associant, surtout, soit à des phénomènes politiques, juridiques, économiques, soit à des phénomènes organisationnels.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: José Alberto Correia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, 4100 Porto, Portugal.

Das reformas do ensino do Português

Maria Raquel Delgado-Martins

Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

A Autora analisa os contornos de alguns dos factores estruturantes do ensino do Português — das reformas curriculares aos exames —, no sentido de desvelar as formas como a relação formal como a língua aí ocorre. Esta relação, fundamental para a aquisição de "poder" dos falantes, reconhecida como deficitária nos contextos actuais, na perspectiva da Autora, deve ser repensada, particularmente, ao nível das formas de organização do trabalho curricular.

As políticas educativas e o ensino de língua materna

Nestes últimos 25 anos, a Educação tem vindo a ocupar um lugar de destaque nas preocupações dos governos, o que muitas vezes se traduz em "slogans" que todos já nos habituámos a ouvir. Tais "slogans" relevam essencialmente linhas de democratização ("A Escola para Todos"), de igualdade de acesso ao sistema de ensino ("Igualdade de Oportunidades") e de sucesso escolar ("Uma Escola de Sucesso para Todos"). Tal como em regimes políticos anteriores, estas preocupações têm-se traduzido em reformas, programas, directivas, materiais de orientação, partindo do Ministério, que assim vem assumindo o controle político e pedagógico do sistema educativo.

Com efeito, a educação é considerada por muitos países como uma condição imprescindível para o desenvolvimento pessoal, social, cultural e económico de um país democrático, no sentido quantitativo de um acesso generalizado, mas de qualidade também. Um Relatório da OCDE, de 1990,

refere que países como a Finlândia, o Japão, a Alemanha atingiam, nessa data, taxas de escolaridade de mais de 80 e 90%, para os adolescentes de 17 e 18 anos, ao nível do 12º ano. Desse Relatório (Skilbeck, 1990) não consta que Portugal tenha respondido ao inquérito, mas sabe-se as altas taxas de insucesso e de abandono escolar em todos os graus de ensino, muito em particular na educação básica e obrigatória. Serão, por isso, cerca de 16 a 17% os jovens que chegam ao fim do ensino secundário, e desses, grande parte com 2 ou 3 anos de idade superior ao que deveriam ter se não fossem as reprovações ao longo de percurso escolar.

A situação educativa é, sem dúvida, consequência e causa do desfasamento social, cultural, político e económico de Portugal em relação ao modelo dos países ditos "desenvolvidos". Diz Villaverde Cabral (1998):

"Do ponto de vista histórico, alguns dos veículos óbvios da massificação foram a alfabetização, que nas sociedades mais complexas já chegou ao ensino superior; o consumo apropriadamente dito de massas; e, naturalmente, a incorporação das massas alfabetizadas e economicamente integradas no chamado sistema político representativo." (p.155)

Considerando o estado actual da situação educativa em Portugal e referindo, em particular, a publicação do primeiro estudo sobre literacia adulta realizado no nosso país (Benavente *et al.*, 1996), o autor acrescenta:

"A alfabetização generalizada é um pressuposto da sociedade de massas. Nesta medida é notório que os atrasos e hiatos de alfabetização em Portugal, cujo balanço catastrófico acaba de ser feito há pouco, constituem uma distorção, senão mesmo um impedimento, à efectiva massificação da sociedade no sentido moderno que tenho vindo a dar à expressão." (p.158)

O domínio da língua materna é muitas vezes considerado como um factor representativo da qualidade geral do ensino: indicador de insucesso nos vários níveis de ensino nacional, indicador de comparação do desenvolvimento e qualidade dos sistemas de ensino a nível internacional, elemento estruturante do sujeito a nível pessoal, social e profissional e condição de inserção política e social. Após os resultados dum estudo de literacia, nos Estados Unidos da América, em 1984, revelando que 30 milhões de cidadãos tinha problemas de literacia, a "National Commission on Excellence in Education" publicou um relatório largamente divulgado a toda a população em que se declarava a "Nação em Risco". Num país com um dos maiores índices de desenvolvimento económico e de maior cobertura escolar a nível mundial, surgiu um novo fenómeno considerado tão grave que punha

a nação numa situação de risco comparável a uma guerra:

"If an unfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre educational performance that exists today, we might have viewed it as an act of war." (A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, 1984)

Também entre nós, o domínio da língua materna e a responsabilidade da escola no ensino do Português têm vindo a colocar inúmeras questões por se tratar, como já dissemos, de "um problema nacional", de uma área de conhecimento fundamental, quer em si própria quer como instrumento de aprendizagem quer, ainda, como constitutivo da pessoa enquanto sujeito social. A vida de qualquer indivíduo depende desde muito cedo do seu domínio da linguagem. Ainda infante já tem de se acomodar às metas de aquisição de linguagem; logo que tem cinco ou seis anos tem de entrar na aprendizagem da leitura e da escrita; e durante o resto da escolaridade vai ficar dependente da sua capacidade de ler e de escrever para aceder a todas as áreas curriculares. Mas não é apenas o saber que o domínio da linguagem verbal representa, mas também o poder. Hoje, como em todos os tempos desde que existe escrita, o poder passa por uma relação "escritural" do saber: falar, ler e escrever deixam de ser "naturais". Como diz Lahire (1997)

"L'opposition entre maîtrise pratique et maîtrise symbolique, entre pré-réflexif et réflexif, entre rapport oral pratique au monde et rapport scriptural au monde a un sens où, qui maîtrise le langage consciemment, réflexivement est en position de dominer celui qui ne le maîtrise que pratiquement et ce, dans de multiples univers sociaux qui composent nos formations sociales marquées par la prédominance du code scolaire de socialisation." (p. 191)

Consideramos que este domínio da linguagem é da responsabilidade da escola e que importa apreciar os elementos que parecem constitutivos do ensino do Português, no sistema escolar, ou seja, as reformas, os programas, os manuais escolares, os exames e os professores de Português, tentando mostrar alguns aspectos que nos parecem explicativos da ausência de uma procura dessa relação "formal" do ensino do português, sem o qual não é atingido o seu estatuto de poder.

As Reformas

As reformas educativas são instrumentos políticos de "mudança", em momentos de viragens sociais ou económicos, mas dadas as características

próprias das reformas feitas a partir de estados centralizados (como no nosso caso) acabam por não ter os efeitos que se pretendiam atingir à partida. Como diz Ferreira (1996):

"A partir de análises puramente racionalistas, contaminadas com preconceitos políticos, religiosos e culturais, as reformas são sempre boas quando aparecem e sempre más quando substituídas, sem que entretanto se analisem resultados de umas ou outras." (p. 18)

Analisando as sucessivas reformas educativas e sua relação com o estatuto do ensino do Português, desde o fim do século passado (1895, 1905, 1921, 1936, 1947, 1968, 1981), Castro (1995) afirma que "a posição do Português mantém-se relativamente estável, apesar das profundas alterações que o currículo vai sofrendo e das grandes transformações económicas, políticas e educativas que se vão sucedendo". (p. 52)

Mas, a seguir a muitas das reformas, por serem instrumentos jurídicos, impostos pelos governantes e, por isso mesmo, incapazes de mudar um sistema complexo como o da educação, verifica-se a inexistência de efeitos reais de mudança. Reportando-nos a uma das primeiras reformas referidas em Castro (1995) e à estabilidade verificada no ensino do Português, consideraremos, a título exemplar, por comparação com o que hoje se diz, algumas observações que Adolfo Coelho já fazia, em 1871, na sua Conferência do Casino. Afirmava então:

"O que é verdade é que a reforma do marquês não introduziu nenhum princípio novo no ensino: o que estava nas mãos dos jesuitas passou pura e simplesmente para as mãos d'ello." (p. 34)

Hoje, após a reforma educativa de 1981, face aos índices de reprovação na disciplina de Português, aos estudos comparados sobre capacidades de leitura a nível internacional (Elley, 1992, Sim-Sim e Ramalho, 1993), e aos baixos níveis de literacia revelados pelo primeiro estudo português sobre a população adulta portuguesa (Benavente *et al.*, 1996), somos levados a perguntar o que aconteceu ao Português desde então.

Os programas de Português

Se a Reforma Curricular chegou, de início, a prever uma disciplina de Português e uma disciplina de Literatura Portuguesa, após o longo processo "negocial" anterior à elaboração dos programas, só permaneceu (como

anteriormente) uma disciplina de Português. Das intenções iniciais dos autores da proposta curricular (Fraústo da Silva, Cameiro, Tavares & Grilo, 1988), no Relatório Final, apenas se pode ler, no capítulo de "Âmbito Geral": "Reforço da Língua Portuguesa, centrado sobre a comunicação e a expressão, estimulando o gosto pela leitura e servindo de veículo para uma cultura universalista" (p. 68).

No âmbito do 1º ciclo de escolaridade, aparece em 1º lugar "maior ênfase no ensino da Língua Portuguesa e do Cálculo"; no 2º ciclo só é mencionado o "reforço da utilização correcta da Língua Portuguesa, através do contributo de todas as disciplinas" e no 3º ciclo e no ensino secundário não há sequer referência à língua portuguesa (p. 69).

Face a este quase retorno ao currículo anterior, restava aos programas tentar inovar ou "reformatar" o ensino do Português. No entanto, foram desde logo assinalados graves problemas nos Novos Programas de Português (NPP), num Encontro realizado ainda na sua fase de aplicação experimental (Delgado-Martins, Duarte, Costa, Pereira, Prista & Mata, orgs., 1991).

Foram nesse Encontro, tanto na área da Literatura como na área da Linguística, relevados alguns aspectos que urgia corrigir. Na literatura, discutiu-se a escolha "oficial" dos textos a estudar na escola, porque esses textos representam "o cânone", isto é, os textos que, na tradição literária, são reconhecidos por uma comunidade cultural e linguística, como de "qualidade literária" e representantes de valores nacionais, estéticos e culturais de um país. Margarida Vieira Mendes (1992) chamava a atenção para a importância da escolha desses textos e defendia que: "Quanto mais elementar o nível de ensino, mais canónicos deverão ser os textos que na escola se lêem, de modo que as gerações fiquem ligadas entre si por uma comum memória de linguagem" (p. 63-64). Escolher textos é, igualmente, impor uma visão do mundo que irá ser transmitida pela escola. A este propósito, diz Sousa (1998):

"Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto e ao contexto onde se lê, comportamentos "oficialmente" sancionados e culturalmente aceites relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que deve ser a resposta do leitor e, também, ao que é um texto válido." (p. 88)

Com efeito, é através do ensino da língua, materna que o sujeito se diferencia em relação à sua língua, "à língua de todos os dias" como diz

Bourdieu (1980). Compete à escola, nas sociedades ocidentais, a função de neutralizar o uso comum da língua, ou seja, na expressão do autor: "la neutralization des fonctions inscrites dans l'usage ordinaire du langage" (p. 53). Nesta linha, toda a actividade sobre a linguagem deve ser, a nosso ver, "escolarizada", isto é, submetida a uma reflexão, teorização e codificação, quer nas leituras ditas "literárias" quer nas actividades de análise da própria língua a que nos programas se chamou de "funcionamento da língua". Na nossa opinião, esta denominação (e não a de "gramática") trazia implícita a recusa de qualquer tratamento gramatical sistemático da língua e, em consequência, a recusa de uma terminologia específica, representando a intenção dos autores dos Novos Programas de Português de excluir qualquer perspectiva teórica de abordagem da língua, tanto na área da literatura como na área da língua.

No entanto, consideramos que o domínio explícito de todas as formas de linguagem é uma condição imprescindível de acesso à cultura escolar. Como afirma Lahire (1993):

"Pour s'approprier des savoirs scolaires, l'élève doit passer par un ensemble d'exercices langagiers (du graphisme à la composition française et à la grammaire ...) en passant par la lecture. L'enseignement d'une langue écrite codifiée, fixée, normatisée n'est possible que par le travail scriptural sur les pratiques langagières opéré par des générations de grammairiens et de professeurs. L'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques etc.";

e acrescenta:

"Celui qui parle selon les règles se met objectivement en position de pouvoir". (p. 39)

Na área da Linguística, Duarte (1991) chamava, nessa altura, a atenção para os riscos de afastamento do então chamado "funcionamento da língua" para "a Periferia do Ensino do Português" e referia uma progressão pouco adequada dos conteúdos gramaticais. Por exemplo, a introdução (tardia) dos conceitos operatórios de sujeito e predicado no 2º ciclo; o trabalho só sobre frases simples até ao 5º ano (inclusivo). Diz ainda:

"Particularmente contestável é ainda o momento tardio [8º e 9º ano] em que os NPP propõem que se inicie o trabalho de reflexão, análise e sistematização da subordinação completiva e relativa." (p. 55)

Já defendemos (Delgado-Martins & Duarte, 1990) que o "jogo" com a linguagem, próprio da fase de aquisição da linguagem se deve manter, no prazer estético da prosa e da poesia, mas deve ser acompanhado por uma progressiva tomada de consciência explícita dos processos da língua, por uma reflexão teórica e uma sistematização apoiada numa terminologia gramatical. Daí a proposta de terminologia apresentada, nessa altura, com o objectivo de "unificação" e de "generalização" a todos os níveis de ensino pré-universitário. Afirmávamos então:

"Efectivamente, partilhar uma terminologia permite que professores e alunos possam utilizar o mesmo vocabulário inequívoco e não ambíguo para se referirem aos mesmos conceitos e às mesmas classes de factos". (Duarte *et al.*, 1991, p. 62)

Ou para citar a posição de Bourdieu (1986), que viria a ter uma função essencial na reforma do ensino da língua materna em França: "la codification est un changement de nature, un changement de statut ontologique qui s'opère lorsqu'on classe des schèmes linguistiques maîtrisés à l'état pratique à un code, une grammaire, par le travail de la codification, qui est un travail juridique." (p. 41)

A nosso ver, esta posição dos programas em relação à análise gramatical viria a ser um dos problemas do ensino do Português, insistentemente retomado por materiais de apoio e por manuais e revelado nos exames, em particular de 12º ano. Retomando o paralelo com o que verificava Adolfo Coelho, podemos concluir que:

"O ensino do Português como está actualmente, e apesar do programma, não dá afinal de contas aos estudantes conhecimentos theoreticos e praticos da nossa lingua verdadeiramente superiores aos que elle obtinha antes da criação deste ensino." (p. 27)

Os Manuais

Passando a outra instância do problema do ensino do Português, temos de ter em conta os manuais escolares que constituem um instrumento muito importante de recontextualização dos programas. A este propósito, diz Castro (1998):

"São livros estranhos os manuais escolares. Nos escaparates das livrarias são dos géneros menos visíveis (...). Não são normalmente objecto de notícia e muito menos de recensão (...) não integram as listas dos "mais

vendidos" mas não porque o não sejam. Têm, em suma, e para muitos, uma existência quase límbica. (...) acresce a tudo isto que, num outro plano, os manuais escolares assumem significativas funções culturais, ideológicas e pedagógicas" (p. 1).

Para retomar e manter o paralelo com Adolfo Coelho:

"Há um livro de texto, um compêndio para o estudo de cada cadeira ou parte do ensino d'uma cadeira. (...) Esse compêndio basta; o lente ou se contenta com indicar em cada lição ao estudante as páginas que deve decorar no dia seguinte ou explica o compêndio. (...) O resultado é sempre o mesmo: o compêndio é tudo, o professor é nada." (p. 38)

Sousa (1998) analisou sistematicamente o conteúdo e o discurso de 18 manuais de Português, destinados ao 7º ano de escolaridade, disponíveis no mercado no ano lectivo 1992-93, ano em que entrou em vigor o novo programa de Português, manuais que traziam "a chancela editorial" de adaptados aos novos programas. A autora mostra a evolução do tipo de manual que, de simples repositórios de trechos de textos literários (antologias, selectas), passou a integrar um conjunto de outros textos, questionários, fichas de trabalho, exercícios gramaticais, actividades variadas. Deste tipo de manual diz a autora:

"Dada esta sua natureza "tendencialmente totalizante", os manuais tornam-se referência necessária para a identificação não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação). (...) Dai que "As comunidades interpretativas podem assim ser vistas como construções (e construtoras) de práticas pedagógicas particulares às quais subjazem pressupostos sobre as características e desenvolvimento de uma competência específica a de lidar com textos escritos". (p. 89)

Sobre o mesmo tema, Costa (1997), analisando um manual de cada ano de escolaridade (do 1º ao 11º), procurou responder a perguntas sobre os textos lidos, os níveis de compreensão ensinados, as capacidades de compreensão desenvolvidas e treinadas e as categorias linguísticas e textuais preferencialmente usadas, tendo concluído que:

"Há coerência no tipo de materiais de leitura, nas estratégias de ensino, no modo como se controla a compreensão, desde a entrada na escola até ao Secundário. Há tanto isomorfismo de práticas entre os vários níveis de ensino que o aluno se pode tornar hábil nos questionários de Português e ter problemas sérios de compreensão na leitura em geral". (p. 72)

Também Aguiar e Silva (1982), já chamava a atenção para estes esquemas escolares de trabalho sobre o texto literário afirmando que:

"Um texto literário pode (...) tender para um paradoxal grau zero de recepção (...) pela sua sujeição frequente a um tipo rigidamente canónico de concretização que provoca a usura formal, semântica e pragmática do texto — uma modalidade de concretização (...) que exaure ou anula a 'vida' do texto mediante um ersatz de leitura (por exemplo, a leitura-estereótipo imposta, difundida e inumeravelmente reiterada pelos mecanismos da engrenagem escolar." (p. 313)

Assim, tendo em conta o enorme predomínio do uso do texto literário na aula de Português, as rotinas instaladas podem explicar que a leitura "ensinada na escola" não crie nem o gosto da leitura nem a capacidade de ler outros textos gerando, assim, uma situação a que se tem vindo a chamar de "iliteracia".

Os exames

Resultado de todo o processo escolar de ensino do Português, podemos hoje considerar os exames de 12º ano como representantes do que se espera que um aluno, no fim da escolaridade pré-universitária, saiba nesta disciplina. Representam simultaneamente o sucesso do fim do percurso básico e secundário e uma parte do sucesso da entrada para a Universidade. São elaborados por professores do ensino não superior e são nacionais o que implica a determinação de um saber obrigatório para todos os alunos.

Peres (1996), a propósito das Provas Específicas de Português, e na sua qualidade de membro do júri destas provas durante muitos anos, refere o afunilamento da escolha dos possíveis textos literários susceptíveis de serem apresentados em provas de exame. A propósito das provas específicas de Português, diz o autor que os júris receberam uma informação da Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, nos seguintes termos:

"Faz-se notar que, se (os programas) já admitem uma escolha autónoma de autores e obras, as circunstâncias em que decorre a sua experimentação acentuam a impossibilidade de estabelecer um cânone de obras de leitura comum a todas as escolas".

A esta informação acresce, segundo Peres "a estipulação legal segundo a qual as provas terão de incidir sobre os programas efectivamente ministrados nas escolas". Assim, diz:

"neste caso, a solução passou e continuará a passar pela introdução — pelo menos como alternativa — de questões de carácter meramente temático, dissociadas de autores e de obras." (p. 138)

Para confirmar este exemplo, veja-se (no exame nacional de 12º ano, nº 139 de 1994) o pedido de reflexão sobre "o amor", apresentado como "componente fundamental da condição humana" e "representado de forma diversificada no universo ficcional", numa das seguintes obras: "Mau tempo no Canal" de V. Nemésio, "A Sibila" de A. Bessa-Luís, a "Aparição" de Vergílio Ferreira ou o "Memorial do Convento" de José Saramago. Ou, ainda, o pedido de tratamento de um tema, exactamente sobre a mesma lista de obras, na prova modelo do presente ano (Português A/prova 138); sobre o romance de Saramago, a citação é do próprio e diz: "Blimunda representa um elemento mágico não explicado".

Quanto ao predomínio da Literatura sobre a análise gramatical e à ausência de reflexão metalinguística diz Peres (1996):

"É claro que a orientação da prova (específica de 12º ano de Português) só pode concretizar-se mediante adopção de algumas estratégias de conciliação com os programas em vigor e com o que se sabe ser a prática docente. A primeira delas consiste em dispensar o recurso a qualquer terminologia gramatical, colocando os candidatos, como se diz no programa da prova "na óptica do utilizador", que não do analista." (p. 137)

Quanto à ausência de gramática formal, assinalada desde o início dos novos programas, alguns anos depois, o que é exigido ao nível da análise, dita do "funcionamento da língua", são questões básicas, de nível do 1º ou 2º ciclo do ensino básico, sem qualquer rigor terminológico. Como exemplos paradigmáticos desse tipo de perguntas, citem-se apenas algumas, incluídas em recentes provas nacionais de 12º ano:

"No poema analisado no grupo I, surgem as formas vão (linha 2), vela (linha 12) e cantos (linha 13), com um determinado significado. Redija uma frase para cada uma destas formas, utilizando-a com um significado diferente daquele que é usado no poema." (ponto 139 de 1996). Ou ainda: "Construa uma frase complexa que integre o conteúdo das duas frases simples que se seguem [nota: a segunda frase é uma frase complexa], estabelecendo entre elas uma relação de "condição": "A realidade é negativa. O sonho é tudo o que resta ao ser humano."

E, no entanto, "as elites" que conseguiram chegar ao 12º ano obtiveram classificações, em médias nacionais, de 50,1% em 1993 e de 52% em 1994.

Os Professores de Português

Retomando Adolfo Coelho (1871):

"o professorado não é mais que um instrumento fácil de mover nas mãos onipotentes. Os professores ficam reduzidos à condição de títeres a quem elle puxa os arames segundo melhor lhe parece" (p. 34)

Nos nossos dias, 125 anos depois, afirma Ferreira (1996) a propósito, igualmente, dos professores:

"Entretanto, os docentes pré-universitários velhos, novos ou de meia idade, competentes ou incompetentes, dedicados ou não à sua profissão, são tratados como ratinhos, num gigantesco laboratório de investigação psicológica, uma vez que é de comportamentos que se trata quando falamos de ensino". (p. 18)

Consideramos que a mudança do sistema tem de partir da dinâmica conjunta de todos os professores: a inovação, o espírito de investigação não se impõe por decreto. Teremos de parar para reflectir, para olhar uma nova realidade que está a acontecer à nossa volta, para este novo ambiente mediático, tecnologizado, informatizado e reconhecer que as funções tradicionais do professor já não fazem sentido "nesta "Learning Society" em que se está tornando a sociedade de hoje, como também afirma Ambrósio (1996), na sua análise prospectiva da formação de professores. Sociedade que exige de todos uma atitude permanente de adaptação e de aprendizagem que possibilite encontrar no conhecimento profissional dos professores, segundo Alarcão (1996): "três ingredientes: a análise reflectida que permite compreender a informação, a síntese inovadora que possibilita o salto da informação para o conhecimento e a acção situada que confere funcionalidade ao saber". (p. 94)

As propostas

Os professores

Estes requisitos vão definindo um perfil de professor, profissional intelectual no sentido de ser um profissional autónomo, não-dependente de despachos e de directivas vindas do Ministério. Deverá, também, reivindicar a autonomia pedagógica, competindo-lhe programar e organizar o seu trabalho, avaliar os seus resultados, questionar a sua prática e equacioná-la de novo. Esta nova "profissionalidade" deve permitir uma autonomia na programação

das actividades, na elaboração dos materiais sem necessitar dos manuais escolares e da sua "lógica totalitária", como acima os descrevemos. Esta atitude não se adquire apenas na formação inicial mas numa formação permanente, definida pela reflexão pessoal sobre a sua prática, pelo conhecimento e produção de investigação realizada na área, actualizando e dinamizando, assim, a sua actividade profissional.

Os tempos e os espaços

Esta perspectiva do professor irá conduzi-lo a uma abertura do espaço e do tempo da sala de aula, rejeitando a compartimentação rígida em fatias de tempo de 50 minutos para cada disciplina, podendo organizar, com a colaboração de outros colegas, tempos mais longos para o trabalho sobre a Língua Portuguesa. A propósito do constrangimento tradicional do tempo e do espaço da sala de aula diz Meirieu (1987):

"C'est la notion de classe qui nous enferme dans des progressions linéaires, qui nous contraint à ennuyer certains, alors que d'autres manquent de temps; c'est la notion de classe et son carcan horaire qui nous imposent peu et prou de reconduire éternellement la même méthode expositive, qui nous interdit de varier les exercices, de sortir de l'École (...); C'est la notion de classe et la géographie de l'apprentissage qu'elle impose qui modélisent la communication, interdisent ou rendent très difficile le recueil d'information" (p. 161)

A recusa de tais práticas já é corrente, por exemplo, na Suécia, onde compete à escola e ao conjunto de professores planear os quatro primeiros anos de escolaridade básica, desde os conteúdos curriculares à organização dos grupos, dos tempos e à sua avaliação.

A "aula de português" não pode confinar-se aos tempos de 50 minutos; tem de haver o tempo da leitura silenciosa (não só de trechos de meia página) mas de um conto, de um artigo de jornal sobre a notícia do dia; tem de haver reflexão pessoal e de grupo sobre essa leitura; tem de haver o tempo da procura de outros textos e de outras informações (em suportes variados, livros, vídeo, internet, CDRom) e tem, ainda, de haver o espaço da escrita (apoiando-se nos materiais lidos ou em outros). A escrita deve ser apoiada por instrumentos de apoio disponíveis, como o processamento de texto, os correctores ortográficos e sintácticos, a consulta a dicionários, gramáticas em suporte papel ou informático; e finalmente tem de haver o espaço e o tempo

da reflexão sobre o que se fez, a explicitação dos usos diversos que se fazem da língua e também uma sistematização dos processos linguísticos ou gramaticais tratados implicitamente nos vários momentos. Este trabalho sobre a língua pode ocupar duas, três horas, várias manhãs de uma semana ou de várias semanas de um ou dois meses.

O trabalho sobre a língua e a literatura pode e deve ser associado a outras áreas disciplinares em trabalhos complementares. Utopia? Este processo foi programado e executado durante dois anos na escola Marquesa de Alorna, ao abrigo de um Projecto Europeu de Prevenção e Luta contra a Iliteracia, Pró-Alfa Campolide (Delgado-Martins, 1993). Nem utópico nem desajustado da realidade que temos. Bastava que o que de positivo é adquirido não acabasse com cada "Projecto", que os seus intervenientes se sentissem como que obrigados em dar a conhecer a experiência realizada, promovendo encontros, publicando artigos de forma a generalizar o debate e a aplicação por outras escolas de novas propostas de trabalho.

Bibliografia

- AGUIAR e SILVA, Vítor M. (1982). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 4.^a ed.
- ALARCÃO, Isabel (1996). A construção do conhecimento profissional. In Delgado-Martins et al. (orgs.), *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Colibri.
- AMBRÓSIO, Teresa (1996). Objectivos actuais da educação escolar: novas orientações para a formação de professores. In Delgado-Martins et al. (orgs.), *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Colibri.
- BARBEIRO, Luís Filipe; FONSECA, Eduardo; NOBRE, Cristina; MACHADO, Eugénia (orgs.) (1993). *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: ESE; IPL.
- BENAVENTE, A., ROSA, A., Costa, F., ÁVILA, P. (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- BOURDIEU, Pierre (1980). *Le Sens Pratique*. Paris: Ed. Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 54, M. S. H.
- CASTRO, Rui Vieira (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira (1998). E os professores? Não se pode exterminá-los? *Ciberkiosk*, 4, <http://www.uc.pt/ciberkiosk/livros/manual>
- COELHO, Adolfo (1971). *A Questão do Ensino*. Conferência Pública. Casino Lisbonense. Junho de 1971. Porto: Livraria Internacional. Ed. Ernesto e Eugene Chardron, 1972.
- COSTA, Amanda (1997). Saber ler e saber ensinar a ler. Do Básico ao Secundário. In Rui Vieira de Castro e M. de Lourdes Dionísio de Sousa (orgs.), *Linguística e Educação*. Lisboa: Colibri e APL.

- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel & DUARTE, Inês (1990). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. *Actas do 1º Encontro Nacional sobre Linguagem e Desenvolvimento na Criança*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; DUARTE, Inês; PEREIRA, Arminda Costa; RAMOS, Dília; PRISTA, Luís & MATA, Ana Isabel (orgs.) (1991). *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Ed. Colibri.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (1993). Investigação-acção na área de língua materna. In Luís Filipe Barbeiro et al. (orgs.), pp. 21-36.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; ROCHETA, Isabel & RAMOS, Dília, (orgs.) (1996). *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Ed. Colibri.
- DUARTE, Inês (1991). Funcionamento da Língua: a periferia dos NPP. In Maria Raquel Delgado-Martins et al., (orgs.), pp. 45-64.
- DUARTE, Inês; DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; COSTA, Arminda; PEREIRA, Dília; PRISTA, Luís & MATA, Ana Isabel (1991). *Parecer sobre Nomenclatura Gramatical*. In Maria Raquel Delgado-Martins et al. (orgs.).
- DUARTE, Inês; DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; COSTA, Arminda; PEREIRA, Dília; PRISTA, Luís & MATA, Ana Isabel (1991). *Proposta de Nomenclatura Gramatical*. In Maria Raquel Delgado-Martins et al. (orgs.).
- ELLEY, Warwick (1992). *How in the World do Students Read?* Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- FERREIRA, Hugo Gil (1996). Educação: O contexto social. In Maria Raquel Delgado-Martins et al., (orgs.).
- FRAÚSTO DA SILVA, J., CARNEIRO, R., EMÍDIO, M. T. & GRILLO, E. Marçal (1988). *Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensino Básico e Secundário. Relatório Final*. Lisboa.
- LAHIRE, Bernard (1993). *Culture Écrite et Inégalités Scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- MEIRIEU, Philippe (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: Ed. ESF.
- MENDES, Margarida Vieira (1992). A educação literária no Ensino Básico. *O Professor*, nº 26, 3ª série, pp. 62-69.
- PERES, João (1996). Considerações sobre as provas específicas de Português. In Maria Raquel Delgado-Martins (orgs.), pp. 33-139.
- SKILBECK, Malcolm (1990). *A Reforma dos Programas Escolares*. Porto: Ed. ASA.
- SIM-SIM, Inês & RAMALHO, Glória (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: GEP, ME.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1999). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- VILLAVEDE CABRAL, Manuel (1997). *Portugal na Transição do Milénio*. Lisboa: Fim de Século Edições.

LANGUAGE EDUCATION REFORMS

Abstract

The Author questions some of the structuring Language Education factors — from curricular reforms to examinations — in order to show how the formal relation with language is there conceived. This relation — which really empowers the speakers — is shown as deficitary in the Portuguese context, and in the Author's perspective must be reviewed mainly at the level of the organisation of curricular work.

LES RÉFORMES DANS L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS

Résumé

L'Auteur analyse quelques facteurs que structurent l'enseignement de la langue Portugaise — des les réformes curriculaires aux examens — a fin de mettre en question les formes de la relation formelle avec la langue y représentées. Cette relation, indispensable pour l'obtention de "pouvoir", est reconnue comme déficitaire et, dans la perspective de l'Auteur doit être pensée, particulièrement dans ce que concerne les formes de organisation du travail curriculaire.

Condições sociais de produção de leitores **Tijolo com tijolo num desenho (nem sempre) mágico**

M^a de Lourdes Dionísio de Sousa
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

A leitura e os leitores que há ou não, não pode ser uma questão discutida na ausência de uma análise das condições sociais de produção de leitores. Destas condições fazem parte contextos como a escola, mas não só. Produzem-se leitores em múltiplos lugares. As bibliotecas, as da rede de leitura pública, são sem dúvida um dos lugares que, na última década, têm vindo a criar condições de natureza mais democrática; na escola, pelo contrário, e particularmente, na aula de Português, produzem-se e reproduzem-se estados de coisas, apesar de um discurso que lhe define o objectivo de formar mais e melhores leitores. Na medida em que o que os sujeitos aprendem sobre os lugares, as práticas e as funções da leitura é, em larga escala, condicionante no processo de se tornar leitor, as relações de descontinuidade que se estabelecem entre aqueles dois dispositivos — escola e bibliotecas — vistos também como regimes discursivos constitutivos de textos e leitores, devem ser tidos em consideração na discussão dos hábitos e práticas de leitura dos cidadãos num país democrático.

1.

"O homem mais sábio que conheci não sabia ler nem escrever". Num momento em que agências e agentes, mais ou menos especializados, partilham quase em uníssono a denúncia da falta de leitores e apontam a pouca apetência dos portugueses para a leitura, o enunciado de abertura do discurso de aceitação do Nobel da literatura (paradoxal na pena de quem tanto escreve e não menos lerá) pode ser levado na conta de um artifício retórico que nos manuais escolares integra a lista das figuras de estilo que há

para aprender. Paradoxo ou não, provocação ou exibicionismo, é certo que aquele sábio que não sabia ler nem escrever deveria trazer à nossa consciência uma série de perguntas que, às vezes por reverência, a maior parte das vezes por pudor, nunca são colocadas quando a leitura ou a falta dela é o centro das atenções.

2.

Sem quadro teórico de referência visível, sem a evidência de dados sistematizados de natureza antropológica e etnográfica, o caso daquele avô alentejano emparceira com muitos outros casos (cf. Scribner & Cole, 1981; 1988) que têm posto em causa algumas das "promessas" comumente associadas à leitura; promessas que, no entanto, muitas vezes se verifica não serem cumpridas. Com efeito, os estudos dos autores agora citados, a par, entre outros, dos de Graff (1987; 1988), Havelock (1989), Harste & Mikulecky (1984), Heath (1983), têm reescrito a história dando conta de como nem se é mais sábio, nem mais rico nem mais poderoso só porque se sabe ler e escrever¹.

Nesta reescrita, as relações entre saber ler e desenvolvimento cognitivo (no sentido piagetiano), "sucesso" social e económico, por directas que possam parecer, são apresentadas como um fenómeno extremamente complexo em que o modelo social jogará um papel determinante. Se, quando interrogada a história, se verifica que não são totalmente válidas as afirmações sobre a superioridade cognitiva de quem lê, a mesma conclusão tem sido retirada quando estudadas as relações entre índices de leitura e bem-estar económico dos indivíduos e das sociedades². Em todos os casos, o desenvolvimento da literacia e, nela, mais especificamente, da leitura, não parece ser capaz de condicionar, de forma relevante, as estruturas sociais e económicas das sociedades ou a posição dos indivíduos que as integram; outros factores como a classe, a etnia e o sexo detêm, relativamente à desigualdade social, um poder explicativo significativamente maior do que os níveis de literacia:

"For most persons who lack literacy skills, illiteracy is simply one factor interacting with many others — class, race and sex discrimination, welfare dependency, unemployment, poor housing, and a general sense of powerlessness. The acquisition of reading and writing skills would eliminate

conventional illiteracy among many but would have no appreciable effect on other factors that perpetuate the poverty of their lives" (Hunter & Hamon, 1988, pp. 11-12).

O que as metáforas da leitura como "adaptação", como "poder" e, particularmente, a da leitura como "estado-de-graça" (cf. Scribner, 1988) tendem muitas vezes a encobrir é a função social distintiva e discriminatória que também pode ser imputada à leitura, à semelhança de outras práticas sociais que contribuem para a estratificação e divisão social do trabalho³. Consequentemente, aquelas metáforas, reproduzindo perspectivas etnocêntricas e unilaterais (na medida em que os valores atribuídos à leitura são, maioritariamente, os que um determinado grupo social lhe atribui (cf. Soares, 1988)), acabam sempre por servir para a condenação da "falta de interesse cultural" de determinados indivíduos e/ou grupos, para a responsabilização de cada um, perpetuando ideais conservadores, concretamente, a concepção de mobilidade social como função da responsabilidade e do mérito exclusivos de cada indivíduo em saber aproveitar os instrumentos que a sociedade põe ao seu dispor⁴.

A distinta valorização das funções sociais da leitura e dos diferentes modos de ler que lhes andam associados — *para que serve ler e como se deve ler* — supõe também diferentes juízos de valor sobre as práticas de leitura dos indivíduos, num determinado momento histórico-social; tenhamos como horizonte, por exemplo, que, se por de trás dos conceitos de texto pode ser sempre encontrada "uma ideologia" inserida "em sistemas de pensamento e visões de mundo que desejam entender, quando não dirigir, as formas de organização da sociedade", também em articulação com cada conceito de leitura, e sobretudo com a pedagogia dela, encontra-se uma "determinada visão do homem e da história" (Citelli, 1988, p. 49). Por outras palavras, as funções da leitura numa sociedade e as práticas que por causa delas se promovem são "culturalmente relativas"⁵.

Intencionalmente, em alguns discursos sobre a leitura, nomeadamente naqueles até agora referidos, põe-se em lugar de evidência a natureza profundamente contraditória que reveste não tanto a leitura em si, mas as políticas que promovem o seu desenvolvimento, às quais subjazem sempre motivações ideológicas, económicas e sociais específicas dos contextos históricos particulares.

Não recusando, no entanto, que a incapacidade de usar a informação escrita, se não chega a pôr em causa a sobrevivência de cada um, é — como também se reconhece no primeiro estudo nacional sobre a literacia dos portugueses (cf. Benavente *et al.*, 1996) — factor efectivo de exclusão social, de maior agravamento das distinções no acesso e na partilha da cultura comum, na mobilidade social, na vida de cidadão:

"[...] les illettrés vivent l'exclusion doublement: par une participation réduite à la vie sociale, et par l'absence de tout ce que l'écrit apporte de spécifique" (Causse & Savier, 1988, p. 31);

o que se objectiva, nestes discursos, como estratégia de 'conscientização', são as contradições existentes entre a proclamação das vantagens económicas para as sociedades, que decorrem da leitura, vista pelo seu lado *utilitário* (frequentemente endossado como condição, por exemplo, para o "acesso pessoal ao emprego"), e a função *emancipatória* que se lhe atribui e pela qual o leitor reconhece "a sua identidade, o seu lugar na sociedade, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve" (Osakabe, 1986, p. 152). Ora, se considerarmos que a leitura dota os indivíduos com instrumentos para "questiona[r] as evidências" (Charmeux, 1994, p. 13), sobretudo, aquela pela qual o leitor "tem como norte [...] chegar a um posicionamento, combatendo a simplificação ou a superficialização da realidade via discursos que a representam" (Silva, 1998, p. 34), mais criticamente entenderemos as agendas subjacentes às políticas de leitura, quer as que a visam promover quer as que regulam a sua instrução.

Por tudo isto, não é possível pensar os hábitos, práticas e atitudes de leitura sem submeter a escrutínio, por um lado, o que significa ler para cada sujeito e para os diferentes grupos sociais, e quais os diferentes posicionamentos na leitura; e, por outro lado, tanto as condições sociais de acesso à leitura, como as de produção de leitores:

"se uma sociedade, através dos seus organismos dirigentes, concebe a leitura como uma actividade destinada à realização e ao bem-estar do povo ou uma actividade que impede o surgimento da consciência e da racionalidade. É preciso saber, enfim, se o objecto da leitura (livro ou similar) circula livremente numa sociedade de modo a permitir a sua fruição por parte dos homens que constituem essa sociedade" (Osakabe, 1986, p. 22).

Interrogarmo-nos sobre estes tipos de condições significa perguntarmo-nos como são produzidos os leitores, como são seleccionados, e, porque essa é a ordem da leitura, como são formados (cf. Bourdieu, 1987).

Esta interrogação deve ainda ser alargada a questões como: o que é que numa dada conjuntura conta como leitura? É um direito social ou um poder privado? Que políticas educativas promovem os níveis de leitura socialmente desejados?

3.

As atitudes que, assim, exigem a identificação dos lugares de contradição para uma compreensão mais fundamentada dos valores e práticas de leitura numa dada comunidade, radicam num entendimento de leitura como uma prática socialmente construída e não como um conjunto de capacidades individuais e universais; partilham, igualmente, uma concepção da posse das capacidades de ler e uso dessas capacidades como factos que não se implicam mutuamente. Deste modo, e com as consequências que daí advêm, não se pode assumir que se transformam imediatamente em leitores os sujeitos que na escola adquirem a técnica de ler. A posição social de leitor não exige apenas o domínio de uma técnica; envolve também uma forma de posicionamento face ao escrito e às práticas de apropriação dos sentidos textuais. Este posicionamento, constitutivo da história pessoal de cada sujeito, é uma função de um processo social mais vasto que prescreve um conjunto de convenções sobre possibilidades e impossibilidades inerentes às acções individuais e sociais de leitura. Nesta perspectiva, leitores e leituras são afectados pelas condições sociais em que a identidade do leitor vai sendo construída; o mesmo é dizer que nem sentidos nem práticas nem valores sobre a leitura podem ser dissociados daquelas condições em que a construção do leitor se processa.

3.1.

A emergência, em Portugal, de estudos sobre práticas, hábitos e atitudes, no quadro de uma maior atenção dada à leitura ao nível da investigação, é um indicador, podemos dizer apesar de todas as contradições, "saudável", da preocupação do país com o estado da sua leitura.

Eco, ou não, de preocupações e pressões sócio-económicas e culturais, as práticas discursivas que dão voz a estes estudos servem, em primeiro lugar, para trazer à nossa consciência a natureza e a (in)eficácia das políticas levadas a cabo após a instauração da democracia cuja consolidação supõe a democratização da cultura e das formas de a ela aceder; mas servem, sobretudo, para que a partir deles se comecem a identificar as arenas de conflito nem sempre captáveis nos discursos consensuais e reprodutores de entendimentos dominantes sobre as funções e as práticas de leitura. Acresce ainda à sua importância o facto de nestas "formações de leitura" actuarem filtros que, tal como noutras "formações", determinam o que, a partir de uma posição social dada, numa determinada conjuntura social, pode e deve ser dito (cf. Haroche, Henry & Pêcheux, 1971), participando, assim, na definição das condições do exercício de leitura, nomeadamente a função de leitor.

Num plano de concretização, diremos que quando se denuncia a pouca apetência dos portugueses, por exemplo, pelos "textos de qualidade", para além de se produzir a própria qualidade desses textos, produzem-se simultaneamente, as condições para a sua leitura e os sujeitos capazes de os ler.

3. 2.

Nos actuais regimes discursivos que produzem, no contexto português, tanto textos como leitores, dois são particularmente "transparentes" quanto à "ideologia" sobre a leitura que professam: o do sistema educativo formal e o do serviço de bibliotecas públicas.

Produzidos pelos, e no interior, do(s) discurso(s) dominantes (não necessariamente institucionais), é lícito pensar que, dada a sua posição e função social, ao nível dos seus princípios fundamentais e fundamentantes, ainda que por diferentes dispositivos, aqueles dois regimes concorram para os mesmos desígnios no que relativamente à leitura e à distribuição da cultura compete: no combate sério à exclusão social, na participação na diminuição de diferenças, no assegurar de uma equilibrada distribuição nas formas de aceder a novas oportunidades, na criação de condições para o aprofundamento da cidadania. Concurso sem o qual, aliás, não é possível

pensar a produção de leitores e a construção de uma sociedade letrada; ainda mais quando sabemos das condições contraditórias em que a escola de massas vai funcionando, entre outras coisas porque nem sempre tem sido capaz de assegurar os mecanismos que anulam ou tendem a enfraquecer significativamente as desigualdades que lhe pré-existem.

Salvaguardada a diferença de contextos sócio-políticos, esta acção de complementaridade e reforço mútuo entre a função da escola e a das bibliotecas ao serviço de "todos e de cada um", gratuitamente, de forma a diminuir algumas das diferenças geradas noutros lugares, é um princípio que, remontando nos tempos, encontra, na criação das bibliotecas populares uma forma de concretização (cf. Nunes, 1996).

Sabe-se do pouco impacto que estas bibliotecas tiveram junto da população. Entre as razões que o podem explicar, informa-nos o bibliotecário agora citado, encontram-se, para além de "carências no aspecto técnico", a "falta de apoio do poder central". Esta demissão, como é reconhecido, manteve-se pelos tempos que se seguiram. As bibliotecas populares — para que a leitura entrasse "por assim dizer em casa" — e cujo ideário postulava a formação de cidadãos capazes de intervir politicamente, foram suplantadas pelos lugares de "conservação do património bibliográfico" onde a leitura era rigorosamente "vigilada" (Nunes, *op. cit.*, pp. 27-31) e, de certo modo, ao serviço de uma forte estratificação social na qual também participava a organização do sistema educativo.

No caso da escola, a leitura (àquela umbilicalmente vinculada) constituiu desde sempre um dos objectos curriculares mais fortemente regulados nos diferentes níveis do discurso pedagógico. No entanto, a sua valorização escolar se, por um lado, é função de um entendimento de leitura como meio privilegiado na (con)formação moral e ideológica dos indivíduos, por outro, é uma função do papel dos textos na preservação do património linguístico e literário, por isso, surgindo quase exclusivamente regulada no âmbito de uma disciplina — a de Língua Portuguesa.

As mudanças sociais tendentes à criação de novas condições de acesso à cultura e de produção de leitores são um processo ainda em curso cujo limite temporal *a quo* não coincide exactamente com o 25 de Abril, mas cujos contornos necessariamente são ainda dele consequência.

Relativamente às bibliotecas, "não se pode dizer que [tenham sido] uma preocupação prioritária da Revolução dos Cravos" (Nunes, *op. cit.*, p. 31); de facto, só cerca de 10 anos depois se consagra a existência de uma rede de bibliotecas municipais que pretende concretizar uma política nacional de leitura pública (Despacho 23/86).

Para a escola, e porque, como já foi dito, a leitura lhe é intrínseca, é possível pensar, nas diferentes fases da sua (sempre em curso) abertura às massas, uma parte do processo que retira às elites o poder de ler; na medida em que se propõe disponibilizar, a um maior número de cidadãos, alguns dos instrumentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de ler textos, cria uma parte significativa das condições para o exercício mais democrático de práticas de leitura e de acesso aos saberes e outros bens culturais. Pode, por exemplo, a abertura da escola à diversidade dos escritos ser vista como um factor, de entre vários, desta democratização.

Mesmo assim, e pelo menos ao nível do discurso pedagógico oficial, nem com a reforma curricular que entra em vigor em 1990 se afirma, e define aberta e prioritariamente, uma política de leitura escolar, nos termos, por exemplo, em que era afirmada e reivindicada no Manifesto sobre a leitura pública em Portugal: "a leitura é condição indispensável para o exercício da cidadania num país democrático", contribuindo para "a afirmação do indivíduo na comunidade, conferindo-lhe a possibilidade de exercer plenamente o acto de escolher". A própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec. Lei 48/86 de 14 de Outubro de 1986), consignando a biblioteca escolar como um recurso educativo entre outros, acaba por não dar especial relevo ao seu papel e ao da leitura na educação para todos.

Notemos, entretanto, que, no conjunto dos objectivos específicos para a educação básica, ao nível, por exemplo, da "dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais" expressas nos documentos produzidos no âmbito das actividades da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (Fraústo da Silva *et al.*, 1988) a palavra "leitura" não chega a ocorrer:

"O conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesa; a consciencialização de que a língua portuguesa é instrumento vivo que se oferece à realização de cada um; o reconhecimento de que a língua portuguesa é instrumento de transmissão e criação da cultura nacional; o domínio progressivo dos meios de expressão e comunicação verbais e não verbais; a compreensão da estrutura e do funcionamento

básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita" (pp. 205-206).

Anda a "leitura", de facto, por aí; mas, para além de timidamente escondida no quadro do que se tem vindo a designar, não muito claramente, diga-se, como "educação linguística" (cf. Castro, 1997), a sua relevância permanece estabelecida por referência ao papel que esta competência deve desempenhar no acesso, entre outros, aos valores da língua. E apesar de nos programas que se seguiram, por exemplo, para os 2^o e 3^o ciclos do Ensino Básico e para o Ensino Secundário — 1990, passar a ser um objecto autónomo de aprendizagem no conjunto das competências verbais a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, a leitura na escola continua a servir como meio, mais do que a ser constituída como um fim.

Fez-se ouvir, é certo, em 1992, a máxima "todos os professores são professores de Português"; com ela sintetizava-se a disposição (Despacho Normativo n.º 98-A/92) que (re)colocava os objectivos relativos ao domínio da língua portuguesa — por seu intermédio, também da leitura — num quadro "transdisciplinar":

"Nos três ciclos do ensino básico todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade oral e escrita".

Aqui, mais do que a diluição da leitura, não é despidendo fazer notar que o que se determinava era a necessidade de *avaliar* os alunos (ainda que formativamente) nas suas competências verbais; vale dizer, quanto a saberes que não se jogam exclusivamente nas aquisições realizadas pela transmissão escolar.

Continua a ser, portanto, no quadro dos objectivos da disciplina de Língua Portuguesa que os programas oficiais do início desta década definem (e redefinem) a função de formar mais e melhores leitores.

Esta (re)definição de objectivos é, obviamente, reflexo também das movimentações externas à escola, designadamente, o sentir geral acerca dos défices de leitura⁶ e, naturalmente, o movimento criado à volta da leitura pública que se ia paulatinamente instalando.

3.2.1.

Aquele movimento, que não se restringiu à produção de legislação (de facto, acompanhando-a ou antecipando-a, todo um conjunto de acções se desenvolve, desde congressos, seminários, jornadas locais e publicações) constituiu um dos actos mais relevantes de disseminação da importância e urgência da democratização da cultura e de formas outras de a conceber; particularmente, ao reivindicar uma biblioteca em que o espírito da "divulgação" se sobrepusesse ao da "conservação", que possibilitasse a "livre circulação da informação e das ideias e a criação de iguais oportunidades para todos..." (cf. Nunes, Portilheiro & Cabral, 1986). O direito à cultura, à informação, sem distinções, a necessidade de adaptação dos recursos às necessidades das populações, são, com efeito, referências constantes nos textos produzidos e divulgados em torno do movimento de promoção da leitura pública. A esta orientação e às formas da sua concretização não é alheia a experiência francesa que, a partir de 1982, iniciara, no meio de grande debate ideológico, uma política global de leitura pública, "uma espécie de plano de salvamento da leitura pública" (Nunes, 1996, p. 65) e cujos fautores chegaram a participar nas acções iniciadoras do processo português. Coincidência, ou nem tanto, Portugal vê-se na necessidade de começar a afinar pela Europa.

E se o objectivo estratégico de "pôr os portugueses a ler" se transformou hoje numa das "prioridades estruturais" do Ministério da Cultura — justificando, por exemplo, o investimento de 48 milhões de contos até ao ano 2005, data em que a Rede de Leitura Pública terá uma biblioteca em todos os concelhos do país (cf. Declarações do Ministro da tutela, *Público*, 16 de Janeiro de 1998) —, a leitura de que agora se fala começa a estar muito para além dos livros. Nela cabem todos os tipos de documentos que permitem caracterizar as actuais circunstâncias como uma "sociedade de informação" cujas condições de acesso, mais do que nunca, podem ser factor de agravamento das desigualdades.

Não se traduziram apenas em condições físicas (também arquitectónicas) felizes, os princípios do direito à leitura e à informação. O alargamento das funções nucleares da biblioteca à prestação de serviços vários — centros de apoio a jovens, serviços de voluntariado de apoio à leitura, por exemplo —, e à realização de actividades de âmbito diversificado

— dinamização de conferências, animação da leitura infantil, exposições, cinema, apoio às famílias, programas de informação⁷ — vem coincidindo com um alargamento do seu raio de acção para fora das paredes do seu edifício central, consubstanciando o conceito da biblioteca para todos; nos jardins, nas praias, nas prisões, já em algumas escolas, a biblioteca tal como ela tem sido entendida na rede, não é mais o lugar onde se vai, é o lugar que chega até nós.

Entre os factores que podem ser aduzidos para a explicação do "sucesso", pelo menos ao nível do desenvolvimento, deste "projecto (de) vida" (tal lhe chamou Calixto, 1997), contar-se-ão, sem dúvida, a clareza dos seus princípios orientadores, as prioridades e metas bem definidas, a assunção exacta de um projecto político e ideológico em contínua transformação, nunca aceitando ter atingido o estado definitivo. E se, por um lado, nas práticas discursivas que tem gerado são cada vez mais recorrentes termos como actualização, modernização, "cliente" (e já não leitor, utilizador), "gestão" (de "recursos", de "qualidade", ...), termos que nos aproximam (perigosamente?) do discurso da empresa, mesmo assim, dificilmente se anularão as suas potencialidades. De facto, as formas de cultura que as bibliotecas acolhem e têm por objectivo disponibilizar e o tipo de relacionamento que proporcionam entre os sujeitos e entre estes e aquelas formas — menos marcado institucionalmente, em que os papéis sociais se jogam numa relação mais horizontal, mais livres porque em função de escolhas pessoais menos sujeitas à regulação e valoração —, são particularidades que as constituem num dos lugares mais susceptíveis de efectivamente produzir leitores, apesar de ele sempre se ter assumido como um complemento do outro lugar, a escola:

"Para o próprio estado, não será, por exemplo, rentável estar a investir verbas no ensino, se ao mesmo tempo não criar condições para o desenvolvimento e integração dos conhecimentos aí adquiridos, gerando-se situações de retrocesso a níveis que poderão recair no analfabetismo, com o consequente desperdício dos dinheiros despendidos com a escolarização de grande parte da população portuguesa" (Manifesto sobre a leitura pública em Portugal, 1983).

Partia-se, aqui, do princípio, é certo, que as práticas de escolarização, então a generalizar-se a toda a população, formariam leitores que procurariam bibliotecas, à altura praticamente inexistentes ou em funcionamento precário e quase restrito.

Os dados sobre a leitura nacional vindos posteriormente a público não dão conta de tal acção da escola, nem pelo lado da leitura nem pelo lado da apetência pelas bibliotecas. Embora valorizada positivamente, a leitura não se encontra entre as preferências dos jovens estudantes portugueses, no que à ocupação dos tempos livres diz respeito; em 1995, mais de 60% dos 1651 jovens inquiridos num estudo nacional afirmaram que nunca ou quase nunca frequentavam as bibliotecas (cf. Castro & Sousa, 1996).

3. 2. 2.

O facto de a leitura ser uma prática *naturalmente* transversal ao currículo permitiria vê-la configurada como o objecto ideal para levar a cabo, no sentido da sua promoção, um projecto colectivo com características outras que não as que assume tal como está insulada na disciplina de Língua Portuguesa. Regulam os saberes próprios desta disciplina — também os da leitura — princípios de definição e distribuição, afectados pela "tradição selectiva", e valores que não serão totalmente solidários com condições em que pontifiquem a igualdade de textos, leitores, leituras. A defesa da língua, o valor patrimonial da literatura e o seu capital linguístico, produtos daquela "selecção" e dos valores fortes da "classificação" e do "enquadramento", de certa forma podem ser vistos como incompatíveis com alguns dos princípios reivindicados por políticas de leitura vocacionadas, por exemplo, para a formação de leitores críticos, como aliás se diz esperar ao nível do discurso pedagógico oficial; "máscara retórica" obviamente, uma vez que as formas da sua operacionalização são, como tudo indica, inconsequentes (cf. Sousa, 1999).

Efectivamente, aquilo para que apontam as práticas discursivas que estruturam os eventos de leitura nas aulas de Português, particularmente, as configuradas nos manuais escolares — dispositivo central na regulação deste tipo de encontros — é, por meio de práticas em que pontua um forte controlo sobre as possibilidades e impossibilidades interpretativas, uma concepção vincadamente elitista de textos e leitores, uma concepção redutora de leitura e do significado do seu exercício. Pelos textos seleccionados e pela forma como estes se dão a ler produz-se e reproduz-se uma limitada e limitadora representação de literatura face à qual a atitude privilegiada é a da reverencialidade para com estes usos "superiores" da língua. Por dispositivos discursivos, mais ou menos subtils, a atitude de leitura que se *naturaliza* e

universaliza, dispensado o leitor de qualquer tarefa hermenêutica relevante, é a de receber, aceitar e reproduzir os sentidos e juízos produzidos por uma autoridade sem rosto (cf. Sousa 1999).

Não prevendo interrogação, reflexão, diferença, sujeitos individuais, tudo nestas condições contribui para a reprodução do carácter selectivo da leitura, para a exclusão de outros escritos, de outros sentidos, de outras leituras, para socializar e reproduzir identidades, estruturas de autoridade e poder; enfim, tudo parece confluir para exilar espécies particulares de leitores.

A caracterização das condições da leitura escolar agora traçada não deve ser entendida, devemos reconhecer, como denominador comum de todas as condições existentes na escola. A aula de Português é, *naturalmente*, apenas um dos lugares onde os indivíduos constroem a sua posição social de leitores, mas, no que à leitura diz respeito, é um lugar determinante, não só porque aí se dotam os sujeitos com a técnica básica que a torna possível, mas também porque é neste lugar escolar específico que se produzem os sistemas de intelegibilidade pública e colectiva e, discursivamente, se posicionam os sujeitos por referência quer aos conjuntos de significados aí produzidos quer aos modos legítimos da sua produção.

Nesta perspectiva, o estatuto das condições que, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, configuram o contexto da transmissão e aquisição da competência de leitura torna-as particularmente relevantes, não apenas enquanto objecto de escrutínio, mas, sobretudo, pelo facto de ser aqui que, porque em maior e mais directa articulação com o poder e o controlo (já não tão sentido, por exemplo, na leitura que se faz em qualquer outra disciplina ou mesmo nas salas dos alunos e nas bibliotecas escolares — quando as há), se naturalizam as capacidades sancionadas pela escola como legítimas para a leitura dos textos, os valores a atribuir-lhes, as concepções de texto socialmente válido, os valores da leitura e o papel do leitor. É por referência a estas condições, por exemplo, que os sujeitos (mesmo os não escolares) são avaliados; é ainda por referência a elas que se define um texto socialmente válido e este é, na escola, o texto literário⁸ com tudo de distinção que ele acarreta consigo.

Assim, no reconhecimento de que "[...] becoming literate in itself will neither enslave nor emancipate the individual. However, how one becomes literate — what one learns of the sites, locations, practices of writing and

reading — will greatly constrain how one conceives of the potential of literacy" (Luke, 1991, p. 22), e ao proceder àquele escrutínio, encontramos algumas das respostas que possibilitam compreender por que, de entre aqueles que saem da escola, nem todos se identifiquem como leitores, nem todos reconheçam à leitura uma função outra que não a do ritual escolar.

Neste quadro, e ao contrário do que as bibliotecas da rede de leitura pública prevêem e potenciam — "assegurar o acesso dos cidadãos a todas as formas de expressão cultural..." e "facilitar o desenvolvimento da capacidade de utilizar a informação" (UNESCO, 1994) —, as práticas de leitura em que os sujeitos são envolvidos na sua formação mais não serão do que um outro mecanismo de sonegação cultural, agora já não só dos bens simbólicos, mas em igual medida das possibilidades de formação dos indivíduos:

"uma democracia que oferece as alternativas de actuação ao mesmo tempo que sorrateiramente vai sonegando as possibilidades de formação, ou as vai substituindo por simulacros supletivos, não é uma democracia" (Seixo, 1999, p. 131);

a não ser, continuando com a autora agora citada, "que continuemos a apregoar as delícias da democracia, conservando ao mesmo tempo uma concepção classista da cultura, onde noções como o "gosto", "a formação no seio familiar" ou o "talento específico" do indivíduo imperem e sobrelevem o resultado de uma elaborada actividade de formação" (Seixo, *op. cit.*, p. 122).

A cidadania que estas práticas configuram não irá muito para além da ordenada participação no consumo.

A inconsequência mostrada ao nível do projecto da escola para a formação de leitores, concretamente entre as formas de operacionalização do ensino da leitura e o discurso pedagógico oficial, em particular, os objectivos programáticos (consensualmente acarinhados) de formar mais e melhores leitores, é um facto que não pode ser desligado do lugar de geração das vozes que se fazem ouvir naquelas formas. E este lugar, por via dos manuais que dão corpo às práticas de ensino da leitura, é cada vez mais, o mercado, com tudo de subordinação a uma lógica de lucro que isso acarreta. Quando assistimos, dada a *omnipotência* e *omnipresença* do manual, a tal deslocação dos lugares de delimitação dos saberes pedagógicos, a leitura torna-se também ela num objecto de consumo, e a sua pedagogia uma prática industrializada e standartizada (que explicará a elementaridade e

assepticidade dos conteúdos) que não pode exibir outra natureza que não a reprodutiva; quando professores e alunos são, literalmente, os clientes, assim envolvidos no seu próprio processo de descapacitação (cf. Apple, 1986; Castro, 1998), ficam definitivamente em causa os objectivos educativos da escola de massas, cuja validade aos interesses económicos não interessa questionar, sobretudo porque o investimento das empresas editoriais ou, não muito longe daqui, dos conglomerados multinacionais de multi-mídia,

"is capitalised upon at multiple levels by the modern corporation" (Luke, 1991, p. 20).

4.

Ficando a escola, com toda a probabilidade, a meio caminho (o que já não é difícil de verificar) na transformação de todos os indivíduos em leitores, reforçando, assim, as paredes já de si bem erguidas entre as suas práticas e as de outros lugares sociais, às bibliotecas da rede de leitura pública colocam-se problemas que, não podendo ser pensados ao nível do esvaziamento das suas funções, podem contudo vir a ser limitadores da sua acção. Numa lógica perversa, poder-se-ia considerar que, em circunstâncias político-educativas demissionárias da função de formar leitores, a existência e desenvolvimento das bibliotecas públicas não seria mais do que uma outra forma de mascaramento, ao serviço do reforço de concepções meritocráticas e de uns *happy few* que podem e sabem usar os "benefícios" que a sociedade vai pondo à sua disposição.

Já constituídos como arena de conflito, e em função do que ao nível dos discursos se vai produzindo, é possível hipotetizar duas formas que podem vir a revesti-los e às quais corresponderão outras tantas formas na (re)definição do papel das bibliotecas na produção de leitores.

A primeira, apelaria a uma função "substitutiva" ancorada em argumentos que invocam o papel inegavelmente formativo daquele contexto o que, levado às últimas consequências, se concretizaria em "programas de formação" com todos os riscos de replicação da escola que isso acarretaria e, assim, de reprodução, noutro lugar, da mesma ordem de coisas⁹. Não seria sem consequências esta deslocação do poder na ordem educativa relativamente à leitura. E uma, a mais gravosa, seria a potencial contribuição para a demissão da escola a qual, no entanto, não pode deixar de ser, a este

respeito, igual e fortemente responsabilizada. De passagem, e anotada a tendência para uma certa tecnocratização das práticas discursivas da biblioteca pública, não é demais pensar riscos de outro tipo, como, por exemplo, a deslocação do *locus* de controlo da educação para um lugar ainda mais permeável do que a escola à acção de forças cujos interesses não se jogam prioritariamente na distribuição igualitária da cultura e da educação; a questão não se colocando então apenas ao nível da mudança de *empresa*, mas antes ao nível da diferença da origem e natureza dos discursos que sobre uma e outra exercem controlo.

Em alternativa, coloca-se à biblioteca funcionar como *contra-poder*. Por um lado, pela assunção de uma posição crítica e divergente relativamente ao discurso produzido, no seu interior ou fora dele, na e para a escola, especificamente ao nível das concepções de leitura, leitores, textos; por outro lado, pela reivindicação de condições em que a leitura se apresente como uma actividade significativa para todos indistintamente, não como um factor de "sobrevivência" numa sociedade dominada pela informação, mas como uma prática "inclusiva" que crie condições para o reconhecimento das contradições sociais, dos caminhos de vida alternativos, da consciência de um "projecto de vida" em que, a par de todos, se possa exercer plenamente a cidadania; pela defesa de formas outras de relacionamento dos sujeitos com os textos, do papel da escola na formação de leitores não só ao nível da aquisição de instrumentos de leitura, mas também na promoção de atitudes; pela reivindicação ainda da complementaridade entre escola e biblioteca ao contrário de um entendimento faseado das suas acções.

Se tivermos em conta a pressão que os discursos produzidos no seio da rede de leitura pública têm vindo a exercer sobre a escola, no sentido do desenvolvimento das bibliotecas escolares, cuja eficácia é bem visível com o lançamento da respectiva rede (cf. Despacho Conjunto nº 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro; Veiga, 1997), não se pode deixar de dizer que este parece ser o caminho escolhido; não se pode, no entanto, também deixar de dizer que, e na linha dos cenários até agora traçados, o verdadeiro significado da criação desta rede jogar-se-á, sobretudo, na capacidade de redefinição das práticas discursivas sobre a leitura na escola.

5.

Se falar de leitura é, sempre, "to tell a particular historical, institutional, and social history about what counts as reading..." (Morgan, 1990, p. 327) o que as actuais condições sociais criadas para a sua prática nos desenham é uma construção pouco sólida, marcada por algumas descontinuidades. Estas, ao nível das representações da leitura que permitem construir, das suas possibilidades e impossibilidades, podem ser um factor explicativo não só para a descontinuidade das leituras dos indivíduos, mas mais, do que isso, para o afastamento dos leitores.

Não deixam, naturalmente, os indivíduos de ler. Não podem! No entanto, e nestas circunstâncias, tudo se combina para que sejam pouco prováveis práticas de leitura perspectivadas enquanto um direito para, dolorosamente, se imporem como um dever. Terão por isso ainda mais significado, tanto individual como sociologicamente, as leituras que, não sendo por dever, se continuam a fazer num circuito o qual, aproveitando de posições várias, passa pelo consumo de produtos de leitura que os socialmente estigmatizados como não leitores reconhecem como seus, porque ilegítimos pelos outros, os que se arrogam da condição de leitor.

Nesta lógica, a escola de massas sem formação de leitores tende a perpetuar a co-existência de dois círculos de leitura distintos, de fronteiras bem definidas, progressivamente menos permeáveis à sua intersecção, eventualmente, nas bibliotecas.

Notas

- 1 Trazem estes estudos também à nossa consciência o facto de a leitura não ser, ao longo da história, uma prática socialmente reconhecida como intrinsecamente boa, quer no plano individual quer social, pelo contrário; recordemos, por exemplo, certas movimentações pedagógicas do século 19 em alerta contra os perigos da leitura em excesso ou, ainda, para além da mais célebre rejeição da leitura, a de Platão, no diálogo Fedro, posições como a de Schopenhauer que condenava a leitura porque esta anulava a capacidade de pensar por conta própria (cf. Zilberman, 1986; 1997).
- 2 A Suécia do século 17 ou a Inglaterra do século 18, por exemplo, e ainda segundo Graff (1987; 1989), parecem ser desses casos em que a generalizada capacidade de ler não teve muito efeito na estrutura económica da sociedade; veja-se também Luke (1991).

- 3 A este propósito, Jack Goody e Ian Watt são particularmente assertivos ao discutir as consequências da literacia quando afirmam: "Achievement in handling the tools of reading and writing is obviously one of the most important axes of social differentiation in modern societies" (p. 31).
- 4 Esta imputação individual não deixa de ser estranha se olhada à luz de algumas motivações subjacentes ao apelo à leitura. De facto, não podemos esquecer que por detrás do "ler é preciso" estão também em causa valores de mercado — os livros que não se vendem, as livrarias que têm de fechar, as editoras que não sobrevivem — valores que são do lucro e que, como tal, não radicarão, em primeira instância, na preocupação com o bem-estar e o sucesso social dos indivíduos. Por outro lado, a valorização da leitura que acaba por mitificar o livro (não sendo por isso estranho que a crise da leitura se confunda, num grande número de casos com a crise do livro, de um determinado livro), nem sempre encontra correspondência nas práticas sociais. Aqui actuam vários "mecanismos de sonegação e distribuição selectiva" da cultura que impedem determinados grupos sociais de se tornarem leitores apesar de se lhes ter permitido que aprendessem a ler (cf. Soares, 1988).
- 5 Em Fingeret (1990) encontramos uma crítica contundente a determinadas campanhas de promoção da literacia, aquelas que, visando apenas dotar os indivíduos de instrumentos limitados ao desempenho de tarefas específicas, resvalam para formas de manutenção dos dispositivos actuais de distribuição da riqueza e do poder, em nada contribuindo para a efectiva mudança dos estados de coisas económicos e sociais.
- 6 Por esta altura ainda não se conhecem os primeiros estudos sobre a leitura dos portugueses; o primeiro, de Eduardo Freitas e M^a de Lourdes Santos, virá a público em 1992.
- 7 Destas notícias são eco as revistas e boletins informativos editados por algumas bibliotecas públicas ou associações delas como é, por exemplo, o caso de *Bibliomédia*, revista da Associação de Bibliotecas da região dos vales do Ave, Cávado e Sousa e da *Biblioteca Pública e Liber Polis*, boletim e revista, respectivamente, da Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Leitura Pública da Área Metropolitana de Lisboa — Liber Polis.
- 8 Não virá a despropósito recordar a última prova nacional para o 12^o ano B, na qual um texto de Casário Verde era usado para uma leitura eferente da maior banalidade; tal leitura poderia, em rigor, ser feita, com maior respeito pela inteligência e conhecimentos dos alunos, a partir de um qualquer texto de divulgação. A presença da literatura numa prova com aquelas características não é mais do que a visibilização de um dos dispositivos escolares que, a par de outros, participam na definição do corpus textual legítimo.
- 9 Esta versão mitigada de escola já está contemplada no próprio Manifesto da UNESCO sobre bibliotecas públicas onde, entre os vários objectivos, se pode ler: "Apolar a educação individual e a auto-formação, assim como a educação formal a todos os níveis"; "Apolar, participar e, se necessário, criar programas de alfabetização para os diferentes grupos etários".

Bibliografia

- APPLE, Michael (1986). *Teachers and texts: a political economy of class and gender in education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BAKER, Carolyn D. & LUKE, Allan, eds., (1991). *Towards a critical sociology of reading pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- BENAVENTE, Ana, ROSA, Alexandre, COSTA, A. Firmino & ÁVILA, Patrícia (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BOURDIEU, Pierre (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.
- CALIXTO, José António (1997). "Bibliotecas Públicas: um projecto (de) vida". Comunicação apresentada no colóquio *As bibliotecas em transformação*, Centro Cultural de Belém, Lisboa, 25 de Novembro de 1997 (mans policop.).
- CASTRO, Rui Vieira de (1997). "Acerca da Educação Linguística: Objectivos, conteúdos e contextos da realização". *Educação, Sociedade e Culturas*, n^o 8, 89-104.
- (1998). "E os professores? Não se pode exterminá-los?", *Ciberkiosk*, 4, <http://www.ci.uc.pt/ciberkiosk/livros/manual>.
- CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, M^a de Lourdes D. (1996). "Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses". *FORUM*, 20, 111-132.
- CAUSSE, Roland & SAVIER, Lucette (1998). "...et ceux qui ne savent pas lire". *Autrement* (série Mutations), 97.
- CHARMEUX, Eveline (1994). *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez.
- CITELLI, Adilson Odair (1988). "Conceitos de leitura". *Caderno Idéias 5 — Leitura: caminhos da aprendizagem*, 43-51.
- FINGERET, Arlene (1990). "Literacy for what purpose? A response". In Richard L. Venezky, Daniel A. Wagner, & Barrie S. Ciliberti (eds.), *Toward defining literacy*, Newark, DE: International Reading Association, 35-38.
- FRAÚSTO DA SILVA, J. et al. (1988). "Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário". In CRSE, *Documentos preparatórios — I*, Lisboa: Ministério da Educação.
- FREITAS, Eduardo & SANTOS, M^a de Lourdes L. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito sociológico*. Lisboa: D. Quixote.
- GOODY, Jack & WATT, Ian (1988). "The consequences of literacy". In Eugene Kintgen, Barry M. Kroll & Mike Rose (eds.), 3-27.
- GRAFF, Harvey (1987). *The labyrinths of literacy. Reflections on literacy, past and present*. London: The Falmer Press.
- (1988). "The legacies of literacy". In Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll & Mike Rose (eds.), 82-94.
- HAROCHE, Claude, HENRY, P. & PÊCHEUX, M. (1971). "La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours". *Langages*, 24.
- HARSTE, Jerome C. & MIKULECKY, Larry J. (1984). "The context of literacy in our society". In Alan C. Purves & Olive Niles (eds.), *Becoming readers in a complex society*. Eighty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education,

- Part I. Chicago/IL: National Society for the Study of Education/University of Chicago Press, 47-78.
- HAVELOCK, Eric (1989). "Instruction of preliterate cultures". In Suzanne de Castell, Allan Luke & Carmen Luke (eds.), *Language, authority and criticism. Readings on the school textbook*. London/ NY/Philadelphia: The Falmer Press, 223-232.
- HEATH, Shirley B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUNTER, Carmen St. John & HARMAN, David (1988). "Who are the adult illiterates?" In Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll, & Mike Rose (eds.), 378-390.
- KINTGEN, Eugene R., KROLL, Barry M. & ROSE Mike, eds. (1988). *Perspectives on literacy*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- LUKE, Allan (1991). "The political economy of reading instruction". In Carolyn D. Baker & Allan Luke (eds.), 3-28.
- MORGAN, Robert (1990). "Reading as a discursive practice. The politics and history of reading". In Deanne Bogdan & Stanley B. Straw (eds.), *Beyond communication. Reading comprehension and criticism*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 319-336.
- NUNES, Henrique Barreto (1996). *Da biblioteca ao leitor. Estudos sobre a leitura pública em Portugal*. Braga: Autores de Braga.
- NUNES, Henrique B., PORTILHEIRO, Joaquim & CABRAL, Luís (1986). *Bibliotecas e leitura pública em tempo de mudança*. Porto: BAD.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (1988). "O inteligível, o interpretável e o compreensível". In Regina Zilberman & Ezequiel Th. da Silva (orgs.), 58-77.
- OSAKABE, Haquira (1986). "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita". In Regina Zilberman (org.), 147-152.
- SCRIBNER, Sylvia (1988). "Literacy in three metaphors". In Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll & Mike Rose (eds.), 71-81.
- SCRIBNER, Sylvia & COLE, Michael (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (1988). "Unpackaging literacy". In Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll & Mike Rose (eds.), 57-70.
- SEIXO, M^a Alzira (1999). "O romance da Literatura: comunicação, prática e ficções". In M^a Isabel Rochela e Margarida Braga Neves (orgs.), *Ensino da Literatura. Reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmos.
- SILVA, Ezequiel Theodoro (1988). "A leitura no contexto escolar". *Cadernos Ideias 5 — Leitura: caminhos da aprendizagem*, 63-70.
- (1995). "Ler para dizer "não" à mediocridade". *Proleitura*. Abril, Ano 2, N^o 4, 1-2.
- (1998). *Críticidade e Leitura. Ensaio*. Campinas: Mercado de Letras.
- SQARES, Magda Becker (1988). "As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto". In Regina Zilberman & Ezequiel Th. da Silva (orgs.), 18-29.
- SOUSA, M^a de Lourdes Dionísio (1999). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga.

UNESCO (1994). "Manifesto sobre as bibliotecas públicas". *Bibliomédia*, 1, 44-45.

VEIGA, Isabel, coord. (1997). *Lançar a rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

ZILBERMAN, Regina (1986). "A leitura na escola". In Regina Zilberman (org.), *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 9-22.

ZILBERMAN, Regina (1997). "Ler ou estudar: eis a questão?". *Leitura: Teoria e prática*, n^o 30, 20-26.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Th. da, orgs., (1988). *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática.

SOCIAL CONDITIONS FOR THE PRODUCTION OF READERS

Abstract

This text aims to discuss some social conditions for the production of readers in Portugal after April, 1974, mainly those which take place in public libraries and schools. The analysis of the characteristics and ways of functioning of those two places allow us to conclude that the Portuguese politics of reading is affected by some discontinuities. Indeed, school reading practices, particularly those carried out in the language classroom, may still be characterised by some elitist understanding of reading which is not coherent with the democratic principles that rule the reading practices in the public library. These discontinuities may be a factor for the loss of readers after compulsory school.

CONDITIONS SOCIALES DE PRODUCTION DES LECTEURS

Résumé

Ce texte prends comme objet de réflexion les conditions sociales de production des lecteurs au Portugal après Avril, 1974; particulièrement, les conditions créés dans les bibliothèques publiques et les écoles. On discute la différence entre les pratiques discursives de ces deux lieux de formation de lecteurs pour conclure sur la discontinuité de procès et pratiques. En effet, les pratiques de lecture scolaire, surtout celles de la classe de langue, peuvent être caractérisées par son élitisme tout, a fait contraire aux principes démocratiques de distribution égalitaire de la culture que les bibliothèques possiblissent. Cette discontinuité peut être un facteur d'éloignement de lecteurs après la scolarité.

Escola Básica: sinais de Abril em tempo descontínuo

Manuel Jacinto Sarmiento

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

A escola básica após o 25 de Abril foi objecto de reformas sucessivas que retiraram a carga ideológica da escola do regime anterior, promoveram uma extensão da frequência escolar e conduziram a transformações de natureza pedagógica e organizacional nos estabelecimentos de ensino. Todavia, essas mudanças não foram todas empreendidas no mesmo sentido, não tiveram o mesmo impacto, nem lograram instituir a realidade das escolas segundo um modelo único. A descontinuidade temporal, sendo característica da modernidade tardia, introduz no campo educativo factores de complexidade que, simultaneamente, orientam as escolas para uma lógica plural de acção e reconduzem a educação básica e a escola pública ao confronto com o seu mandato cívico e político próprio. Este texto aponta e interroga os sinais de Abril que permanecem nas marcas que um tempo descontínuo cravou na escola básica.

Numa aldeia recôndita do Parque da Peneda-Gerês, as populações esperaram durante décadas por uma escola que introduzisse as suas crianças nos segredos dos números e das letras. Em alternativa, gerações sucessivas passaram pelas mãos de regentes, quase sempre ligados(as) ao pároco local, no "posto escolar" criado no tempo de Salazar. O 25 de Abril trouxe, além do anúncio de um novo tempo político e cívico, a escola primária há muito desejada. Pouco mais de uma década depois, a escola era encerrada e, hoje, os poucos alunos que permaneceram na aldeia, em quebra demográfica acentuada, são diariamente transportados para a escola de uma povoação vizinha. Quanto ao edifício escolar, ele permanece lá, sem função

nem destino, símbolo solitário de um sonho que em Abril se realizou e se esvaiu.

Na aldeia do Parque da Penada-Gerês foram necessários duzentos anos para que a escola pública, criada pelo Marquês de Pombal em 1772, pudesse finalmente ser instalada, durando, no tempo histórico de um fósforo, o seu ciclo de vida. Nesta aldeia, como em muitas outras aldeias do país, as populações viveram, de modo extraordinariamente condensado, o tempo da escola: construíram-na e investiram-na com toda a carga simbólica, e com todos os elementos que a caracterizam e a edificam como instituição, praticamente no mesmo momento em que foram forçados a encerrá-la.

Esta condensação temporal não é, todavia, exclusiva dos habitantes do Parque da Penada-Gerês e do país despovoado do interior. Ela é, porventura, a marca mais profunda deixada na escola básica pelos 25 anos que decorrem desde a reinstauração do Estado democrático. O sentido renovador da missão cívica da escola pública, que as políticas educativas pós-25 de Abril assumiram como programa, vieram a promover em Portugal a realização de etapas na edificação da educação escolar que, noutros contextos, ocorreram ao longo de muito mais tempo. A expansão territorial da escola e o alargamento da sua base de recrutamento à quase totalidade das crianças maiores de 6 anos situam-se precisamente entre os indicadores dessa concentração temporal. Convergem nele factores e variáveis de sinal contraditório: por um lado, um programa político de expansão democrática da escola que se alia a vontades locais e à capacidade empreendedora dos actores comunitários; por outro lado, tendências demográficas que vêm de trás e que, em última análise, radicam em mudanças estruturais profundas como, por exemplo, a reestruturação da família, a criação de um mercado global de emprego potenciador da emigração, a crise da economia agrária tradicional, etc. A concentração temporal é, afinal, a expressão das condições do tempo da modernidade tardia, condições essas que se caracterizam precisamente pela descontextualização, pela globalização e pela descontinuidade (Giddens, 1992).

Há, no entanto, muitos outros indicadores da reconversão do tempo das escolas no pós-25 de Abril. Ao longo deste texto referenciaremos os modos como a descontinuidade temporal da escola básica se afirmou pela convergência de um impulso político fundador da escola democrática —

projecto esse inerente ao novo regime —, com outras variáveis, designadamente a expansão escolar (cujo estímulo fundamental tinha sido já anteriormente lançado), a crise global do modelo organizacional e pedagógico da escola de massas, e a emergência de fundamentos múltiplos (e por vezes antagónicos) renovadores das bases de legitimação da educação escolar.

Um dos efeitos porventura mais duradouros da descontinuidade temporal, no plano da acção concreta nas escolas básicas, consiste no facto de que a confluência múltipla de sinais favorece leituras plurais das pautas interpretativas disponíveis para a acção. As possibilidades da acção pedagógica nas escolas encontram-se estranguladas — tanto quanto potenciadas — por tempos que se cruzam, sem todavia se anularem uns aos outros. O efeito de "*palimpsesto escolar*" (Sarmiento, 1997) — isto é, a disponibilização de orientações múltiplas, pela sobreposição imperfeita de normas, de regras de comportamento e de conduta, de crenças e ideários político-pedagógicos, de bases de aceitação de atitudes, de modos de representação das finalidades e dos processos de acção educativa — encontra possivelmente a sua maior razão de ser no facto de aportações com origem em diacronias várias confluírem, de modo não linear, no mesmo plano sincrónico. Ora, a leitura plural das pautas de acção pedagógica é a condição necessária, ainda que não suficiente, para que as escolas constituam espaços efectivos de *estruturação* educativa, isto é de construção e reconstrução das regras e recursos que configuram os contextos da acção educativa¹. Essas pautas são, deste modo, a resultante possível de múltiplas dependências. Possivelmente, esta é uma das razões por que a liberdade, que se quis palavra maior na Revolução de Abril, é hoje, nas escolas básicas, a face simétrica do estrangulamento.

O tempo a contra-ciclo

Realizado em cima do choque petrolífero que desencadeou a mais profunda crise económica em todo o mundo, desde a 2ª Guerra Mundial, e pôs termo a trinta anos de crescimento contínuo, o golpe militar do 25 de Abril e o movimento popular revolucionário que se lhe seguiu promoveram a expansão das liberdades fundamentais e a criação de condições de protecção social até aí praticamente inexistentes, dando origem ao que se veio a tornar um Estado Providência mitigado, ou "um semi-Estado Providência" (Santos,

1993, p. 44). Ora, esta coincidência entre a crise económica e a promoção das políticas sociais teve, no campo educativo, múltiplas implicações, as quais residem não apenas no facto da expansão escolar coincidir, entre nós, com recursos públicos restritos, como também de ela se ter dado precisamente no momento em que se verificava, em praticamente a totalidade dos países ocidentais, uma efectiva redução do financiamento à educação. Os dados disponíveis sobre a despesa educativa demonstram, de modo muito claro, que a percentagem do Produto Interno Bruto (PIB) afectada à educação em Portugal sofreu um grande impulso em dois períodos temporais — logo após o 25 de Abril até 1977, e a partir de 1986 — tendo crescido de modo praticamente contínuo na última década, o que não aconteceu em grande parte dos países, tendo mesmo diminuído em muitos países da OCDE (Cf. Ministério da Educação, 1994 e OECD, 1995 e 1998). No entanto, em 1995, Portugal encontrava-se abaixo da média da OCDE na percentagem do PIB afectada à Educação (cf. OECD 1998, p. 70) e muito abaixo na percentagem do PIB aplicado em investigação e desenvolvimento (OECD, 1998, p. 76). A conclusão possível a extrair é de que, apesar do crescimento do investimento em educação (considerando a percentagem do PIB afectada) ele se tem revelado insuficiente para suprir o ponto de partida extraordinariamente baixo, após décadas e décadas de subinvestimento crónico na educação (Nóvoa, 1992).

O investimento crescente em educação é homólogo, no nosso país, ao efeito conjugado do alargamento da base de recrutamento da população escolar com a expansão da escolaridade obrigatória, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. A diminuição progressiva do abandono escolar nos anos posteriores ao 25 de Abril é a principal razão do alargamento da base de recrutamento. Com efeito, sem esse alargamento, ter-se-iam verificado com muito maior intensidade as consequências das transformações demográficas que nas três últimas décadas têm provocado uma significativa diminuição da população infantil e juvenil, com o consequente progressivo envelhecimento da população portuguesa (Machado e Costa, 1998, pp. 21 e s.). Assim, apesar da importante redução do abandono escolar (sobretudo nos 6 primeiros anos de escolaridade), o número de alunos no 1º ciclo no ensino básico na actualidade é praticamente metade do de 1974, o do 2º ciclo tem tendência para estabilizar (tendo subido

até 1987, para, a partir desse ano, diminuir substancialmente) e apenas o do 3º ciclo aumentou sempre progressivamente até à actualidade. Esses dados podem ser conferidos no quadro 1.

Quadro 1 - Evolução da frequência do ensino básico em Portugal (1974-1998)

	1	2	3	4
Ciclo	1974/75	1985-86	1987-88	3/1 (1974/75=100)
1º ciclo	854.221	766.710	493.863	57
2º ciclo	210.683	354.361	265.675	126
3º ciclo	a	335.990	425.257	126b

Dados relativos ao Continente.

a- sem dados

b- (1985-86=100)

Foncs: 1974/75, Silva & Tamón (1981); 1985/86: Ministério da Educação (1994); 1987/88: Internet-Dapp-mn-edu (1999)

Como podemos concluir, a expansão escolar realizou-se a contraciclo: por um lado, os indicadores demográficos mostram claramente que a população escolar cresce no preciso momento em que a população na faixa etária correspondente diminui significativamente. Por outro lado, a expansão da escolaridade, entre nós, ocorre num momento em que em praticamente todos os países centrais se consolidavam os respectivos sistemas educativos, após o alargamento verificado depois da 2ª Guerra Mundial, e ocorria uma contracção da despesa pública em Educação.

Mas o tempo a contra-ciclo no processo escolar pós-25 de Abril tem a sua mais consumada expressão, para além dos indicadores referenciados, no facto de que — como sublinharam S. Stoer e H. Araújo ao analisarem a especificidade do caso português na construção da educação pública em regime democrático e num país da semi-periferia — a expansão e consolidação da escola de massas se dá, em Portugal, num momento agudo da crise educacional global (Stoer e Araújo, 1992). Esta situação paradoxal é o resultado do já referido atraso, entre nós, na criação de modos de regulação social fortemente ancorados em políticas sociais e de concertação. Só o 25 de Abril permitiu desenvolver políticas, nomeadamente no campo educativo, orientadas para a promoção de direitos sociais. A resistência à erosão dos

resultados dessas políticas, pesem embora as vicissitudes políticas do período entretanto decorrido, constitui um dos sinais de Abril com mais impressiva influência no campo das políticas sociais e também no sistema educativo português².

Uma característica inerente ao contra-ciclo, enunciado no paradoxo da simultaneidade da expansão e crise, consiste no facto de que aquelas que se apresentaram como as mais expressivas linhas de força da política educativa numa parte muito importante dos países centrais do mundo e num número não negligenciável de países semi-periféricos (particularmente na América Latina) — as políticas neo-liberais de desinvestimento, privatização e desarticulação do sentido cívico da escola pública, políticas essas hegemónicas a partir dos anos 80, tendo os seus pontos angulares na política educativa de Reagan nos Estados Unidos da América e no Educational Act de 1988, com Margaret Thatcher em Inglaterra (cf. Ball, 1994; Apple, 1996; Whitty, 1996; Green, 1997) — tiveram em Portugal uma expressão mitigada, no quadro de uma "conexão tardia à ideologia neo-liberal" (Afonso, 1998, pp. 225 e s.), que, quanto à escola básica, se traduziram num conjunto de orientações simbólicas de reduzido efeito prático (como é, por exemplo, o caso do apelo ao mecenato educativo), na difusão de uma ideologia educativa promotora da competitividade e indutora de um "paradigma da educação contábil" (Lima, 1996) de expressão difusa, e na vinculação da escola a concepções elitistas que, possuindo embora outra proveniência ideológica (com efeito, radicam na ideologia difundida pelo Estado Novo de uma educação dual, desigualitária e, na fase final do regime, meritocrática), encontram na ideologia neo-liberal as condições propícias à ruptura com as possibilidades democratizantes da escola de massas³. O que, afinal, perdurou terão sido concepções conservadoras das finalidades educativas, numa imbricação ideológica e numa ambiguidade palimpséstica com vectores de sinal democrático, concepções aquelas responsáveis pelo facto da massificação escolar em Portugal não ter gerado uma efectiva escola democrática de massas, nem na verdade, o sentido prescrito da criação da escola básica ter sido verdadeiramente assumido na prática, emergindo, em alternativa, uma escola de elites massificada (Pires, 1988 e 1993).

Podemos, agora, fazer a síntese do que designamos por um tempo a contra-ciclo, assinalando as duas antinomias que se foram desenhando neste percurso:

A expansão da escola básica realizou-se num momento em que a nível mundial ocorria a contracção do financiamento nos sistemas educativos. *Expansão e contracção*: esta é a primeira antinomia assinalada.

A expansão da escola básica corresponde a um impulso democratizante, afirma-se no quadro de uma ideologia tendencialmente igualitária e reabilitadora da missão cívica da escola pública, que permanece em muitos dos seus aspectos como base de sustentação das decisões dos actores educativos nas escolas. Esse impulso democratizante confronta-se com a ideologia neo-liberal, de difusão global, hegemónica no campo educativo a partir dos anos 80, e expressa de modo mitigado na cena educacional portuguesa. *Escola democrática de massas e ideologia neo-liberal mitigada* — esta é a segunda antinomia assinalada.

No entanto, como também referimos, a caracterização da escola básica dos últimos 25 anos não pode ficar suficientemente realizada se não se considerarem elementos simbólicos e ideológicos que têm uma origem anterior, mas que intervêm poderosamente para além do contexto que os originou. Referimo-nos, nomeadamente, às concepções elitistas e meritocráticas que se exprimem no interior da escola democrática de massas, contrariando-a e reorientando-a. Esta outra antinomia reside na expressão de uma contradição congénita à escola pública: a que opõe a *reprodução à mudança social, desigualdade à promoção da igualdade social*. A escola básica pós-25 de Abril actualizou de um modo radical esta antinomia. Nela se vive(u) a contínua contradição genética da escola pública. Com efeito, o tempo da escola básica, para além de um tempo em contra-ciclo, é também um tempo institucional.

O tempo institucional

Queremos significar com a expressão "tempo institucional" que a escola básica depois do 25 de Abril sofreu na sua configuração pedagógica e organizacional, para além dos efeitos das medidas de conjuntura, os processos políticos e simbólicos que definem a escola como uma instituição, reconhecível como tal pela comunidade. Esses processos institucionalizadores operam pela criação nas escolas de dispositivos estruturais e interpretativos que são isomórficos no interior do campo educativo e são

continuamente actualizados. Os estudos realizados sobre a criação e expansão da escola de massas em todo o mundo têm identificado uma elevada similitude entre as escolas, os seus *currícula*, os processos pedagógicos e avaliativos e as modalidades de organização, independentemente da orientação política e ideológica dominante (cf. Meyer *et al.*, 1992a e 1992b).

A mudança educativa operada com o 25 de Abril constitui uma interessante oportunidade para testar a pertinência das teorias (neo)institucionalistas, dado que esta data constitui uma inflexão política radical na cena portuguesa. Ora, se o despojamento dos princípios nacionalistas que o Estado Novo incorporou na escola se verificou de modo indubitável na escola nascida no novo regime, a verdade é que existe uma notória continuidade entre a escola do antes e depois do 25 de Abril em muitos dos seus aspectos estruturais.

Referimo-nos atrás à expansão da escola básica como um dos sinais de Abril mais marcantes na escola básica. Importa, porém, reconhecer que a expansão escolar começou a desenvolver-se muito antes, desde o final dos anos 60 com a criação do ciclo preparatório, e teve um significativo incremento com a Reforma Veiga Simão. Com efeito, a expansão da escolaridade corresponde a "movimentos profundos que trabalha(ram) a sociedade portuguesa" desde a década de 60 (Grácio, 1988, p.17). O que o 25 de Abril trouxe de novo foi um impulso decisivo para a "democratização da educação", ao mesmo tempo que lhe determinou um novo sentido político e ideológico. Deste modo, a expansão da escolaridade com o 25 de Abril não corresponde, pelo menos numa das suas vertentes mais marcantes, a uma lógica modernizadora assente na teoria do capital humano, segundo a qual o investimento na formação tem efeitos reprodutivos na criação de riqueza (teoria que preside ao essencial das reformas conduzidas no período anterior), mas antes se fundamenta e legitima na crença da distribuição dos recursos educativos como factor potenciador de uma maior igualdade de oportunidades. Não obstante, a continuidade coincide com e co-envolve a mudança de sinal ideológico. Podemos, por consequência, concluir, com Rui Grácio, que as dinâmicas reformadoras que se desenvolveram nas décadas de 70 e 80, em dois regimes diferentes, têm tanto de continuidade quanto aos efeitos estruturais, quanto de mudança dos respectivos referenciais políticos⁴.

Mas a própria crise educacional, caracterizadora do campo educativo, tem raízes e expressões anteriores⁵.

Em síntese, a escola vive num contexto institucional de expansão e crise cuja duração ultrapassa o período dos acontecimentos de mudança política democrática. Com efeito, o tempo institucional das escolas trabalha na longa duração. A especificidade do tempo institucional na escola contemporânea está em que ele opera não apenas no sentido da conservação e estabilização das estruturas educativas, mas também através da mudança.

Podemos considerar que a tensão entre as pressões isomórficas e os impulsos inovadores se exprimem em três domínios essenciais: o currículo; a estrutura organizacional da escola e as práticas avaliativas. Em torno destes três domínios se desenvolveram medidas de reforma, conduzidas em momentos diferenciados mas convergentes no esforço da mudança.

No que respeita ao primeiro domínio, o do currículo, as mudanças mais expressivas centraram-se na chamada "reforma curricular" e, antes dela, nas sucessivas alterações de programas (no caso do 1º ciclo do ensino básico, anterior ensino primário, os sucessivos programas eram caracterizados pela cor das capas das brochuras que os divulgavam, e que variaram entre o azul, o limão, o laranja, o branco, até aos actuais cinzentos). No que respeita ao segundo domínio, as mudanças morfológicas das escolas (desde a criação da Escola Básica Integrada, às tentativas de alteração do modelo de gestão) adquiriram uma crescente importância e visibilidade ao longo dos anos. No que respeita ao terceiro domínio, o da avaliação, a mudança mais expressiva ocorreu por efeito da aplicação do regime avaliativo que aponta potencialmente para a adopção pelas escolas do modelo de passagem automático.

O balanço das medidas empreendidas nos três domínios dificilmente poderia ser mais decepcionante quanto aos resultados obtidos, apesar das transformações parciais promovidas. As mudanças curriculares operadas não conseguem ocultar a permanência na generalidade das escolas de um *core curriculum* assente no "ler, escrever e contar" no 1º ciclo, e nos saberes académicos tradicionais, nos restantes ciclos, o que está longe de configurar um efectivo "mínimo cultural comum" (College de France/Bourdieu, 1987, p.110) na base do qual possa ter espaço a diversidade. As mudanças

organizacionais operadas, para além de não terem alterado substancialmente a estrutura da escola, não beliscaram a dupla segmentação (Sarmiento, 1996) que a caracteriza. A introdução de um novo modelo de avaliação foi, no essencial, recuperado e apropriado por uma "cultura social de discriminação" que lhe limitou e desvirtuou as potencialidades pedagógicas (Afonso, 1995).

A centralidade destes domínios numa agenda contemporânea da mudança educativa pode ser aferida pelo facto de eles constituírem o alvo das mais recentes medidas de reforma, expressas nos normativos sobre gestão flexível dos currículos e da reorganização da escola básica. Neste último caso, por efeito da aplicação do modelo de autonomia e gestão (questão que no ensino básico se prende de forma muito directa com a constituição dos agrupamentos educativos, cf. Formosinho, 1999), as dimensões internas da repartição de poderes associam-se à redelimitação das fronteiras externas da organização escolar⁶. A avaliação no ensino básico permanece igualmente como uma das questões mais críticas neste nível de ensino.

Mas o tempo institucional tem outras pregnâncias, para além dos domínios estruturais e pedagógicos. Os elementos simbólicos institucionalizadores da educação escolar, por efeito de décadas sucessivas de reformas em vagas contínuas, investiram os contextos da acção educativa da ideia da inovação e da mudança como elemento indissociável das práticas de ensino. *A lógica de reforma está no coração do tempo institucional da escola do regime democrático.* Ora, esta ideia é conflitual com as pressões institucionalizadoras que nos domínios estruturais e pedagógicos tendem à normalização e estandardização de processos, práticas, dispositivos e relações. Nas escolas básicas, a gestão deste conflito permite e potencia múltiplas concretizações. Todavia, a última década, sobretudo, tem sido fértil na criação de modelos de referência para a inovação das práticas pedagógicas e escolares nas escolas. Esses modelos — expressos em medidas indutoras de projectos educativos de escola, no incremento de áreas de expansão curricular, em actividades de ligação ao meio, na convocação à escola de actividades expressivas, etc. — têm conduzido a uma lógica predominantemente cumulativa e aditiva. A escola, independentemente do esforço dos professores e alunos (e até, frequentemente, da intensificação do trabalho docente e da extensão horária da jornada dos alunos) passou a ser um espaço dual, esquizofrénico, das aulas tradicionais na sala e das

actividades de inovação, de projecto ou de área-escola, nos clubes e nas actividades ditas extra-curriculares. Em contrapartida, são escassas as experiências inovatórias que se dirijam expressamente para o a globalidade das actividades de ensino-aprendizagem e para as dimensões estruturais institucionalizadas das escolas⁷. A constatação de J. L. Derouet sobre os projectos de escola em França tem pleno cabimento no nosso país: "tem-se a impressão que o projecto de escola trata de tudo menos do essencial: o que os alunos aprendem." (Derouet, 1998, p. 26).

Do lado da administração estatal da educação, o tempo das reformas conduziu à adopção de dispositivos contratuálistas que comportassem — sem que o modelo de centralização deixasse por isso de ser afectado — a variedade e heterogeneidade das situações geradas. Podemos considerar que os diferentes dispositivos de apoio e intervenção discricionária do Estado nas escolas, operacionalizados sob a forma de concursos, incentivos ou prestação de apoios específicos (por exemplo, o Sistema de Incentivos à Qualidade Educativa — SIQE — e o Programa Boa Esperança, os projectos de Escola apoiados pelo PIPSE, pelo PEPT 2000, pelo Programa EntreCulturas, pelo Projecto Nónio, etc.), constituem formas de contrato: as escolas dispõem de mais opções ou são apoiadas com recursos suplementares a partir da apresentação do que se propõem realizar, normalmente sob a forma de um projecto de acção. Aliás, o contrato celebrado entre as partes é o modo usual de formalização deste tipo de apoios.

A dinâmica contratuálista impôs-se definitivamente na administração educacional portuguesa e é mais uma das marcas do tempo institucional da escola básica. A questão que se pode levantar é exactamente a de saber, no momento em que os contratos formais celebrados entre as escolas e a administração assumem uma renovada importância, por efeito do novo "modelo de autonomia e gestão das escolas", se eles constituirão dispositivos para a apropriação de áreas autónomas de acção educativa pelas respectivas comunidades, no quadro de uma lógica descentralizadora, de participação expressiva e de *empowerment*, ou, em alternativa, se se conformarão no interior do que tem sido um dos traços mais insistentes da administração educacional portuguesa das últimas décadas: a promoção de uma retórica autonómica que, subsumida numa lógica gerencialista e técnica, mal disfarça

o reforço de uma hierarquização nas relações entre a Administração e as escolas e o exercício de uma "recentralização por controlo remoto" (Lima, 1998, p.65).

Gostaríamos de sublinhar como, para além dos dispositivos políticos conjunturais que "concedem" a autonomia às escolas para logo lha retirarem, o sentido autonómico e participativo na acção educativa faz parte do tempo institucional da escola. Fá-lo, não na acepção das perspectivas pedagógicas de inspiração rousseauiana, difundidas pelo movimento da Educação Nova, mas antes como um "efeito de poder" (Popkewitz, 1996, p. 151⁸). Com efeito, a análise da formação das subjectividades em todos os domínios da vida social permite compreender como o apelo à participação e à autorresponsabilização vai a par com o reforço das hierarquias instituídas, através de uma separação cada vez mais insistente entre o controlo do poder sobre as decisões de natureza expressiva, no centro, e a mobilização da energia criadora dos actores situados na periferia para a concepção e resolução "técnica" e implementativa dos diferentes problemas e situações com que se confrontam. A pressão para a capacitação dos actores locais para a tomada de decisões, sem que o essencial das opções estratégicas e políticas seja questionado, é visível no discurso gestor e tem os seus inúmeros gurus em alguns "teóricos" da gestão participativa. Ainda que com pouco impacto efectivo nas práticas organizacionais das escolas portuguesas — provavelmente muito dominadas por formas muito "tradicionais" e hierarquizadas de distribuição de poderes, seja na relação Administração-escolas, seja na relação professores-alunos — esta orientação ideológica e simbólica não pode deixar de ser considerada na análise dos desenvolvimentos mais recentes das organizações educativas.

Importa, a este propósito, considerar a complexidade da participação como efeito institucional da modernidade tardia.

Por um lado, os apelos participativos — que se estendem, no campo educacional, das práticas pedagógicas à mobilização dos actores escolares e comunitários para práticas "participativas" de gestão — podem ser uma forma discreta de cooptação para a continuidade da acção educativa na reprodução social. O efeito de ilusão do poder, que está presente numa concepção abstracta, normativa e puramente representativa da participação, obscurece as desigualdades e assimetrias no acesso aos recursos simbólicos inerentes

à tomada de decisão e permite disfarçar os efeitos profundos, frequentemente ocultos, da conformidade ideológica, através da qual passam e se reproduzem os valores e os interesses particulares. Deste modo, a participação pode ser a forma de mobilização conformista da imaginação e da vontade dos actores para o exercício de acções que, em última análise, lhes escapam.

Porém, e por outro lado, a participação pode ser também o meio de apropriação de áreas de poder até então exclusivas da Administração e a condição necessária, se bem que não suficiente, para que os actores educativos construam os seus sistemas de comunicação, estabeleçam as condições de uma intersubjectividade que os invista continuamente da capacidade de desvelamento e construção dos seus mundos de vida, e, deste modo, estabeleçam comunidades educativas, isto é, contextos de (inter)acção educacional potencialmente igualitários, capacitados para a autorregulação dos seus interesses e para a gestão das suas tensões e conflitos internos (cf. Sarmiento e Ferreira, 1995).

Esta tensão entre diferentes efeitos e orientações do princípio participativo coloca-se de modo cada vez mais aberto na escola pública e constituirá, muito provavelmente, um dos eixos da acção educativa dos próximos anos, enquanto acção estruturada por princípios institucionalizadores e acção estruturante de novas relações sociais. Este é um ponto em que o tempo institucional se cruza com outra dimensão do tempo descontinuo das escolas: o tempo da justificação múltipla.

O tempo da justificação múltipla

"A escola entrou irremediavelmente num universo de justificação múltipla" (Derouet, 1992, p. 32) — esta afirmação corresponde àquilo que, porventura, é um dos mais fortes sinais da escola básica na actualidade⁹.

A escola portuguesa do 25 de Abril tem sido uma expressiva ilustração da múltipla justificação, seja no plano político-normativo, seja no plano da opinião pública, seja ainda no plano da fundamentação local dos ideários e projectos educativos de escola. A escola — e especialmente a escola básica — tem sido o avatar das esperanças dos que acreditaram na possibilidade da construção de um "homem novo" começar na educação dos mais jovens; nela

se confiou — e de uma forma mais extensa, na educação popular — para a irradiação das raízes ideológicas do fascismo; na escola se esperou, num sentido oposto, a reabilitação dos valores nacionalistas; à escola tem sido assacada a responsabilidade de "cair no facilitismo" e não promover devidamente a transmissão do cânone cultural; às escolas se insiste em pedir que promovam o "mérito" e que sejam rigorosas na triagem e selecção dos percursos escolares e sociais dos seus alunos; em contrapartida, também às escolas se tem pedido que promovam a interculturalidade, que desenvolvam a formação pessoal e social dos alunos, que insistam na preservação do património ambiental e cultural, que eduquem para a saúde; as comunidades locais são chamadas à escola e os valores culturais comunitários às vezes integram-se nos planos curriculares; a formação para a cidadania é hoje uma expressão recorrente na fundamentação política da acção educativa, etc.

A justificação múltipla, que acompanha os vivos debates que a educação em Portugal tem propiciado em democracia, não é, no entanto, um mero efeito argumentativo sobre as finalidades educativas. Ela exprime-se pela pluralização dos centros de decisão que, no interior das escolas e do campo educativo, influem nos quotidianos escolares. Deste modo, a procura dos caminhos múltiplos da legitimidade da acção educativa não é um processo cumulativo, meramente diacrónico, emanado dos centros promotores das políticas educativas. Pelo contrário: a procura dos fundamentos para a acção educativa é promovida sincronicamente, e é um processo conflitual. Isso foi permitido e catalisado pela democracia política e a abertura social, se bem que não tenha sido por ela totalmente inaugurado; com efeito, mesmo em ditadura, a procura de uma fundamentação alternativa da acção educativa foi o caminho trilhado por cidadãos e movimentos sociais e profissionais resistentes.

A construção social dos fundamentos para a acção educativa é participada, além do Estado, pelas correntes da opinião pública, pelos *mass-media*, pelos grupos profissionais e as suas associações representativas, pelas instâncias de recontextualização pedagógica, pelos agentes locais, pelos sistemas periciais, pelas estruturas empresariais, pelos sindicatos, pelos movimentos sociais, pelas editoras escolares e, finalmente, pelos próprios actores educativos em cada contexto concreto de acção educativa.

A presença de todos estes intervenientes não é feita a partir das mesmas bases de poder, nem são simétricas as forças que se conjugam na

cena da legitimação. Além disso, elas são atravessadas por factores institucionalizadores, que, como já referimos, são hoje fortemente caracterizados pela sua localização nas pulsões simbólicas da globalização social. Há, deste modo, uma margem de decisão pelas escolas que não é muito ampla, dado o peso dos constrangimentos de natureza estrutural e simbólica. Todavia, a multiplicação das intervenções conduz as escolas para uma zona onde a incerteza permite alguma liberdade de opção. É essa incerteza que, afinal, permite fundamentar intervenções educativas contra-hegemónicas e actualizar, pelas capacidades estruturadoras da acção colectivamente empreendida, práticas pedagógicas e organizacionais alternativas (McFadden, 1995).

O tempo da justificação múltipla exprime-se nas escolas sob a forma de lógicas de acção. As lógicas de acção são as resultantes simbólicas dos processos de monitorização reflexiva da acção educativa nas escolas. A plurilogicidade é um dado inerente às afirmações anteriores e a existência da contradição e do conflito inscreve-se decididamente na interacção educacional e na procura das suas razões. No entanto, isso não impede que as escolas procurem encontrar processos de regulação que, ao menos provisoriamente, estabeleçam as bases do acordo, se traduzam em pautas para a acção e "justifiquem" a acção educativa empreendida. As lógicas da acção são, nesta conformidade, a expressão dessa construção colectiva.

Procuramos noutro lugar identificar as linhas fundamentais das lógicas de acção que se exprimem nas (e a partir das) escolas (cf. Sarmento, 1997). Sinteticamente, diremos que as escolas básicas têm vindo a procurar o essencial do seu fundamento nos princípios de legitimação expressos pelo Estado e configuradores da administração pública (é a lógica de serviço público) ou, alternativa ou cumulativamente, na profissionalidade dos professores e nos seus valores e princípios de competência (também eles plurais e, por vezes, contraditórios), nas culturas e valores das comunidades onde se enraizam, na racionalidade própria do mercado educacional, com os seus princípios de competição e de eficácia, ou nos direitos das crianças. Julgamos poder afirmar que o tempo da justificação múltipla nas escolas pós-25 de Abril é também o tempo da imanência de todas estas lógicas de acção, ainda que, porventura, aquela que mais marcadamente tem caracterizado as escolas seja a que combina o entendimento da acção educativa como serviço

público administrativamente prescrito com uma profissionalidade assente, ora no princípio da competência académica, ora no princípio da competência profissional pela aplicação de formas instituídas de inovação.

Deixamos, no entanto, a dilucidação desta questão para outras investigações, optando por nos referirmos agora a algo que decisivamente se tem vindo a inscrever na cena educacional, de modo algo paradoxal: a definição das crianças como sujeitos sociais, realizada no plano político-normativo e no plano teórico, constitui um importante desafio à escola básica e é, hoje, um elemento central na fundamentação da acção educativa. O paradoxo reside no facto de só no final do milénio as escolas parecerem começar (ainda que de forma incipiente) a descobrir as crianças...

A aprovação da Convenção dos Direitos das Crianças pela O. N. U., em 1989, e a sua subscrição pela quase totalidade dos países do mundo, a par do interesse teórico, mediático e político pelas crianças, pelo estatuto social da infância e pelos respectivos mundos de vida¹⁰, marcam hoje uma rota que inevitavelmente as escolas irão atravessar. Com efeito, a instituição que, no mundo ocidental, mais fortemente tem contribuído para a definição de um estatuto social para a infância não pode durante muito mais tempo manter o divórcio com a perspectivação dos direitos sociais das crianças enquanto direitos educacionais. Aliás, as escolas são espaços sociais que, sendo construídas para as crianças — nos níveis político e organizacional e nos planos histórico e das políticas educativas —, são também — no plano da acção concreta —, construídas (sobretudo) pelas crianças (cf. Montadon, 1997). Deste modo, a translação dos direitos sociais das crianças para a configuração de contextos de acção educativa é uma empresa teórica e empírica fundamental.

No plano teórico, o contributo de B. Bernstein é inestimável. Para o sociólogo inglês, os direitos das crianças no contexto educacional podem ser definidos como: 1) o direito à *realização pessoal* ("enhancement"), isto é, o direito ao desenvolvimento pessoal, intelectual e material, e "à experimentação dos limites", através da qual se realiza a compreensão crítica do mundo e se descobrem novas possibilidades; 2) o direito à *inclusão social*, intelectual, cultural e social, que permita a cada criança ser autónoma no interior da respectiva comunidade, sendo nela aceite e acolhida; 3) o direito à *participação* na prática e decisões colectivas. Esses direitos situam-se nos

níveis individual, interactivo e social e neles se realizam as dimensões, respectivamente, da confiança, da autonomia e da prática cívica (Bernstein, 1996, pp. 6-7).

Transladando esses direitos para o plano organizacional das escolas, propusemo-nos pensá-los como: primeiro, o *direito cultural*, que consiste na preservação, aquisição e construção por cada aluno dos saberes e competências que o realizem como ser em crescimento, no presente, e que lhe permitam ter uma vida pessoal auto-dirigida no futuro; segundo, o *direito pessoal*, assente no reconhecimento e respeito pela diferença individual da criança e na possibilidade de a desenvolver num quadro de relações sociais inclusivas, sem discriminações inerentes à condição social, ao sexo, à raça, à religião, ou ao corpo; terceiro, o *direito político* à participação directa na tomada de decisão sobre as actividades educativas, como condição de construção da participação cívica e da (auto)formação como cidadãos (Sarmiento, 1997, p.193).

A lógica dos direitos das crianças constitui, neste final do século, uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública. Mais do que uma conquista de Abril, este é um sinal que pode projectar a escola pública para o campo das "políticas de vida" e das "utopias realizáveis" (Giddens, 1992), fazendo, afinal, com que o tempo das escolas possa também passar a ser o tempo das crianças.

Notas

- 1 O conceito de estruturação, aqui aplicado ao plano educativo, é tributário da teoria da estruturação de Anthony Giddens (cf., sobretudo, Giddens, 1976 e 1984).
- 2 Neste mesmo sentido, ainda recentemente Fernando Rosas se levantava contra o revisionismo historiográfico que, não apenas procura resgatar o regime anterior de alguns dos seus aspectos mais ominosos, como também oculta a continuidade de algumas das conquistas sociais do regime democrático, numa estratégia de indiferenciação de tempos e de modos que obscurece as realidades históricas. O autor considera que "as linhas mestras das liberdades e das aquisições do mundo do trabalho", quanto ao essencial, "está vivo, e luta e defende-se como pode e sabe". (Fernando Rosas, *Público*, 17 de Março de 1999).
- 3 É muito esclarecedor o balanço que A. J. Afonso faz dos efeitos da ideologia neo-liberal na política educativa portuguesa: "Assim, dado que muitos dos elementos e marcas tendencialmente neoliberais ou não passaram dos discursos enquadramentos

- à promulgação das políticas ou, dada a especificidade da realidade portuguesa e do sistema educativo, assumiram configurações extremamente ambíguas e contraditórias, ou, ainda, quando foram implementadas, não produziram os efeitos verificados noutros contextos, talvez seja mais rigoroso considerar que o que se desenvolveu entre nós, na década em análise, aponta mais no sentido de um *neoliberalismo educacional mitigado* (...)." (Afonso, 1998, p. 232).
- 4 Afirma Rui Grácio: "Em contextos políticos diferentes e com novas exigências sociais e culturais, há também uma relativa continuidade técnica (entre a reforma de Veiga Simão e a dinâmica reformadora introduzida pela LBSE de 1986) no equacionamento dos problemas e nas propostas de solução." (Grácio, 1988, p. 17).
 - 5 É também Rui Grácio (1988, p.14) que lembra que em Portugal já em 1967 se publicavam livros sobre a crise na educação...
 - 6 O que está em causa nesta mudança é tão importante que a sua redução a questões de morfologia das organizações escolares, a subalternização das iniciativas e das lógicas dos actores escolares (subalternização essa que é comum a medidas de mudança pensadas e geridas *top-down*) e a não assunção de mudanças estruturais na administração estatal da educação, podem não apenas prevenir o sentido educacional que fundamentou a sua necessidade como conduzir as escolas para formas heterónomas de direcção (cf. Barroso, 1998).
 - 7 Apresentamos nos estudos de caso que realizámos em escolas do 1º ciclo do ensino básico (Sarmiento, 1997) alguns exemplos singulares de inovação centrada nos domínios referidos.
 - 8 T. Popkewitz estudou este efeito, no quadro de uma análise das relações sociais e das "subjectividades do cenário educativo" (1996, p. 158) na era da globalização, considerando os modos simbólicos pelos quais se reproduz o controlo social. Atendendo aos efeitos complexos da generalização do princípio participativo, o autor afirma: "Estruturam-se as identidades participativas e colaborativas como um efeito de poder. Mesmo quando novas formas de participação capacitam novos grupos para articular os seus interesses, as reestruturações das subjectividades estão governando as práticas nas relações sociais reconstituídas." (1996, p.151).
 - 9 Derouet fundamenta a sua afirmação na análise teórica — devedora de Boltanski e Thévenot (1991) — da crise dos princípios de legitimação, ou "de justiça", na acção política, e na análise empírica das escolas francesas, que, a partir do final dos anos 60 e com a desconstrução do princípio fundador da "igualdade de oportunidades", têm vindo a encontrar, seja no plano local, seja no domínio da construção normativa pelo Estado, princípios alternativos para a construção das suas finalidades educativas.
 - 10 Sobre este ponto são úteis os contributos de Qvortrup (1991), Franklin (1995) e Corsaro (1997).

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela (1995). A cultura social da discriminação e a avaliação dos alunos do Ensino Básico. In J. A. Pacheco e M. Zabalza (org.), *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 89-96.
- AFONSO, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional — Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- APPLE, Michael W. (1996). *El Conocimiento Oficial. La Educación Democrática en una Era Conservadora*. Barcelona: Paidós. (Trad.; ed. orig.:1993).
- BALL, Stephen J. (1994). *Education Reform: a Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- BARROSO, João (1998). Descentralização e Autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº4 (Nova Série), pp. 32-58.
- BERNSTEIN, Basil (1996). *Pedagogy Symbolic, Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor y Francis.
- BOLTANSKI, Luc & THÉVENOT, Laurent (1991). *De la Justification: les Économies de la Grandeur*. Paris: Gallimard.
- COLLEGE DE FRANCE/BOURDIEU, Pierre (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, pp.101-120.
- CORSARO, William A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- DEROUE, Jean-Louis (1992). *Ecole et Justice. De l'Égalité des Chances aux Compromis Locaux?*. Paris: Métailié.
- DEROUE, Jean-Louis (1998). Autonomie et responsabilité des établissements scolaires en France. *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº4 (Nova Série), pp. 19-31.
- FORMOSINHO, João (1999). *Ensino Básico Primário: de Ciclo Inicial do Ensino Básico a Ciclo Intermediário do Ensino Básico*. Lisboa: Cadernos PEPT.
- FRANKLIN, Bob (Ed.) (1995). *The Handbook of Children's Rights. Comparative Policy and Practice*. London: Routledge.
- GIDDENS, Anthony (1976). *New Rules of Sociological Method: a Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Hutchinson.
- GIDDENS, Anthony (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- GIDDENS, Anthony (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- GRÁCIO, Rui (1988). Debater publicamente reformas educativas: um confronto. *Seara Nova*, nº18, pp. 14-18.
- GREEN, Andy (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. London: MacMillan.
- INTERNET — <http://www.dapp-min-edu.pt> (1998). Estatísticas da Educação 97/98.
- LIMA, Licínio C. (1996). Educação de Adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação "contábil". *Inovação*, vol. 9, nº3, pp. 283-297.
- LIMA, Licínio C. A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996). In Ministério da Educação, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODER. Estudos Temáticos*. Volume I. Lisboa: Ministério da Educação/DAPP.
- MACHADO, Fernando Luís & COSTA, António Firmino (1998). Processos de uma modernidade inacabada. Mudanças estruturais e mobilidade social. In J. M. L. Viegas & A. F. da Costa (Org.), *Portugal, Que Modernidade?*. Lisboa: Celta. pp. 17-44.

- MCFADDEN, Mark G. (1995). Resistance to schooling and educational outcomes: questions of structure and agency. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 16, nº3, pp. 293-308.
- MEYER, John W.; RAMIREZ, Francisco O.; SOYSAL, Yasemin N. (1992). World expansion of mass education, 1970-1980. *Sociology of Education*, nº 65, pp. 128-149.
- MEYER, John W.; KAMENS, David H.; BENAVIDE, Aaron (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington: Falmer Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1994). *Sistema Educativo Português — Situação e Tendências*. Lisboa: Ministério da Educação-DEPGEF.
- MONTADON, Clépâtre (1997). *L'Éducation du Point de Vue des Enfants*. Paris: L'Harmattan.
- NÓVOA, António (1992). A 'Educação Nacional'. In F. Rosas (coord.), *Portugal e o Estado Novo — 1930/1960*. J. Serrão & A. H. de Oliveira Marques (dir). *Nova História de Portugal*. (Vol XII). Lisboa: Presença, pp.455-519.
- O.E.C.D. (1995). *Education at a Glance*. Paris: CERI/OCDE.
- O.E.C.D. (1998). *Education at a Glance*. Paris: CERI/OCDE.
- PIRES, Eurico Lemos (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. I, nº1, pp. 27-43.
- PIRES, Eurico Lemos (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: SPCE.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1996). El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedade civil. In M. A. Pereyra, J.G. Minguoz, A. J. Gomez, & M. Beas (compiladores), *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp.119-168.
- QVORTRUP, Jens (1991). *Childhood as a Social Phenomenon — An Introduction to a Series of National Reports*. Eurosocial — Report 36/1991. Vienna: European Centre.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1993). O Estado, as relações sociais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In B. S. Santos (org.), *Portugal: um Retrato Singular*. Porto: Afrontamento, pp. 15-56.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1997). *Lógicas da Acção. Estudo Organizacional da Escola Primária*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- SARMENTO, Manuel Jacinto e FERREIRA, Fernando Ilídio (1995). Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (eds.), *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: APELF/AFIRSE, pp.349-383.
- SILVA, Manuela & TÁMEN, M. Isabel (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STOER, Stephen R. & ARAÚJO, Helena Costa (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- WHITTY, Geoff (1996). Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 6, pp. 117-141.

COMPULSORY SCHOOL: SIGNS OF APRIL IN A DISCONTINUOUS TIME

Abstract

After the 25th of April 1974, consecutive reforms were implemented in compulsory education which led to the withdrawing of the school ideological weight of the previous regime. Those reforms increased school attendance and led to pedagogical and organizational transformations in schools. However those changes were not implemented in the same direction, they did not have the same impact, and did not manage to converge in a single model of school reality. Temporal discontinuity, a characteristic of late modernity, introduces a complexity of factors in the educational field which lead schools to implement multiple plans of action and hence to question compulsory and state education against their civic and political purposes. This text highlights and questions the signs of April 1974 that remain in the marks that a discontinuous time has stamped in compulsory education.

ÉCOLE OBLIGATOIRE: SIGNES D'AVRIL EN TEMPS DISCONTINU

Résumé

L'école obligatoire après le 25 avril 1974 fut l'objet de réformes successives qui ôtèrent le poids idéologique de l'école du régime précédent, favorisèrent l'extension de la fréquence scolaire et conduisirent à des transformations d'ordre pédagogique et organisationnel dans les établissements d'enseignement. Cependant, ces changements n'ont pas tous été entrepris dans le même sens, n'ont pas eu le même impact, ne bénéficièrent pas de l'établissement de la réalité des écoles selon un modèle unique. La discontinuité temporelle, caractéristique de la modernité tardive, introduit dans le champ éducatif des facteurs de complexité qui, simultanément, orientent les écoles vers une logique d'action concertée et reconduisent l'éducation obligatoire et l'école publique à la confrontation avec leur mandat civique et politique propre. Ce texte souligne et interroge les signes d'avril 1974 qui perdurent dans les marques qu'un temps discontinu a ancré dans l'école obligatoire.

(Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Com base num estudo realizado na Universidade do Minho, no âmbito das provas de Mestrado em Educação, a autora analisa a experiência dos primeiros anos de ensino, nomeadamente os problemas e necessidades de apoio e formação dos professores principiantes. Trata-se de uma investigação de carácter descritivo e exploratório tendo como população-alvo professores recém-licenciados por esta instituição de formação. As principais conclusões apontam para dificuldades sobretudo no plano didáctico, destacando-se a motivação, a indisciplina na sala de aula, o tratamento individualizado dos alunos e a avaliação. Sentimentos de isolamento, aliados à falta de apoio, vêm intensificar os problemas dos neófitos nos primeiros tempos de exercício autónomo de funções docentes. Neste artigo, discute-se ainda a pertinência dos programas de indução.

Introdução

A entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porquanto encerra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens. Trata-se de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades que se assumem.

Estamos perante o chamado período de indução durante o qual se processa a socialização profissional, na medida em que o neófito compreende

os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão.

Contudo, a indução no ensino assume características peculiares. Se, noutras profissões, os neófitos vão assumindo progressivamente as tarefas mais exigentes e decisivas, o que acontece sob o olhar dos pares mais experientes, a quem cabe a responsabilidade da sua socialização e indução profissionais (Huberman, 1991), a entrada no ensino é, pelo contrário, repentina e abrupta. De um dia para o outro, o professor principiante tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com experiência, encontrando-se, por vezes, isolado e com pouco apoio. Pelo contrário, por vezes, são-lhe reservados os horários e as tarefas mais difíceis (Veenman, 1984; Huberman, 1991).

Esta situação encontra-se profusamente documentada na literatura sobre indução (sobretudo noutros países), onde abundam metáforas que traduzem, de forma elucidativa, a "dura prova"¹ pela qual passam os professores neófitos (Pataniczek & Isaacson, 1981; Huberman, 1991; Capel, Leask & Turner, 1997), uma verdadeira odisseia com um percurso irregular e incerto (Hall, 1982). Há ainda autores que reconhecem nesta fase a existência de um rito de passagem (Huberman, 1991; Vonk, 1993, 1995; Moll, 1996) ou um ritual de socialização (Arends, 1995), isto é, um passo necessário no processo de iniciação ao ensino e, conseqüentemente, condição imprescindível para se ser aceite pelos mais experientes.

É esta fase da carreira docente que pretendemos analisar com base num estudo realizado, ao longo do ano 1997, no âmbito da nossa dissertação de Mestrado (Flores, 1997a). Não obstante a incontestável pertinência que esta fase do desenvolvimento profissional do professor apresenta, são escassos², sobretudo em Portugal, os estudos sobre esta temática, facto que já tem sido apontado como o "elo de ligação que faltava" entre a formação inicial e a formação contínua (Hall, 1982). Para Marcelo (1994: 284), esta é "uma das fases do processo de 'aprender a ensinar' que tem sido sistematicamente esquecida não só pelas instituições universitárias mas também por outras instituições dedicadas à formação contínua de professores", situação, aliás, também aplicável ao contexto português.

Embora se registem distintas posições quanto à sua extensão (Vera, 1988; Aitken 1993), a maior parte dos investigadores considera como período

de indução aquele que abrange os três primeiros anos de actividade docente³ (Pataniczek & Isaacson, 1981; Hall, 1982; Veenman, 1984, 1988; Imbérnon, 1994), após os quais se verifica um período de consolidação (Vonk & Schras, 1987). É também nesta perspectiva que nos situamos, salvaguardando o facto de que, apesar de se tratar de uma etapa cuja importância é reconhecida no contexto do itinerário formativo do professor⁴, na prática, não se conhecem programas de indução⁵.

Neste artigo, procuraremos analisar a forma como são vividos os três primeiros anos de experiência docente à luz da perspectiva dos professores principiantes recém-licenciados pela Universidade do Minho.

Tornar-se professor...

Imbuído de idealismo energético (Pataniczek & Isaacson, 1981) e de fantasias românticas sobre o ensino (Stallworth, 1994), o professor principiante encara a sua profissão com optimismo e elevadas expectativas, procurando imprimir à sua prática docente atitudes e valores mais ou menos progressistas, interiorizados ao longo das suas experiências escolares prévias e durante a formação inicial.

De facto, o professor neófito encontra-se numa situação peculiar, pois poucas profissões permitem um contacto tão directo e intenso com a futura actividade profissional. Como lembra Lortie (1975), o professor em início de carreira já foi aluno durante, pelo menos, dezasseis anos, facto que lhe proporcionou o contacto com diferentes tipos de actuação e múltiplos métodos de ensino por parte dos seus professores.

Contudo, tal condição não é sinónimo de ausência de problemas ou de facilitação da socialização profissional. Aliás, Ryan (1980), um dos mais destacados estudiosos neste campo de investigação, sublinha que é precisamente na familiaridade, e não na estranheza da situação da sala de aula, que reside a origem de grande parte dos problemas do professor principiante, na medida em que este

"acha que conhece aquilo em que se vai meter (...). O choque surge quando o professor principiante deixa de ser a audiência e passa a ser o actor. O papel que vira ser interpretado vezes sem conta é agora sou. A cena familiar da sala de aula é invertida e encontra-se numa situação nova surpreendente" (apud Arends, 1995:486).

Também Bullough (1989) salienta que este contacto anterior e prolongado com a realidade da sala de aula pode provocar no neófito uma falsa segurança. A emergência dos primeiros problemas e obstáculos provoca no professor principiante sentimentos de instabilidade e de desmotivação, decorrentes da confrontação entre as expectativas e os estereótipos, idealizados durante o período de formação, e a complexidade da realidade escolar.

Com efeito, após a euforia e entusiasmo inicial, denominado na literatura como o período de lua de mel (Lacey, 1977), de aventura e fantasia (Ryan, 1986), marcado pela descoberta e exploração da sua nova situação profissional (Huberman, 1992), surge, na vida do professor neófito, uma fase de dúvidas, de tensões e de conflitos quando não se encontram as soluções mais adequadas e eficazes para enfrentar a "dura realidade" da sala de aula (Schaffer, Stringfield & Wolfe, 1992).

Veenman (1984, 1988:40) popularizou o chamado "choque da realidade" ou "choque da *praxis*" que traduz, nas palavras deste autor holandês, "o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a fase de formação e a crua e dura realidade da vida quotidiana da sala de aula".

As causas deste choque são diversas. Segundo o mesmo investigador, factores de ordem pessoal e contextual convergem para a sua emergência: eleição equivocada da profissão, atitudes e características pessoais inadequadas, formação inadequada (muitas vezes, demasiado teórica e pouco relevante para a prática), uma situação escolar problemática (relações autoritárias e burocráticas, estruturas organizativas rígidas, isolamento no local de trabalho, escassez de equipamentos, sobrecarga de trabalho, pressão dos pais, multiplicidade de funções e tarefas a desempenhar), etc.

Tal situação conduz ao distanciamento das concepções iniciais e à mudança de atitudes: de progressistas e inovadoras a tradicionalistas e conservadoras⁶, prevalecendo, muitas vezes, "atitudes de custódia" na relação pedagógica com os alunos (Vonk, 1984; Veenman, 1988; Sarmiento, 1994). Daí que as primeiras experiências de exercício autónomo de funções docentes se caracterizem pela sobrevivência pessoal e profissional, onde predominam a ética da prática e o método do ensaio-erro (Veenman, 1984, 1988; Olson & Osborne, 1991; Marcelo, 1994).

Estudos feitos⁷ demonstram que as principais dificuldades sentidas pelo professor em início de carreira se situam, fundamentalmente, no plano didáctico, sendo as mais frequentes o controlo disciplinar, a gestão da aula, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais, a avaliação e as dificuldades relativas à escassez ou inexistência de materiais didácticos.

Um aspecto curioso que se pode extrair da análise da literatura existente neste campo diz respeito à natureza das preocupações manifestadas pelos professores principiantes ao longo dos primeiros anos de ensino. Alguns estudos (Karge, Sandlin & Young, 1993) indicam que, numa fase inicial, os professores revelam, sobretudo, preocupações relacionadas com o *self*, progredindo posteriormente para preocupações centradas nas tarefas e no impacto da sua acção nos alunos. Este facto vem corroborar a proposta de Fuller e seus colaboradores⁸ (1969, 1975) relativamente às etapas de preocupações dos professores.

Como já referimos, no contexto português, é reduzido o número de trabalhos de investigação realizados neste âmbito, reportando-se, sobretudo, a teses de Mestrado (Silva, 1994; Flores, 1997a) e de Doutoramento (Alves, 1997; Couto, 1998). Contudo, os estudos conhecidos permitem estabelecer um marco de análise das primeiras experiências de ensino no nosso país. De uma forma geral, confirma-se que as dificuldades mais sentidas pelos neófitos, na passagem de alunos a professores, se manifestam no contexto na sala de aula, onde se destacam os problemas relativos à interacção pedagógica com os alunos, à avaliação, à planificação, à motivação dos alunos e à escassez de recursos. Por seu turno, no contexto da escola, surgem, como aspectos problemáticos, o funcionamento institucional, a relação com os colegas e com outros intervenientes da acção educativa (sobretudo encarregados de educação) e a atribuição de cargos, o que vem corroborar "a existência de inícios difíceis, de um indubitável choque da realidade" (Alves, 1997: 859). Saliente-se ainda que a etiologia das principais preocupações dos professores principiantes reside em aspectos de natureza situacional e pessoal.

Uma linha de investigação que tem conhecido alguma difusão, nos últimos anos, prende-se com a comparação entre professores experientes e principiantes (Jordell, 1985), no sentido de compreender as principais diferenças que aqueles professores evidenciam no seu desempenho

profissional. Estes estudos revelam que, embora se identifiquem problemas comuns a ambos os grupos (os recursos didácticos, os problemas básicos do ensino — como exemplificar e diversificar os métodos de ensino —, o tratamento individualizado dos alunos e a percepção do êxito ou fracasso no desempenho das suas funções), existem problemas típicos dos neófitos: a disciplina e a ordem na sala de aula, a planificação a longo prazo, a atribuição de notas, a detecção dos conteúdos anteriormente abordados, o nível de apresentação dos conteúdos e a definição do papel do professor.

Da análise da literatura comparativa entre professores com e sem experiência ressaltam ainda algumas ideias fundamentais: o processo de tomada de decisão, a interpretação dos eventos da sala de aula e a percepção de situações problemáticas são consideravelmente diferentes nos dois grupos. Carter (1990), por exemplo, identifica três distinções principais: a) o conhecimento dos professores experientes é especializado; b) é um conhecimento organizado; c) muito do que os professores com experiência conhecem é tácito (isto é, construído a partir de numerosas e variadas experiências didácticas).

A ausência de uma visão holística (Rust, 1994) sobre o ensino-aprendizagem, a sala de aula e a vida na escola (que Reynolds (1992) considera ser a característica do pensamento do professor competente) repercute-se na percepção das tarefas docentes e na resolução das dificuldades diagnosticadas (que os professores principiantes ultrapassam de forma isolada).

A solução idiossincrática encontrada pelo neófito para superar os seus problemas prende-se também com a ausência de colaboração e o isolamento (Cavaco, 1993) que caracteriza a actividade docente. Deste modo, o professor em início de carreira atravessa uma fase de tateamento (Huberman, 1991) e de crise (Lacey, 1977), de questionamento de atitudes, de comportamentos e de valores, duvidando, muitas vezes, da eficácia e da adequação dos métodos utilizados. Esta descrença pode levar à inadaptação ao clima social da escola⁹, desenhando-se, assim, um quadro de desencanto e de cepticismo.

Este estado de incerteza advém do desconhecimento de um conjunto de regras, normas e rituais, o que determina um dos paradoxos (Corcoran, 1981) do professor principiante: por um lado, experiencia um sentimento de

insegurança e de incerteza perante aquilo que não sabe, por outro, sente a necessidade de agir decididamente e dominar a situação, pois a sua imagem, perante os colegas e a escola, está em jogo e tem de mostrar-se confiante. A necessidade de saber e a consciência de que não se sabe tudo o que se precisa de saber conduzem o professor principiante a um estado de confusão (Huberman, 1991) e a um intenso choque (Corcoran, 1981).

Faça a este diagnóstico urge tomar medidas adequadas. É nesta linha que têm surgido alguns estudos relativos às necessidades de apoio e formação dos professores principiantes (Huberman, 1991; Cooke & Pang, 1991; Chamock & Kiley, 1995). Neste domínio aparecem como áreas prioritárias de intervenção a indisciplina na sala de aula, o ensino (recursos disponíveis, métodos de ensino, competências para ensinar) e questões ligadas à administração e gestão da escola (a política da escola e as suas expectativas).

Por outro lado, os neófitos sugerem algumas estratégias de apoio: oportunidades para observar os colegas, a existência de um professor-mentor, a melhoria de recursos da escola e a promoção de discussões e de *workshops* incidindo sobre as suas preocupações (a indisciplina, a gestão da aula e as necessidades educativas especiais dos alunos).

Apesar das inevitáveis dificuldades iniciais, é possível desenvolver estratégias e promover procedimentos que ajudem o novo professor. A forma mais estrutural e organizada consiste na promoção de programas de indução (legal e institucionalmente previstos). Mais recentemente existe outro tipo de apoios a proporcionar ao professor em início de carreira, nomeadamente nos EUA: por um lado, o contacto com outros professores principiantes via correio electrónico (Merseth, 1991, 1992), e, por outro, a produção de livros de orientação para os primeiros tempos de profissão, onde se fornecem pistas e sugestões para lidar com algumas situações de ensino (Arends, 1995; Borich, 1995; Capel, Leask & Turner, 1997).

A socialização profissional

A socialização profissional surge como um dos marcos teóricos da análise do período de indução a partir do qual se tem produzido alguma investigação (Lacey, 1977, 1987; Dubar, 1997), tendo como referencial importante o pioneiro e já clássico estudo de Lortie (1975), intitulado *Schoolteacher: A sociological study*.

A conceptualização do processo de tornar-se professor como um processo de socialização pressupõe a aquisição de valores, normas, atitudes e conhecimentos próprios da profissão, que permitem ao neófito tornar-se num membro activo nessa organização/profissão (Lacey, 1987).

Numa síntese Investigativa, Zeichner & Gore (1990) apontam três tradições na análise do processo de socialização dos professores: funcionalista, interpretativa e crítica. A primeira, a mais tradicional, encara a socialização como um processo mediante o qual o neófito assume a cultura profissional dominante, aceitando-a e incorporando-a no seu repertório cognitivo (Hoy & Rees, 1977). A escola constitui o marco de referência na determinação das orientações dos estudantes-futuros professores que têm um papel passivo neste processo. Assim, a ênfase vai para a reprodução das condições e disposições existentes, na medida em que a socialização prevê e promove a continuidade, pelo que o carácter nomotético e determinista constituem as características fundamentais deste paradigma.

A perspectiva interpretativa estuda o fenómeno da socialização através da negociação efectuada entre o indivíduo e o contexto em que ele se insere, atribuindo um significado especial à experiência subjectiva de cada pessoa. Este facto determina uma visão mais complexa e problemática do processo socializador do que o paradigma anteriormente referido. A investigação de Lacey (1977), por exemplo, demonstrou que, apesar da existência de constrangimentos estruturais ou institucionais, o estudo da socialização dos professores deve partir da análise dos significados subjectivos dos participantes.

Não obstante esta diferença fundamental, os paradigmas funcionalista e interpretativo apresentam algumas similaridades. Ambos remetem para a aprendizagem individual de um papel instituído de que resulta o ajuste situacional (passivo ou activo) do indivíduo na cultura de uma profissão, pois nenhum deles desafia o *status quo* existente. A preocupação central do paradigma funcionalista consiste em explicar este processo, ao passo que o objectivo fundamental do paradigma interpretativo remete para a sua compreensão.

Nenhum destes objectivos é suficiente do ponto de vista da terceira perspectiva que incide na assunção crítica de valores e normas, onde os formadores e investigadores têm um papel determinante. A ênfase é, portanto,

colocada na transformação e na reflexão. Como reconhecem Zeichner & Gore (1990), são escassos os estudos sobre socialização de professores que assentam neste paradigma. Uma visão crítica da socialização implica um processo dialéctico, ao mesmo tempo colectivo e individual, situado dentro do contexto mais alargado das instituições, da sociedade, da cultura e da história.

Como salienta Bullough (1992), tornar-se professor constitui um processo profundamente idiossincrático que reflecte não só diferenças biográficas e distintas concepções de ensino, mas também a natureza dos diferentes contextos. Na realidade, podem identificar-se diferentes momentos e distintos agentes de socialização profissional, pois trata-se de um processo evolutivo e dinâmico (Marcelo, 1987; González, 1995).

Lortie (1975), por exemplo, considera três etapas fundamentais na socialização dos professores. A primeira decorre da experiência dos longos anos de escolaridade antes da entrada na universidade em que o neófito viu actuar diferentes professores. A segunda circunscreve-se ao período de formação propriamente dito, na universidade, que permite a formação teórica e prática sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem. Por fim, a etapa de indução durante a qual o professor assume a actividade docente e as funções a ela inerentes e que ocorre ao longo dos primeiros anos de profissão.

Quanto às fontes de socialização, estudos realizados neste campo revelam que o *background* de conhecimentos, ideias, crenças e valores que o aluno-futuro professor traz consigo antes de iniciar um curso de Formação de Professores apresentam um forte poder socializador (Lortie, 1975; Pataniczek & Isaacson, 1981; Lindblad & Pérez, 1992).

Lortie (1975) considera mesmo esta variável superior à influência do curso de Formação Inicial e à posterior socialização no local de trabalho. Para este autor, a aprendizagem pela observação (*apprenticeship of observation*), fruto da experiência de aluno, origina a interiorização de modelos de ensino que serão reactivados durante o período de Formação Inicial e as primeiras experiências docentes. Esta "cultura latente" exerce uma forte influência nas concepções de ensino por parte dos professores, bem como na sua *performance*.

Aliada a esta posição está a ideia de que a Formação Inicial representa uma influência muito reduzida na alteração das ideias e concepções formadas

durante a socialização antecipatória (Zeichner & Gore, 1990), posição, aliás, reiterada por vários estudos (*vide* Zeichner & Gore, 1990 e Kagan, 1992).

Posição contrária é defendida por Feiman-Nemser (1983) e Jordell (1987) para quem, embora reconhecendo a importância desta variável, a situação de trabalho irá influenciar de forma determinante a socialização do neófito.

A longevidade da influência das experiências prévias depende, portanto, da conceptualização da Formação Inicial e da experiência de trabalho relativamente à socialização profissional. No que diz respeito à influência socializadora da Formação Inicial, há que considerar um leque diversificado de variáveis: a natureza, a estrutura, as características curriculares e os objectivos de cada curso de formação. Todavia, a tese mais comum aponta para o fraco impacto dos cursos de formação de professores na alteração das concepções anteriores. Pelo contrário, contribuem para confirmar e reforçar crenças, valores e atitudes que os alunos trazem consigo quando iniciam esses cursos (Kagan, 1992; Bullough, 1989; Zeichner & Gore, 1990).

Uma visão oposta a esta parece existir quando se analisa o currículo oculto dos cursos de formação de professores. Ginsburg & Clift (1990), por exemplo, sustentam que é o currículo oculto que constitui o núcleo duro da socialização dos professores, na medida em que transmite aos alunos mensagens relativamente ao estatuto e poder dos professores, enquanto classe ocupacional, à teoria e à prática de ensino, à natureza do currículo e às decisões curriculares dos professores, ao papel da escola no que se refere às desigualdades sociais, etc.

Estes autores reconhecem, no entanto, a existência de mensagens contraditórias dentro dos programas de formação que proporcionam uma resposta diferente por parte dos alunos-futuros professores. De acordo com esta posição, o impacto efectivo da Formação Inicial encontra-se diluído no conhecimento, no currículo e nas imagens de professor e de aluno que são, subtilmente, comunicados aos estudantes durante esse período.

Outro aspecto particular no âmbito da Formação Inicial é o período de práticas de ensino/estágio (Marcelo, 1987). Trata-se, porém, de uma temática que necessita de estudos mais aprofundados no sentido de averiguar o seu

real impacto em termos de socialização. Contudo, os dados obtidos em algumas investigações parecem demonstrar efeitos distintos. A inadequada preparação para lidar com problemas (nomeadamente disciplinares) e o excessivo peso da teoria em detrimento da prática constituem os pontos mais referidos pelos professores relativamente à sua Formação Inicial (Pataniczek & Isaacson, 1981). Em termos de estratégias de socialização, as situações mais comuns apontam, de acordo com a tipologia de Lacey (1977), para um ajuste interiorizado e uma submissão estratégica (Vonk, 1984, 1993; Pacheco, 1995).

Quanto à Influência do local de trabalho e das experiências profissionais subsequentes à Formação Inicial, Rust (1994) e Jordell (1987) consideram-na determinante para a socialização dos professores. Perante o constrangimento situacional e institucional (situações específicas da escola e da sala de aula), o professor neófito faz uma escolha individual quando resolve dilemas e toma decisões.

Jordell (1987) distingue as diversas fontes de influência que determinam e condicionam a adopção da "cultura escolar" por parte do professor principiante. Este autor norueguês refere-se às influências estruturais (estruturas nas quais o professor desenvolve a sua actividade: sala de aula, escola, sociedade) e pessoais (influências das pessoas com as quais o professor neófito interage: alunos, colegas, pessoal auxiliar, membros da direcção da escola, pais), salientando o forte poder das primeiras (sobretudo ao nível da sala de aula) em detrimento das segundas.

A investigação sobre a socialização dos professores (Zeichner & Gore, 1990) esteve, até há bem pouco tempo, ligada à tradição funcionalista: os professores eram considerados prisioneiros do seu passado (socialização antecipatória) ou prisioneiros do presente (sujeitos às pressões do seu local de trabalho). O trabalho de Lacey (1977) e o incremento do paradigma interpretativo, na investigação educacional, marcaram um ponto de viragem na análise da socialização dos professores.

Nesta óptica, é vasto o leque de variáveis que condiciona a socialização dos professores, desde a biografia pessoal até factores de ordem contextual e organizacional, cuja influência não podemos escamotear quando analisamos este processo.

durante a socialização antecipatória (Zeichner & Gore, 1990), posição, aliás, reiterada por vários estudos (vide Zeichner & Gore, 1990 e Kagan, 1992).

Posição contrária é defendida por Feiman-Nemser (1983) e Jordell (1987) para quem, embora reconhecendo a importância desta variável, a situação de trabalho irá influenciar de forma determinante a socialização do neófito.

A longevidade da influência das experiências prévias depende, portanto, da conceptualização da Formação Inicial e da experiência de trabalho relativamente à socialização profissional. No que diz respeito à influência socializadora da Formação Inicial, há que considerar um leque diversificado de variáveis: a natureza, a estrutura, as características curriculares e os objectivos de cada curso de formação. Todavia, a tese mais comum aponta para o fraco impacto dos cursos de formação de professores na alteração das concepções anteriores. Pelo contrário, contribuem para confirmar e reforçar crenças, valores e atitudes que os alunos trazem consigo quando iniciam esses cursos (Kagan, 1992; Bullough, 1989; Zeichner & Gore, 1990).

Uma visão oposta a esta parece existir quando se analisa o currículo oculto dos cursos de formação de professores. Ginsburg & Clift (1990), por exemplo, sustentam que é o currículo oculto que constitui o núcleo duro da socialização dos professores, na medida em que transmite aos alunos mensagens relativamente ao estatuto e poder dos professores, enquanto classe ocupacional, à teoria e à prática de ensino, à natureza do currículo e às decisões curriculares dos professores, ao papel da escola no que se refere às desigualdades sociais, etc.

Estes autores reconhecem, no entanto, a existência de mensagens contraditórias dentro dos programas de formação que proporcionam uma resposta diferente por parte dos alunos-futuros professores. De acordo com esta posição, o impacto efectivo da Formação Inicial encontra-se diluído no conhecimento, no currículo e nas imagens de professor e de aluno que são, subtilmente, comunicados aos estudantes durante esse período.

Outro aspecto particular no âmbito da Formação Inicial é o período de práticas de ensino/estágio (Marcelo, 1987). Trata-se, porém, de uma temática que necessita de estudos mais aprofundados no sentido de averiguar o seu

real impacto em termos de socialização. Contudo, os dados obtidos em algumas investigações parecem demonstrar efeitos distintos. A inadequada preparação para lidar com problemas (nomeadamente disciplinares) e o excessivo peso da teoria em detrimento da prática constituem os pontos mais referidos pelos professores relativamente à sua Formação Inicial (Pataniczek & Isaacson, 1981). Em termos de estratégias de socialização, as situações mais comuns apontam, de acordo com a tipologia de Lacey (1977), para um ajuste interiorizado e uma submissão estratégica (Vonk, 1984, 1993; Pacheco, 1995).

Quanto à influência do local de trabalho e das experiências profissionais subsequentes à Formação Inicial, Rust (1994) e Jordell (1987) consideram-na determinante para a socialização dos professores. Perante o constrangimento situacional e institucional (situações específicas da escola e da sala de aula), o professor neófito faz uma escolha individual quando resolve dilemas e toma decisões.

Jordell (1987) distingue as diversas fontes de influência que determinam e condicionam a adopção da "cultura escolar" por parte do professor principiante. Este autor norueguês refere-se às influências estruturais (estruturas nas quais o professor desenvolve a sua actividade: sala de aula, escola, sociedade) e pessoais (influências das pessoas com as quais o professor neófito interage: alunos, colegas, pessoal auxiliar, membros da direcção da escola, pais), salientando o forte poder das primeiras (sobretudo ao nível da sala de aula) em detrimento das segundas.

A investigação sobre a socialização dos professores (Zeichner & Gore, 1990) esteve, até há bem pouco tempo, ligada à tradição funcionalista: os professores eram considerados prisioneiros do seu passado (socialização antecipatória) ou prisioneiros do presente (sujeitos às pressões do seu local de trabalho). O trabalho de Lacey (1977) e o incremento do paradigma interpretativo, na investigação educacional, marcaram um ponto de viragem na análise da socialização dos professores.

Nesta óptica, é vasto o leque de variáveis que condiciona a socialização dos professores, desde a biografia pessoal até factores de ordem contextual e organizacional, cuja influência não podemos escamotear quando analisamos este processo.

A experiência dos professores neófitos: um estudo exploratório

O processo de recolha e análise dos dados

Os resultados de que iremos dar conta de seguida inserem-se, como já referimos, num trabalho de investigação mais alargado no âmbito da nossa dissertação de Mestrado (Flores, 1997a). A amostra deste estudo era constituída por 271 professores ex-alunos da Universidade do Minho que concluíram um curso de Ensino em 1994, 1995 e 1996. Esta opção prendeu-se com dois aspectos essenciais: por um lado, a facilidade de acesso a informação relativa àqueles professores (dado exercermos funções naquela instituição) e, por outro, a escolha de um grupo homogéneo em termos de Formação Inicial, eliminando, deste modo, uma variável que não pretendíamos analisar.

Os dados quantitativos desta investigação, decorrentes da aplicação de um questionário, e que foram já objecto de discussão noutro lugar (Flores, 1997b), proporcionaram um conjunto de aspectos relevantes que serviram de base à realização de entrevistas. Neste artigo daremos conta das conclusões resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas em Abril de 1997 (2ª fase do mesmo estudo).

Dos quinze entrevistados, catorze são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 23 e os 31 anos de idade. Apenas dois entrevistados não exerciam qualquer cargo na escola. Os restantes desempenhavam, predominantemente, funções de direcção de turma (dez casos), de representação de grupo (dois casos), de direcção de instalações (dois casos) e de orientação de estágio (um caso). De referir ainda que quatro professores desempenhavam mais que um cargo.

Quanto ao tipo de escola, sete dos entrevistados desempenhavam funções docentes em escolas rurais, seis em escolas urbanas e dois em escolas suburbanas. No que diz respeito ao nível de ensino, apenas um leccionava no 2º ciclo do Ensino Básico, trabalhando os restantes no 3º ciclo de Ensino Básico, dois dos quais simultaneamente no Ensino Secundário.

De referir ainda que se procedeu à análise das entrevistas com base num processo de categorização emergente (Bardin, 1977), tendo, no entanto, como marco teórico o trabalho de Marcelo (1991, 1992), relativo ao processo

de socialização dos professores principiantes, e a investigação de Charnock & Kiley (1995), desenvolvida nos EUA, sobre as preocupações e necessidades de assistência dos professores em início de carreira. Os factores/dimensões existentes no questionário previamente aplicado (os problemas e as condições de trabalho dos professores principiantes), nomeadamente os 21 problemas mais sérios identificados pelos neófitos, constituíram ainda referentes importantes para o processo de categorização.

Assim, determinaram-se quatro dimensões a partir das quais se procedeu à análise das entrevistas:

- * *dimensão pessoal* onde se integram declarações que os professores fazem relativamente à sua experiência pessoal e/ou profissional, passada ou presente, bem como as referências a crenças ou concepções pessoais;
- * *dimensão problemas* que se reporta a declarações relativas a situações ou aspectos problemáticos (dificuldades, obstáculos ou conflitos) assinalados pelos professores, tanto ao nível da sala de aula, como ao nível mais amplo da escola, incluindo o relacionamento com os colegas e com os pais. Desta dimensão fazem ainda parte declarações respeitantes à forma como aqueles professores superam os problemas que enfrentam.
- * *dimensão condições de trabalho* que engloba declarações relacionadas com aspectos ligados às características da escola (incluindo espaços físicos, condições escolares e clima relacional) e do meio em que a escola se insere.
- * *dimensão necessidades de apoio/formação* que inclui declarações relativas a aspectos que os professores consideram prioritários na superação dos seus problemas ou dificuldades.

Quadro 1 - Sistema de categorias

SISTEMA DE CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS			
Dimensão pessoal	Dimensão problemas	Dimensão condições de trabalho	Dimensão Necessidades de apoio/formação
Experiência (EXP) Choque com a realidade (CHR) Sentimentos de ansiedade (SCA) Sentimentos de insegurança/dúvida (SIN) Sentimentos de frustração (SFR) Sentimentos de realização/satisfação (SRE) Experiências enquanto aluno(a) (EEA) Experiências da Formação Inicial (EFI) Experiências do Estágio Pedagógico (EEP) Papel do professor (FPR)	Planificação Processo de elaboração (PHE) Objectivos (OBJ) Conceitos (CON) Metodologia (MET) Materiais Didácticos (MAT) Programas (PRO) Materiais (MAN) Situação Interactiva Motivação (MOT) Indisciplina (IND) Individualização do Ensino (INE) Formas de aprendizagem dos alunos (FAA) Avaliação Procedimentos de avaliação (PRA) Aquisição de conhecimentos (ATM) Efectividade do ensino (EFE) Tempo Tempo (TEM) Alunos Relacionamento com os alunos (HEA) Características dos alunos (CAE) Pais Relacionamento com os pais (REP) Indiferença dos pais (INP) Colegas Relacionamento com os colegas (REC) Superação das dificuldades Resolução pessoal dos problemas (SPP) Solicitação de ajuda a colegas (SAC) Solicitação de ajuda a ex-orientadores (SAO)	Escola Sentimentos de isolamento (SEI) Carga docente (CDO) Ratão Profissionalismo (RPA) Infraestruturas (INF) Falta de apoio (FAU) Desempenho de cargos (DCA) Informação insuficiente sobre os alunos (ISA) Integração na escola (INT) Meio Limitações do meio (LIM) Características do meio (CME)	Avaliação (AVA) Integração no ambiente da escola (IAE) Famílias (FET) Motivação dos alunos (MOTUAL) Comportamento dos alunos (COMPAU) Planificação (PLA) Apoio pessoal (APP) Exercência de um professor/orientador (EPO) Oportunidade para partilhar experiências (OPE) Legislação (LEG) Situações imprevisíveis (SIT)

Os resultados

Para não tornar fastidiosa a leitura dos resultados obtidos, optaremos pela descrição das principais conclusões deste estudo. De uma forma geral, as dimensões, cujas categorias registam maior frequência, são a dimensão *problemas* e a dimensão *pessoal*.

Relativamente à dimensão *pessoal*, verificamos que, globalmente, as categorias mais referenciadas são, por ordem decrescente, as experiências de estágio pedagógico, os sentimentos de realização/satisfação, as

expectativas, os sentimentos de frustração e de insegurança, o choque com a realidade e o papel do professor.

No que diz respeito às expectativas, elas incluem, por um lado, o entusiasmo e o optimismo pelo facto de se iniciarem funções docentes, por outro, receios face ao desempenho da profissão (sobretudo ao nível da indisciplina e da integração no ambiente da escola). A confrontação das expectativas com a realidade da escola e da sala de aula provoca sentimentos de desilusão e, em certa medida, um choque, dado que o real não corresponde ao esperado. Aliás, o termo choque é utilizado, com alguma frequência, pelos professores para traduzir este primeiro impacto das experiências iniciais de exercício autónomo de funções docentes, após o estágio pedagógico.

A desmotivação e a frustração decorrem da não consecução dos objectivos previstos e do desfazamento entre o esperado e o vivido. São, normalmente, factores como a desmotivação e o desinteresse dos alunos e a complexidade das funções docentes, por vezes diferentes daquilo que se imaginava, que provocam esses sentimentos, como atestam os seguintes testemunhos:

"Às vezes, a gente nunca sabe se há-de ser muito dura (...) eu nunca sei se sou dura demais ou não." (Prof. História 1º ano)

"A gente tenta arranjar as estratégias melhores mas não sabe muito bem se dão resultado." (Prof. Ciências 3º ano)

"No ano passado, surgiram-me muitas dúvidas mas a todos os níveis, não só dúvidas porque ia leccionar conteúdos completamente diferentes do ano de estágio, eu não sabia como é que ia justificar uma falta, até mesmo a legislação... tive de ser eu sozinha a pegar em legislação, ler os artigos, em saber o que é que devia fazer aqui e ali. Acabei por nunca fazer nenhuma asneira porque não calhou, foi assim um bocadinho ao acaso." (Prof. Ciências 2º ano)

"Acho que há uma certa lacuna porque, muitas vezes, a gente não sabe como é que deve agir..." (Prof. Ciências 2º ano)

Em contrapartida, surgem sentimentos de realização e de satisfação quando conseguem cumprir os objectivos a que se propõem, nomeadamente ao nível da relação ou contacto pessoal com os alunos, a sua adesão e interesse relativamente às actividades propostas bem como o seu sucesso escolar. São, portanto, os aspectos intrínsecos do ensino os factores mais gratificantes referidos pelos professores entrevistados (cf. Quadro 2).

Quadro 2 - Aspectos mais gratificantes do ensino identificados pelos professores principiantes

Professores	Aspectos gratificantes no ensino		
	Contato pessoal com os alunos	Aprendizagem dos alunos	Amizade da camaradagem
PL1		✓	
PL2		✓	
PL3	✓		
PL4			✓
PL5	✓	✓	
PL6	✓		
PC1		✓	✓
PC2	✓		
PC3		✓	
PC4	✓		
PC5		✓	
PC6	✓		
PH1	✓		
PH2	✓	✓	
PH3	✓		

PL (Prof. de Letras); PC (Prof. de Ciências); PH (Prof. de História)

A alusão a experiências escolares prévias (como aluno), a experiências da Formação Inicial e a experiências de estágio pedagógico são frequentes. Relativamente às primeiras, os neófitos evocam, por um lado, os professores que tiveram e que, de algum modo, lhes servem de referência, por outro, as suas vivências enquanto estudantes, por oposição à realidade escolar actual e aos seus alunos, nomeadamente no que se refere a interesses e motivações.

Quanto às experiências da Formação Inicial, os professores apontam, fundamentalmente, a excessiva carga teórica das matérias leccionadas na universidade, por vezes desfasadas da realidade, reconhecendo a necessidade de existir um contacto com a escola anterior à realização do estágio pedagógico, no sentido de minimizar o desfasamento entre a teoria e a prática e o choque inicial com a realidade da sala de aula. Eis alguns depoimentos elucidativos:

"Acho que na universidade a gente ... não nos ensinam como encarar os alunos e determinadas situações." (Prof. Ciências, 1º ano)

"Se calhar era melhor dar menos teoria na universidade e passar mais um bocadinho para a prática, para a realidade escolar." (Prof. Ciências, 1º ano)

"Eu penso que era necessário, por exemplo, no 4º ano em que só temos teoria, era vir mais para a escola, conhecer mais a realidade escolar era importante. Quando me apresentei pela primeira vez numa turma, fiquei

assim um bocadinho... que é que eu vou fazer agora?. Não fomos preparados nesse sentido." (Prof. Ciências, 2º ano)

"As pessoas dizem que saímos muito mal preparados da universidade, que saímos como entramos, não creio que seja verdade. Mas saímos com muitas lacunas porque há toda uma série de coisas que nós precisamos na escola, no dia-a-dia e que na universidade não nos é dito. (...) Depois temos muitas cadeiras pedagógicas que falam de coisas que, muitas vezes, estão um bocadinho desfasadas." (Prof. Letras, 2º ano)

"Acho que a universidade fica um bocadinho pela teoria e nós chegamos na prática e temos de nos desembaraçar por nós mesmos (...) porque nós tivemos 4 anos na universidade, temos uma falta de teoria sobre os assuntos e, às vezes, chegamos às escolas e não sabemos muito bem como é que funciona a cabeça dos alunos..." (Prof. Letras, 1º ano)

Relativamente ao estágio pedagógico, as referências são diversificadas e, nalguns casos, mesmo opostas. Se, para uns, foi um ano de aprendizagem essencial, mas não suficiente para o desempenho autónomo de funções docentes, para outros, foi um ano de muito trabalho, mas sem uma aprendizagem efectiva. O estágio é, assim, evocado com um misto de nostalgia (pelo facto de se terem partilhado experiências e ter sido um ano enriquecedor e de aprendizagem) e de indiferença (porque se tratou de um ano extremamente cansativo e pouco profícuo).

A passagem de um ano de estágio, embora vivenciado de diferentes maneiras, para o exercício autónomo de funções docentes é acompanhada de mudanças significativas na actuação dos professores principiantes. No ano subsequente ao estágio, os neófitos sentem a falta de apoio e assistência do grupo de colegas e orientadores. Em contrapartida, sentem-se mais autónomos, mais livres para planificar e para (re)criar actividades e estratégias no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem. Para além da autonomia e da liberdade que afirmam ter ganho, referem ainda a capacidade de trazer objectivos próprios, de alterar estratégias de ensino e do cunho pessoal na forma de elaborar as planificações e de preparar as aulas.

No que se refere ao papel do professor, para além de proporcionar experiências de aprendizagem aos alunos, é encarado também como um motivador e criador de situações educativas que promovam o seu desenvolvimento global, concretamente no que se refere aos valores e atitudes. Por outro lado, os neófitos apontam para uma intervenção directa do professor nas tarefas didácticas, reclamando um papel activo no desenvolvimento do currículo, no sentido de ajustar e adaptar o programa ao

contexto escolar. A sequencialização dos conteúdos e a sua adequação às turmas, bem como a procura de estratégias pertinentes, são os aspectos mais referenciados pelos mesmos professores.

Em relação à dimensão *problemas*, as categorias com maior número de referências são, por ordem decrescente, o tempo, a indisciplina, a motivação, as características dos alunos, os programas, a atribuição de notas e os procedimentos de avaliação.

A categoria *tempo* é reiterada ao longo das entrevistas pelos professores para se referirem à falta de tempo para dedicar aos alunos, para desempenhar funções relativas à direcção de turma, para desenvolver actividades e projectos com os alunos e ainda para actividades pessoais.

No entanto, as alusões mais frequentes a esta categoria relacionam-se com a dicotomia *tempo/abordagem* dos conteúdos. Os professores principiantes sentem-se pressionados com o cumprimento dos programas e com a abordagem das matérias. Este facto representa um grande problema para estes professores, porquanto condiciona a sua actividade na sala de aula, sobretudo, ao nível das estratégias e da profundidade dos conteúdos. Aliás, as referências aos programas remetem para o seu cumprimento, para a sua extensão e exequibilidade e ainda para a adequação aos interesses e motivações dos alunos, que se torna difícil, pois a carga horária e o tempo disponível não o permitem.

Quanto aos manuais, os professores entrevistados aludem a estes mediadores curriculares como ponto de partida na preparação das aulas e ainda como fonte de conhecimentos, tornando-se, assim, instrumentos importantes no desempenho das suas funções didácticas.

A indisciplina constitui um factor problemático profusamente referenciado pelos professores principiantes. Quando contam algum episódio marcante da sua experiência de ensino, remetem para casos de relacionamento com alunos numa situação interactiva de ensino. Por outro lado, aludem à falta de conhecimentos e de estratégias para ultrapassar estes problemas disciplinares.

Para além da indisciplina, os aspectos didácticos que mais problemas lhes causam na sala de aula são a motivação dos alunos, a metodologia, a individualização do ensino e a atenção aos diferentes ritmos de aprendizagem.

A avaliação constitui também um problema para os professores em início de carreira, nomeadamente no que se refere à atribuição de notas e aos procedimentos de avaliação. Operacionalizar os critérios de avaliação, avaliar globalmente os alunos, detectar os seus conhecimentos prévios são os aspectos mais problemáticos mencionados.

A forma como os professores superam os problemas que enfrentam constitui ainda um dos objectivos que tivemos em consideração na elaboração e realização das entrevistas. Em termos globais, os neófitos apontam para a superação pessoal dos problemas, seguida da solicitação de ajuda a colegas (nomeadamente ex-colegas de estágio ou de curso). Apenas se registam duas referências à categoria solicitação de ajuda a ex-orientadores (cf. quadro 3).

Quadro 3 - Listagem, por categorias (incluindo a frequência), relativamente à forma como os professores superam os problemas enfrentados

Professores	Superação dos Problemas		
	Superação pessoal dos problemas	Solicitação de apoio a colegas	Solicitação do apoio a ex-orientadores
PL1	✓	✓	
PL2	✓	✓	✓
PL3	✓	✓	✓
PL4	✓	✓	
PL5	✓	✓	
PL6	✓	✓	
PC1	✓	✓	
PC2	✓	✓	
PC3	✓		
PC4	✓		
PC5	✓		
PC6	✓		
PH1	✓	✓	
PH2	✓		
PH3	✓		

Esta forma idiossincrática de superação de problemas é bem visível em expressões reiteradamente utilizadas pelos professores, tais como: "é à experiência", "vou experimentando as coisas", "agora erra-se sozinho", "tento encontrar as estratégias", "tento ser o mais criativa possível", etc. Quando solicitam apoio a outros colegas da escola (que não são ex-colegas de estágio

ou de curso), o que raramente acontece, fazem-no sobretudo em relação a questões burocráticas e administrativas (ligadas à direcção de turma), normalmente a colegas do Conselho Directivo.

No que diz respeito à dimensão *condições de trabalho*, destacam-se quatro categorias que apresentam uma maior frequência: desempenho de cargos, carga docente, falta de apoio e *ratio* professor/aluno.

De facto, um dos aspectos que mais se evidencia junto dos professores neófitos é a carga docente. A leccionação em várias turmas, a existência de um elevado número de alunos por turma, o número de horas lectivas, muitas vezes implicando a preparação de aulas para níveis diferentes, aliados à falta de apoio e a algum isolamento constituem aspectos problemáticos para os professores em início de carreira, donde decorrem sentimentos de cansaço repetidamente mencionados.

Acresce, muitas vezes, o desempenho de cargos, nomeadamente a Direcção de Turma e a Representação de grupo (ou delegado) no Conselho Pedagógico, que vem complicar ainda mais o início de actividade dos principiantes que têm de exercer funções, para além da docência, para as quais não foram preparados. Tal facto provoca, muitas vezes, alguma apreensão e insegurança.

Para além das condições escolares, como o elevado número de alunos por turma e o número de turmas por professor, a falta de infraestruturas adequadas representa também um problema para os professores principiantes, pois, muitas vezes, dificulta a realização de algumas actividades. A estas situações acrescem a falta de apoio e, muitas vezes, sentimentos de isolamento que vêm intensificar as dificuldades inerentes ao desempenho da profissão no início de carreira, como ilustram os seguintes testemunhos:

"E mesmo em termos afectivos, sabe, mesmo em termos afectivos, a gente sente um bocadinho de problemas porque a gente até agora tinha ali um grupo de trabalho, agora já não estamos ali. Se tivermos a sorte de ter um grupo bom, do nosso nível, muito bom, se não tivermos estamos um bocadinho isolados, sabe." (Prof. Letras 2º ano)

"Na minha escola, verifico que cada um trabalha para si." (Prof. Letras 3º ano)

"Já frisei aqueles factos de não saber muito bem para que lado me havia de virar... ter um bocadinho de sorte pelos caminhos em que enveredei porque, muitas vezes, tinha de optar sozinha e não sabia se seria certo ou errado

mas naquela altura tinha de tomar uma decisão..." (Prof. Ciências 2º ano)

"Não há ninguém que oriente, só em conversas informais entre amigos, não há informações..." (Prof. Ciências 3º ano)

"Para quem está a começar é bastante complicado ter um problema em mãos e não saber para onde se virar." (Prof. Ciências 2º ano)

Relativamente à dimensão *necessidades de apoio/formação*, as categorias que registam, globalmente, maior frequência são a oportunidade para partilhar experiências, a existência de um professor/orientador, o comportamento dos alunos e a integração no ambiente da escola.

A necessidade de orientação e assistência é reconhecida por todos os professores entrevistados, não só como forma de proporcionar uma melhor integração na escola, mas também como ajuda no exercício de cargos e na elucidação de determinadas dúvidas e problemas que vão surgindo relativamente ao processo de ensino-aprendizagem (cf. Quadro 4).

Quadro 4. Listagem, por categorias (incluindo a frequência), quanto às modalidades de apoio/assistência preferidas pelos professores principiantes

Professores	Modalidades de Apoio/Assistência		
	Apoio pessoal	Oportunidade para partilhar experiências	Existência de um professor/orientador
PL1	✓		✓
PL2	✓	✓	✓
PL3	✓	✓	✓
PL4		✓	
PL5		✓	✓
PL6		✓	✓
PC1	✓	✓	✓
PC2	✓		✓
PC3	✓	✓	✓
PC4		✓	✓
PC5	✓	✓	✓
PC6		✓	✓
PH1		✓	✓
PH2		✓	
PH3		✓	

De uma forma geral, a modalidade mais sugerida pelos professores entrevistados é a existência de um grupo (na escola ou na universidade) para partilharem experiências e reflectirem sobre a sua actividade, sobre as suas dificuldades, dúvidas e projectos, na medida em que consideram a ruptura

com a instituição de formação demasiado brusca, como corroboram os seguintes testemunhos:

"Penso que a nossa ruptura com a universidade é muito drástica (...) se calhar eu acho que preferia sei lá... acções de formação que a própria universidade poderia fazer para alunos recém-formados, portanto que enviassem para as escolas convites (...) mais que não seja para a gente se encontrar e trocar experiências: como é que eu estou, como é que não estou. Podíamos fazer isso com os antigos orientadores ou com orientadores novos, acho que era uma solução bastante interessante." (Prof. Letras 2º ano)

"Se calhar uma reunião com alguém mais experiente, porque se aprendia mais. A troca de experiências era interessante e motivava os que estão desmotivados". (Prof. História 2º ano)

"Acho que era mais fácil uma reunião tipo conversa de café para colocarmos as nossas dúvidas e os nossos problemas." (Prof. Ciências 1º ano)

Por outro lado, reconhecem a necessidade da existência de um professor com funções específicas de orientação e de apoio para esclarecimento de dúvidas e elucidação das tarefas a desempenhar e/ou de problemas relativos ao exercício de funções docentes (indisciplina, estratégias e avaliação).

Os professores que apontam para esta modalidade identificam também algumas das características que esse professor deveria possuir. Em primeiro lugar, sugerem que deveria ser um professor com experiência e com conhecimentos suficientes, não só da sua disciplina, mas também do próprio sistema de ensino, com conhecimento ao nível do desempenho de funções e de desenvolvimento de projectos. Ao nível pessoal deveria ser um professor possuidor de uma capacidade de comunicação, de empatia, de disponibilidade, desempenhando um pouco a função de "confidente", como os seguintes extractos documentam:

"Deveria existir alguém a quem nós pudéssemos confidenciar algumas coisas não só indisciplina, mas a nível de matéria, maneira de expor, o ano de estágio é pouco para nós aprendermos (...). Mas era preciso haver alguém mais experiente para nos orientar." (Prof. Ciências 1º ano)

"Podia ser um professor com uma grande experiência a nível de ensino básico e secundário, pelo menos que lá tenha estado e que conheça bem o funcionamento do sistema de ensino." (Prof. Letras 1º ano)

"Devia ser um professor com experiência que tivesse passado por diferentes posições e diferentes escolas, com muita empatia para se poder relacionar com as outras pessoas, para que os professores se sintam à

vontade, possam abrir-se e confiar. É tipo um confidente." (Prof. Letras 3º ano)

"Deveria sempre haver alguém na escola disponível para nos ajudar. De facto, acho que é uma lacuna das escolas não haver uma pessoa realmente efectiva para tratar desses assuntos." (Prof. Letras 3º ano)

Há ainda professores que sublinham a necessidade de um apoio pessoal, que seria desejável no início do exercício autónomo de funções, no sentido de vencer as dificuldades iniciais de integração no clima da escola. Tratar-se-ia de um apoio moral ou psicológico, "uma terapia" que ajudaria os principiantes na transição do ano de estágio para o primeiro ano de ensino, como os testemunhos seguintes confirmam:

"...Uma ajuda individual (...) quase como uma terapia, como quem vai ao psicólogo, no âmbito da entajada, sobretudo apoio moral." (Prof. Ciências 3º ano)

"Poderia haver um gabinete de apoio, assim como existe um psicólogo que orienta os alunos, também poderia haver um gabinete de apoio aos professores para esclarecimento de dúvidas." (Prof. Letras 1º ano)

"Acho que o apoio mais individualizado, mais aquele segredo de profissão, não sei..." (Prof. Ciências 2º ano)

Das áreas prioritárias de apoio/formação preferidas pelos professores principiantes destacam-se a integração no ambiente da escola (incluindo o desempenho de cargos e o esclarecimento de normas burocráticas e de aspectos administrativos), o comportamento dos alunos, as dúvidas relativas a situações imprevistas e pontuais que vão surgindo, a avaliação, a legislação e as estratégias de ensino.

Quanto às influências socializadoras, destacam-se a evocação de outros professores, os familiares professores, os alunos e a experiência (cf. Quadro 5), confirmando, assim, algumas das fontes de socialização identificadas por Marcelo (1991, 1992).

Quadro 5. Matriz de influências socializadoras nos professores principiantes

Fonte socializadora	Formação de outros professores	Famílias professoras	Os alunos	A experiência
Professores No 1º ano de ensino	"Tornei-me a reacção dos meus professores." (Prof. Letras) "Eu não sabia como lidar de fato com eles, em que é que me baseei? Não. Directores de Turma, que eu tive, foram sempre dois ou três que me guiaram." (Prof. Ciências)	"Eu já sabia porque a minha mãe também é professora e eu sabia aquilo que me esperava." (Prof. Ciências)		"Perdendo um equilíbrio. Este ano é aborrecer os conteúdos, fazer com que os alunos aprendam mas ainda não conseguindo melhorar, abordar os conteúdos e a disciplina. Só com a experiência na etapa 1ª." (Prof. Letras)
Professores No 2º ano de ensino			"E depois também, acho que a minha que os anos vão passando não vamos ficando um pouco mais flexíveis. Respostas porque cada vez mais vamos ouvindo os alunos." (Prof. Letras)	
Professores No 3º ano de ensino	"Eu julgava na altura que era ainda que a ser como os professores que tive. Se hoje sou professora é porque perdi os meus professores, sendo acho que não era." (Prof. Letras)			"Depois é a experiência, é a minha experiência." (Prof. História)

Curioso é também o discurso utilizado pelos neófitos no que se refere à forma como encaram a profissão e a entrada no ensino, apontando, sobretudo, no sentido de um "ajuste" ou "adaptação" a normas, valores e rotinas profissionais, como atestam os seguintes depoimentos:

"Somos apanhados de surpresa em certas situações com os alunos. Todos os professores no primeiro ano estão assim indefesos, depois já começam a ficar mais independentes, já começam a ficar como os outros, há um contágio. Entra-se no ritmo e no sistema. E nós sem querer entramos." (Prof. História 3º ano)

"A gente vai-se habituando à rotina." (Prof. Ciências 3º ano)

"À medida que me vou adaptando, vou encarando melhor a profissão." (Prof. História 1º ano)

"Vou-me tentando adaptar." (Prof. Letras 2º ano)

Não poderíamos terminar este processo de descodificação e de análise das entrevistas sem reflectir um pouco sobre a linguagem utilizada pelos professores principiantes. Na descrição das primeiras experiências de ensino e das suas vivências, os professores recorrem, com frequência, a uma

linguagem metafórica¹⁰ que merece ser analisada, e de que são exemplo paradigmático os seguintes testemunhos:

"Pronto, a gente foi assim *atirada para a selva* e agora *desenrasquem-se*." (Prof. Ciências 1º ano)

"As dificuldades foram-me surgindo porque eu quis começar a fazer as planificações (...) e depois a partir daí fui eu que *desbravei o terreno* ... trabalhei sozinha." (Prof. Ciências 2º ano)

"Acho que agora ainda é pior do que no ano de estágio porque *não temos para quem nos virar*." (Prof. Ciências 1º ano)

"Está-se sozinho, *calmos nas feras*..." (Prof. Ciências 1º ano)

"Não fazia ideia do que é que ... sabia quais eram os manuais adoptados, vi-os na vitrine, mas *andei assim um bocadinho às aranhas* porque nem sequer fazia ideia de que à noite o programa não era igual, não era novo." (Prof. Ciências 2º ano)

"Muitas vezes *andamos às voltas* com os papéis sem saber para que servem." (Prof. Letras 1º ano)

"Eu lembro-me que no início do meu primeiro ano de actividade sem ser o estágio eu *senti-me um bocadinho perdida* porque era um mundo diferente." (Prof. Letras 2º ano)

"O meu primeiro ano foi *um ano de choque* porque uma pessoa aprende muitas coisas ao mesmo tempo, é como se fosse o primeiro ano a dar aulas." (Prof. História 3º ano)

"Outro aspecto é a direcção de turma que é assim *um bicho de sete cabeças* para quem nunca teve uma direcção de turma e *cai numa escola* e não sabe muito bem." (Prof. Ciências 2º ano)

"*Apanharam-me*: és directora de turma, depois é mesmo um *desenrasque*." (Prof. Ciências 1º ano)

"Ultimamente *tenho-me posto de pé atrás* e eles [alunos] já se estão a ressentir." (Prof. Ciências 1º ano)

"Este ano já fui com o pé atrás em relação a eles [alunos], são miúdos, não se pode dar muito, senão arrependemo-nos." (Prof. Letras 1º ano)

Como se pode constatar, "cair nas feras", "ser atirado para a selva", "desbravar o terreno" que, na tipologia de Lakoff & Johnson (1986), são metáforas ontológicas, constituem expressões recorrentes no discurso dos professores neófitos para traduzir a falta de apoio e de orientação, o isolamento das primeiras experiências de ensino e a forma idiossincrática como ultrapassam os obstáculos e os problemas que enfrentam. A corroborar esta ideia está também a utilização muito frequente da expressão "é um desenrasque".

Por outro lado, "andar às aranhas", "andar às voltas" e "não ter para quem se virar" são também expressões metafóricas que fazem parte do discurso dos professores principiantes, traduzindo os sentimentos de dúvida

e de insegurança no desempenho de cargos e na resolução de problemas vividos individualmente. Na tipologia de Lakoff & Johnson (1986), são metáforas orientacionais, na medida em que remetem para a forma como o neófito vive as primeiras experiências profissionais e a dificuldade que sente em "situar-se", em virtude da novidade e complexidade das funções que tem de desempenhar.

O choque com a realidade provoca, de igual modo, o recurso a metáforas elucidativas por parte dos professores principiantes, destacando-se "o mundo diferente" que encontram e "o choque" quando enfrentam, pela primeira vez, a situação escolar. "Encontrar-se perdido(a)" é também uma metáfora orientacional frequente para descrever a dificuldade inicial em compreender e resolver a variedade e complexidade das tarefas didáticas.

A relação com os alunos é também objecto de uma linguagem metafórica. A expressão mais frequente é o ir ou estar "de pé atrás", uma metáfora orientacional (porque diz respeito à relação professor/aluno na sala de aula) que traduz a ideia do afastamento e distância no sentido de combater ou reduzir os problemas de indisciplina.

Finalmente, o desempenho de cargos, nomeadamente a direcção de turma, constitui uma tarefa árdua para os neófitos que não se encontram elucidados para a natureza e complexidade das funções que lhes são cometidas. Daí a sugestiva alusão à metáfora do "bicho de sete cabeças" e do "desenrasque". O facto de esses cargos constituírem funções para as quais os principiantes não estão, normalmente, preparados (não sendo, por isso, esperados) dão origem a expressões interessantes e elucidativas do tipo "cair numa escola" e "apanharam-me".

Conclusão

Os resultados que acabámos de descrever suscitam-nos, obviamente, algumas reflexões. Uma primeira consideração prende-se com a natureza peculiar de que a fase de iniciação ao ensino se reveste. Trata-se, efectivamente, de um período rico em termos de novas aprendizagens e de experiências pedagógicas, durante o qual se confrontam expectativas e realidade(s).

A prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos

essenciais para o desempenho da profissão, dos quais se destaca o conhecimento dos alunos no contexto da sala de aula. A análise das primeiras experiências profissionais vividas durante esta fase torna-se, portanto, no ponto de partida fundamental para proporcionar a ajuda mais eficaz e adequada.

Por outro lado, o modo como se processa a transição de aluno-futuro professor e de professor-estagiário a professor principiante, para a qual concorrem factores individuais e contextuais, encerra uma importância crucial. Com efeito, a integração do neófito depende, em grande medida, do clima vivido em cada contexto escolar e das relações e atitudes profissionais que aí se veiculam e valorizam. Este facto poderá justificar a maior ou menor intensidade dos problemas iniciais, nomeadamente no que se refere ao aspecto relacional.

Contudo, apesar da diversidade de contextos escolares onde os professores principiantes se inserem, algumas áreas problemáticas mantêm-se. Como vimos, são, sobretudo, os aspectos universais do ensino (indisciplina, avaliação, motivação) que mais problemas provocam nos neófitos, facto que confirma outros estudos realizados neste âmbito.

Que causas estarão subjacentes aos problemas universais que os professores principiantes enfrentam, independentemente do contexto onde realizam a sua prática pedagógica? Como atenuar este choque inicial com a realidade escolar? Estarão os programas de formação inicial orientados para a prática real de ensino? Será possível e viável "antecipar" o confronto com a realidade da sala de aula? Será este um processo inevitável e caracterizador do ensino?

A resposta a estas interrogações é complexa e multifacetada. Parece-nos, no entanto, fundamental reflectir sobre a formação inicial enquanto etapa do percurso formativo do professor. O sentido desta formação pressupõe, por um lado, a oportunidade de dotar o futuro professor de um conjunto de técnicas e métodos que lhe permitirá integrar-se na profissão e, por outro, de consciencializar o candidato a professor para os aspectos educacionais com vista ao seu posterior desenvolvimento profissional.

Como sustenta Perrenoud (1993), formar novos professores requer um equilíbrio entre *realismo conservador* e *idealismo ingénuo*, ou seja, deverá

situar-se num nível de *realismo inovador* em função da prática pedagógica e da profissão docente. É, portanto, pertinente (re)pensar a formação inicial numa óptica de real e efectiva interacção entre teoria-prática e de promoção de atitudes reflexivas sobre o ensino.

Se tomamos como referência a concepção de uma formação e/ou desenvolvimento profissional como um processo contínuo e sistemático, não podemos deixar de encarar com seriedade a fase de indução ao ensino. Se até há bem pouco tempo, a indução estava praticamente esquecida, enquanto parte integrante do itinerário formativo do professor, actualmente a sua relevância reúne um vasto consenso junto dos estudiosos no campo da formação de professores (Ribeiro, 1993; Campos, 1995; Pacheco, 1995).

Neste contexto, a instituição superior de formação desempenha um papel determinante, uma vez que a sua acção não se esgota na formação inicial. A aposta na indução é, portanto, justificável e pertinente. A sua operacionalização, através da implementação de medidas de apoio e assistência (programas de indução) junto dos professores principiantes, deverá ser conduzida numa óptica de formação global e orientada para a ajuda efectiva, pelo que a sua concepção e elaboração requerem algum pragmatismo e funcionalidade.

Assim, a criação de um clima propiciador de partilha de experiências profissionais e o fomento da interacção entre professores e instituições de formação surge como repto para os responsáveis pela sua elaboração e implementação, sobretudo num contexto em que as práticas profissionais se encontram marcadas pelo individualismo.

Neste sentido, toma-se necessário promover um posicionamento reflexivo e investigativo face à própria prática profissional, numa perspectiva de auto-formação, já que "aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e de emoções" (Arends, 1995: XV).

Notas

- 1 "Sink or swim", "trial on fire", "baptism of fire", "baptême par le feu" são expressões que avultam na literatura sobre as primeiras experiências de ensino.
- 2 Esta situação é particularmente caracterizadora do nosso país onde não se tem produzido, de forma sistemática, investigação sobre o período de indução. Em

contrapartida, noutros países, tem-se assistido, nos últimos tempos, a uma notável proliferação de estudos neste âmbito.

- 3 Há ainda investigadores (Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1993) que, referindo-se ao período de indução, o circunscrevem apenas ao primeiro ano de ensino. Ribeiro (1993:8), por exemplo, define-o nos seguintes termos: "o período de formação destinado a professores recém-formados que, tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência (*inclusive* prática pedagógica e/ou estágio pedagógico), se encontram no seu primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência".
- 4 Encontramos referências ao período de indução no Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro, onde, no artigo 26º, se pode ler o seguinte: 2 — A formação contínua inicia-se por um período de indução, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, formas de apoio ao novo docente. 3 — A regulamentação do período de indução será objecto de portaria do Ministro da Educação. Em 1990 voltamos a encontrar referências a este período no Estatuto da Carreira Docente, mas até hoje não houve uma evolução positiva no sentido da sua regulamentação e implementação.
- 5 Os programas de indução surgem nos anos oitenta em alguns países (EUA, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia, Holanda, mais recentemente em Israel e Espanha) e constituem, genericamente, acções estruturadas de assistência e apoio sistemático a facultar ao professor neófito na escola, pelo menos durante o primeiro ano de ensino, numa colaboração entre professores experientes e instituições de formação inicial (Wilson & D'Arcy, 1987; Huling-Austin, 1990), em ordem ao seu desenvolvimento profissional. Os principais objectivos destes programas são a) melhorar a actuação docente; b) aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos de iniciação; c) promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores novos; d) transmitir a cultura do sistema aos neófitos.
- 6 Esta passagem de atitudes mais progressistas e liberais a atitudes mais tradicionais e conservadoras é referenciada na literatura sobre esta temática como a "curva do desencanto". (Lagana, 1970, *apud* Voornman, 1988).
- 7 Entre outros destacam-se os seguintes: Voornman, 1984, 1988; Vonk, 1983, 1985; Jordell, 1985; Feldens, 1988; Vera, 1988; Marcelo, 1991; Cooke & Pang, 1991; Karge, Sandlin & Young, 1993; Houston, Marshall & McDavid, 1993; Chamock & Kiley, 1995.
- 8 O postulado central deste modelo radica na aceitação de que existem diversas fases no processo de desenvolvimento profissional do professor, manifestadas por diferentes tipos de preocupações resultantes da experiência de ensino. De acordo com Fuller & Bown (1975), existem três etapas distintas de preocupações dos professores. Numa primeira etapa (*survival*), que se caracteriza pela conquista progressiva do papel como professor, na medida em que se consegue o controle da turma e a aceitação por parte dos alunos, verificam-se preocupações de índole pessoal relacionadas com a *sobrevivência* como professor. São preocupações essencialmente egocêntricas respeitantes à sua própria identidade e idoneidade para o desempenho da profissão. Numa segunda fase — de *domínio/proficiência* (*mastery*) — passam a existir preocupações relativas à situação de ensino: materiais e métodos de ensino e domínio de destrezas em situações didácticas.

Finalmente, surge uma terceira etapa — de *impacto* nos alunos (*impact*) — e outro tipo de preocupações, desta vez relacionadas com os alunos e com a sua aprendizagem, na tentativa de responder às suas necessidades e interesses sociais e emocionais.

- 9 Thomas & Kiley (1994), reportando-se à realidade norte-americana, referem que 15% dos professores principiantes abandonam a profissão após o primeiro ano de serviço e mais de 50% deixam o ensino num espaço de 6 anos.
- 10 A utilização da metáfora para traduzir essas experiências é extremamente importante, porquanto permite a manifestação e exteriorização de crenças, de teorias e de conceitos que o professor vai gerando durante a sua experiência (Mingorance, 1992).

Referências

- AITKEN, J. (1993). Section eleven: A longitudinal study of teacher learning and development. Comunicação apresentada ao Encontro Anual da American Educational Research Association, Atlanta, Georgia.
- ALVES, F. A. C. (1997). *O encontro com a realidade docente. Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- AREND, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BORICH, G.D. (1995). *Becoming a Teacher. An Inquiring dialogue for the beginning teacher*. London: The Falmer Press.
- BULLOUGH, R. V. JR. (1992). Beginning teacher curriculum decision making, personal teaching metaphors and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), 239-252.
- BULLOUGH, R. V. JR. (1989). *First-Year Teacher. A case Study*. New York: Teachers College Press.
- CAMPOS, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- CAPEL, S.; LEASK, M. & TURNER, T. (1997). *Starting to Teach in the Secondary School. A companion for the newly qualified teacher*. London: Routledge.
- CARTER, K. (1990). Teachers' Knowledge and learning to teach. In: W. R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 291-310.
- CAVACO, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- CHARNOCK, B. & KILEY, M. (1995). Concerns and Preferred Assistance Strategies of Beginning Middle and High School Teachers. Comunicação apresentada ao Encontro Nacional da American Educational Research Association (AERA), San Francisco, CA, 18-22 de Abril.
- COOKE, B.L. & PANG, K.C. (1991). Recent research on Beginning Teachers: studies of Trained and Untrained Novices. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 93-110.
- CORCORAN, E. (1981). Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox. *Journal of Teacher Education*, XXXII (3) 19-23.
- COUTO, C. G. (1998). *Professor: O início da Prática Profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese do Doutoramento).
- DUBAR, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.). *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman.
- FELDEN, M.G.F. (1986). Perceived Problems of Teachers: the Brazilian case. *Journal of Education for Teaching*, 12 (3), 233-243.
- FLORES, M. A. (1997a). *Problemas e Necessidades do Apoio/Formação dos Professores Principiantes. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: UM (Fotocopiado).
- FLORES, M. A. (1997b). Beginning teachers: problems concerning curriculum decision-making, Comunicação apresentada ao 8º Congresso da ISATT realizado em Kiel — Alemanha, de 1 a 5 de Outubro de 1997.
- FULLER, F. & BOWN, O.H. (1975). Becoming a teacher. In: K. Ryan (Ed.). *Teacher Education: the seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-52.
- FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- GINSBURG, M. & CLIFT, R. (1990). The Hidden Curriculum of preservice Teacher Education. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 450-465.
- GONZÁLEZ, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- HALL, G.E. (1982). Induction: The missing link. *Journal of Teacher Education*, XXXIII (3), 53-55.
- HOUSTON, W. R.; MARSHALL, F. & MCDAVID, T. (1993). Problems of Traditionally Prepared and Alternatively Certified First-Year Teachers. *Education and Urban Society*, 26 (1), 78-89.
- HOY, W.K. & REES, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. *Journal of Teacher Education*, 28, 23-26.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-63.
- HUBERMAN, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers Pédagogiques*, 290, 15-17.
- HULING-AUSTIN, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internship. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 535-548.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- JORDELL, K. (1985). Problems of Beginning and More Experienced Teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29 (3), 105-121.
- JORDELL, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), 165-177.
- KAGAN, D.M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- KARGE, B. D.; SANDLIN, R. A. & YOUNG, B. L. (1993). Analysis of Beginning Teacher Concern Data to Restructure Preservice Teacher Education. Comunicação apresentada ao encontro Nacional da American Educational Research Association, Atlanta, GA, 12-16 de Abril. ED 360280.

- LACEY, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co.
- LACEY, C. (1987). Professional Socialization of Teachers. In M. Dunkin (Ed.). *The International Encyclopedia of Teacher Education*. New York: Pergamon Press, pp. 634-644.
- LAKOFF & JOHNSON (1986). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LINDBLAD, S. & PÉREZ, H. (1992). School experiences and teacher socialization: a longitudinal study of pupils who grow up to be teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8 (5/6), 465-470.
- LORTIE, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARCELO, C. (1987). Socialización de los profesores. La formación durante el período de prácticas de enseñanza. In P. de Vicente et al. *La Formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. In C. Marcelo (Coord.). *La Investigación sobre la Formación del Profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Editorial Cincel, pp. 13-48.
- MARCELO, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MERSETH, K. K. (1991). Supporting Beginning Teachers with Computers Networks. *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 140-147.
- MERSETH, K.K. (1992). First Aid for First-Year Teachers. *Phi-Delta-Kappan*, 73 (9), 78-83.
- MINGORANCE, P. (1992). Análisis del discurso del profesor a través de la metáfora. In C. Marcelo (Coord.). *La Investigación sobre la Formación del Profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Editorial Cincel, pp. 199-226.
- MOLL, J. (1996). A la rencontre de professeurs en proie à bien des doutes. *Cahiers Pédagogiques*, 342/343, 19-20.
- OLSON, M.R. & OSBORNE, J.W. (1991). Learning to teach: the first year. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), 331-343.
- PACHECO, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e prática*. Braga: JEP.
- PATANICZEK, D. & ISAACSON, N. S. (1981). The relationship of socialization and the concerns of beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, XXXII (3), 14-17.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- REYNOLDS, A. (1992). What is a competent beginning teacher? A Review of Literature. *Review of Educational Research*, 62 (1), 1-35.
- RIBEIRO, A. C. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- RUST, F. O. (1994). The first year of teaching: it's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 205-217.
- RYAN, K. (1986). *The Induction of New Teachers*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- SARMENTO, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- SCHAFER, E., STRINGFIELD, S. & WOLFE, D. (1992). An Innovative Beginning Teacher Induction Program: A Two-Year Analysis of Classroom Interactions. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 181-192.
- SILVA, M.C. (1994). *De aluno a professor: um "salto" no desconhecido. (Estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- STALLWORTH, B. J. (1994). New Minority Teachers' Perceptions of Teaching. Comunicação apresentada ao Encontro Anual da Mid-South Educational Research Association. Novembro de 1994. ED 383660.
- THOMAS, B. & KILEY, M.A. (1994). Concerns of Beginning Middle and Secondary School Teachers. Comunicação apresentada ao Encontro Nacional da Eastern Educational Research Association, Sarasota, FL, 11 de Fevereiro, ED 373033.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- VEENMAN, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In A. Villa (Ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 39-68.
- VERA, J. (1989). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- VONK, J. H. C. & SCHRAS, G.A. (1987). From Beginning to Experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 95-110.
- VONK, J. H. C. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-150.
- VONK, J. H. C. (1984). *Teacher Education and Teacher Practice*. Amsterdão: VU Uitgeverij/Free University Press.
- VONK, J. H. C. (1985). The Gap between Theory and Practice. *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), 307-317.
- VONK, J. H. C. (1993). Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors. Comunicação apresentada ao Encontro Anual da American Educational Research Association. Atlanta, Abril.
- VONK, J. H. C. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development. A base for supervisory interventions. Comunicação apresentada ao Encontro Anual da American Educational Research Association. San Francisco, Abril.
- WIDEEN, M.F., MAYER-SMITH, J.A. & MOON, B.J. (1993). The Research on Learning to Teach: Prospects and problems. Comunicação apresentada ao encontro anual da American Educational Research Association, Atlanta, G.A., Abril de 1993.
- WILSON, J. & D'ARCY, J. (1987). Employment Conditions and Induction Opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 10 (2), 141-149.
- ZEICHNER, K. M. & GORE, J. M. (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 329-348.

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº 344/89

Decreto-lei nº 139-A/90

DISAPPOINTMENTS AND PARADOXES: NOVICES' PERSPECTIVE ON TEACHING CAREER ENTRANCE

Abstract

Based on a research carried out in the University of Minho, novices' perceptions of first years teaching experience are analysed. Findings show that beginning teachers' problems are classroom-centred, especially on motivating students for school work, discipline, dealing with individual differences, assessing students' prior learning. Feelings of isolation, heavy teaching load (and other school responsibilities) and lack of support are situations that affect the intensity of problems perceived. It is also argued that induction programmes should be implemented in the first years of teaching.

DESILLUSIONS ET PARADOXES: LA PERSPECTIVE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS PAR RAPPORT À L'ENTRÉE DANS LA CARRIÈRE

Résumé

Dans cet article on analyse la première phase de la carrière enseignante en discutant les données d'une recherche réalisée dans l'Université du Minho. Les résultats montrent que les enseignants débutants ont des problèmes, surtout au niveau de la salle de classe et ils soulignent le manque d'appui et d'orientation. Par ailleurs, les enseignants débutants supèrent leurs problèmes d'une façon idiosyncratique, et font très peu appel à l'aide de leurs collègues. Les résultats de cette recherche justifient la pertinence et le besoin de mettre en marche des mesures d'appui pour l'enseignant débutant lors de la transition des statuts d'élève-futur-enseignant et d'enseignant-stagiaire vers celui d'enseignant débutant, concrètement à travers des programmes d'induction.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Maria de Assunção Flores, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Guiztar, 4709 Braga Codex, Portugal.

A racionalização da cultura profissional dos professores — uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico

Telmo Humberto Caria

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

Resumo

O artigo sintetiza parte do quadro teórico e das hipóteses que orientaram uma investigação sobre a cultura profissional dos professores e apresenta os dados e as conclusões consideradas mais importantes desse estudo. A temática da cultura dos professores desenvolve-se no âmbito de uma perspectiva antropológica que analisa o funcionamento quotidiano e interactivo do grupo social (mente cultural), mostrando a estruturação informal do grupo, os processos de construção local de consensos, as atitudes face às políticas educativas e o ethos profissional do grupo. Em todas estas dimensões de análise procura-se concluir sobre se a mente cultural dos professores está, ou não, e em que grau, articulada com o uso do conhecimento abstracto — a racionalização da cultura.

1. Tema e objectivo

Nos anos lectivos de 1992/93 e 1993/94 realizámos, numa escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, o trabalho de campo de uma investigação sobre a *cultura profissional* dos professores. Este período coincidiu com o lançamento da reforma educativa neste nível de ensino. Esta investigação veio a assumir a forma de uma tese de doutoramento em Sociologia da Educação¹ (Caria, 1997a).

Com o presente artigo pretendemos sintetizar parte do quadro teórico e das hipóteses que orientaram a investigação, apresentando os dados e as

conclusões que considerámos mais pertinentes para reflectir sobre o desenvolvimento da *cultura profissional* dos professores. Esta contribuição desenvolve-se no quadro de uma problemática teórica de origem antropológica: a *racionalização da cultura*. Concebe-se que o desenvolvimento da cultura profissional dos professores resultará do uso do conhecimento abstracto, integrado na acção quotidiana colectiva, contendo tanto o pensamento crítico que o primeiro potencia (Goody, 1987) como o pensamento em contexto que o segundo corporiza. Portanto, concebemos a racionalização da cultura como a utilização de instrumentos conceptuais para interpretar e agir localmente, tendo por referência a legitimidade que o grupo social de pares constrói interactivamente.

2. O local estudado e os meios de investigação

A escola-local em que desenvolvemos a investigação estava situada numa cidade do interior norte do país, cuja população activa do concelho, segundo o censo de 1991, era distribuída do seguinte modo: sector primário 14%, sector secundário 23% e terciário 63%. Era uma escola que tinha em 1992/93 uma população de cerca de 750 alunos e uma zona de influência que abarcava populações da cidade, da sua periferia e das zonas rurais circundantes. Desta população 61% dos alunos tinha origem social em grupos sociais urbanos e 32% era de origem rural; 40% provinha das classes médias e 52% das classes populares.

O corpo docente da escola, constituído em média por 64 professores, em cada um dos anos lectivos que foi objecto de análise, estava na sua maioria estabilizado na profissão. Assim, ao todo estiveram presentes na escola 85% de professores profissionalizados, com 60% de efectivos na escola; 57% de professores licenciados, com 16% de licenciaturas de ensino. Do mesmo total, 58% tinham mais do que 34 anos e 75% eram do sexo feminino.

O trabalho de campo desenvolveu-se por via de uma *estratégia etnográfica de investigação*, utilizando técnicas de observação participante e de inquérito no quadro de uma *implicação periférica* do investigador com o grupo de professores (Costa, 1987; Iturra, 1987; Woods, 1989, 1990a, 1990b; Alaoui, 1994; Grand, 1992). A descrição e análise da metodologia de investigação, que constituiu parte importante do texto final da tese, não será

aqui desenvolvida (Caria, 1997a: 52-110; 1997b; 1995b). Apenas convirá referir que utilizámos os seguintes meios de recolha de informação: (1) participámos na vida quotidiana do grupo no âmbito da sala dos professores e em algumas das actividades extra-curriculares desenvolvidas; (2) observámos (e pontualmente participámos) na grande maioria das reuniões do conselho pedagógico, dos conselhos de turma e dos conselhos de grupo disciplinar; (3) administrámos um questionário a todos os professores sobre os seus trajectos profissionais; (4) entrevistámos e construímos a história profissional de 10 professores, mulheres, homens, velhos e novos; (5) conversámos demoradamente e recorrentemente com 16 outros professores sobre o seu percurso profissional, em ligação com os relatos que nos faziam sobre a sua actividade curricular nas aulas², nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e educação visual e tecnológica.

3. Quadro teórico e hipóteses

3. 1. Cultura e mente cultural

Dissemos atrás que a problemática da nossa investigação era sobre a *racionalização da cultura profissional* dos professores. Importa agora clarificar o sentido que damos a alguns dos conceitos utilizados.

Concebemos *cultura* numa perspectiva antropológica, vendo-a como um conjunto, associado, de saberes e fazeres que são transformados em meios de interacção social entre pares, num local (Kilani, 1994; Lapassade, 1991; Geertz, 1986, 1991). Meios que permitem: (1) definir o que é interior e exterior ao grupo (o nós e os outros), identificando papéis, estatutos e hierarquias internas e agentes externos; (2) dar segurança, proteger do exterior e promover um sentido de pertença junto dos membros do grupo, dado pela reprodução de rotinas e regras de acção, em que todos se revêem tacitamente, e pela reprodução de princípios e valores implícitos — um *ethos* — estruturantes das condutas sociais; (3) socializar os mais novos naquilo que a hierarquia do grupo entende como legítimo fazer e pensar, por comparação com aquilo que é tido como errado e potencialmente criador de conflitos internos (normalizar condutas); (4) saber posicionar-se (definir atitudes) e saber construir um sentido sobre os actores sociais que são exteriores ao grupo, os outros; (5) actualizar a tradição de fazeres e saberes,

de modo a torná-la pertinente e relevante para orientar os membros do grupo, na acção, face a novas conjunturas e a mudanças institucionais e/ou sociais, através da construção de *consensos* interactivos que lidem com as divergências existentes face a problemas comuns, reconhecidos como tal.

O conceito de cultura é indissociável de uma análise da interacção social e da comunicação que se gera localmente entre pessoas no quotidiano de vivências comuns, não sendo objecto de (re)definições explícitas e formais. Reproduce-se como processo social, sem que os actores tenham, à partida, uma consciência explícita e discursiva dos elementos que a organizam e dos factores que levaram a introduzir transformações, ou que os actores sociais tenham uma percepção clara e pública das oposições e contradições existentes na acção colectiva.

Para que a cultura possa ser analisada como um processo social importa que ela seja vista como suportada por *rotinas de interacção* (sequências de acção que se repetem na mesma actividade, face a iguais circunstâncias de tempo, lugar e pessoas), e por *regras de acção* (sequências de acção que se repetem na mesma actividade, mesmo quando as circunstâncias de tempo, lugar e pessoas mudam), que permitem dar segurança psicológica e previsibilidade à interacção social. Importa, ainda, identificar os *princípios estruturantes da acção* (aspectos da acção que têm investidos saberes, tácitos ou procedimentais, que orientam implicitamente as condutas em novas situações) que permitem aos actores sociais improvisar, preservando sequências de acção que já lhes são familiares, dado fazerem parte do quotidiano comum (Giddens, 1989).

Nesta perspectiva, só é possível analisar uma cultura se estivermos em condições de analisar um grupo através de uma metodologia de observação participante. Sem esta metodologia antropológica não existe *cultura* de grupo, pois a informação que se recolhe desses indivíduos, sobre as suas representações simbólicas, é já uma construção explícita e discursiva, para os outros (por via da interacção com o investigador) do que o grupo é ou era ou como são ou eram: uma identidade colectiva³.

A definição de *cultura* nestes termos, remete, segundo Iturza (1990a), para uma conceptualização, específica da organização social da mente — *uma mente cultural*: um pensamento na acção que é construído a partir do envolvimento intersubjectivo e emocional com as pessoas presentes, de

modo contextual, intuitivo, pragmático e circunstancial e com recurso a vias orais-práticas e manuais-visuais de transmissão e aprendizagem do saber.

3. 2. Profissão e racionalização da cultura

As interacções sociais, analisadas através do conceito de cultura, referem-se, neste caso, a uma parte do quotidiano dos professores: o contexto de trabalho decorrente das interacções entre pares numa escola. Daí que o qualificativo profissional, numa primeira aproximação, apenas tenha como finalidade descrever a localização e a delimitação espaço-temporal de uma *mente cultural*. No entanto, numa abordagem mais aprofundada, remetemos o conceito de profissão para o universo das teorias sobre o profissionalismo, enquanto ideal-tipo do trabalho que tem uma relação privilegiada com o saber teórico-científico, legitimado pela acção do Estado (Rodrigues, 1997; Nóvoa, 1987; Araújo, 1985), reforçado socialmente pelas condições sócio-económicas de globalização da economia, na qual o conhecimento abstracto se transformou numa força produtiva e num critério geral de qualificação do trabalho em todos os sectores da economia (Madureira-Pinto & Queirós, 1990; Schuman e Kern, 1984).

O conceito de cultura profissional pressupõe uma capacidade para utilizar o conhecimento científico e abstracto como forma de orientar, em contexto, a reflexão sobre a acção, colectiva ou individual, e destinada a ser capaz de pensar, antecipadamente ou posteriormente, as condições estruturais da sociedade e os efeitos macro-sociais da acção social local. Neste quadro, segundo Giddens (1992), a reflexividade produzida pela manipulação deste conhecimento traduz-se em poder e autonomia dos actores sociais, porque permite agir diferente ao superar-se as limitações de um pensamento feito só a partir do local, das pessoas e das situações concretas vivenciadas: uma reflexividade institucional nas condições sociais actuais de descontextualização das instituições.

Esta reflexividade pressupõe a existência de uma divisão entre formas de conhecimento (científico, filosófico, ideológico, mítico-mágico, senso comum) e a existência de sistemas abstractos autónomos de conhecimento (em disciplinas científicas), potencialmente criadores de relações de desigualdade entre as diversas modalidades de uso do conhecimento

abstracto e seus protagonistas: criadores/produtores, profissionais/especialistas/transmissores legítimos e consumidores/leigos. Neste âmbito, profissão pressupõe o uso de sistemas abstractos de conhecimento (teorias, ideologias e filosofias) para ultrapassar os limites da mente cultural quando o actor social pensa o seu contexto de trabalho: para ultrapassar o localismo interactivo e o circunstancialismo conjuntural (Iturra, 1988). Segundo Iturra (1990a; 1990b), pressupõe a articulação da mente cultural com outras formas específicas de organização social do pensamento — *uma mente racional/positiva*: um pensamento sobre a acção que é construído a partir de conceitos e hipóteses de explicação gerais, que fixa relações entre factos e ideias de modo dedutivo e analítico, com base em princípios e critérios universais e explícitos e com recurso a vias orais-escritas e formais-conceptuais de transmissão e aprendizagem do saber⁴.

Cultura profissional pode, assim, supor a possibilidade de uso da teoria e dos sistemas abstractos e especializados de conhecimento para pensar o contexto de acção, ganhando-se poder acrescido: *racionalizar a cultura*, operando através da articulação das duas mentes sociais⁵. Pode também supor a possibilidade da teoria e dos sistemas abstractos de conhecimento permitirem à mente racional-positiva pensar criticamente as condições sociais da acção, sem se conceber a possibilidade de agir, isto é, dicotomizando-se e separando-se o funcionamento da mente racional-positiva relativamente ao pensamento na acção, regulado, este, pela mente cultural. Neste quadro de separação entre as duas mentes sociais, a *cultura profissional* permite o desenvolvimento dum pensamento crítico ou de um pensamento legitimador que não é recontextualizado na acção, continuando-se a agir circunstancialmente, sem pensar para além do local e do imediato interactivo, num processo social social que, parafraseando Iturra, é tipicamente escolar: *a escolarização da cultura*.

A hipótese central da nossa investigação foi a de saber até que ponto, no contexto do trabalho escolar-local, em que espaços e tempos, a *cultura profissional* dos professores se afirma no contexto institucional da escola. Até que ponto, através do uso da teoria e da mente racional-positiva para pensar a acção, a *cultura profissional* garante espaços e tempos de autonomia e auto-determinação (Crozier e Friedberg, 1977) colectiva, possibilitando a racionalização da cultura, ou, pelo contrário, exclui a teoria e o conhecimento

abstracto⁶ ou, ainda, usa-a exclusivamente de forma crítica ou legitimadora, e dicotómica face à mente cultural.

A associação do conceito de racionalização da cultura com os conceitos de poder e autonomia põe em evidência a necessidade de identificar três dimensões na análise da cultura profissional e perguntar até que ponto os professores têm controlo sobre elas, a saber⁷: a dimensão *simbólico-ideológica* do trabalho, que se prende com as finalidades e valor social reconhecido à sua acção profissional, função do modo como o grupo percebe e avalia socialmente os resultados do seu trabalho; a dimensão *político-institucional*, que se prende com o desenvolvimento de estratégias de acção que organizem colectivamente as condutas dos indivíduos, função de uma atitude ofensiva face aos constrangimentos institucionais e físicos do trabalho; a dimensão *técnico-instrumental* que se prende com a possibilidades de controlo sobre o uso dos meios de trabalho disponíveis, função da percepção que o grupo tem sobre o seu contexto de trabalho e sobre a possibilidade de criar e reapropriar recursos, de modo próprio e auto-determinado.

A existência de controlo sobre cada uma destas dimensões do trabalho quotidiano dos professores possibilita conceber a existência de processos de *racionalização da cultura*, os quais, por hipótese, ao articular de modo sistemático objectivos e finalidades com meios e técnicas na acção, dão aos professores uma capacitação para, através dos órgãos de direcção local das escolas (ODE), participarem nas lutas simbólicas e conflitos de legitimidade que atravessam o campo escolar. Inversamente, a hipotética inexistência de controlo sobre as três dimensões do trabalho dos professores permitirá concluir sobre a não integração de sistemas abstractos de conhecimento na mente cultural. Podemos admitir, ainda, uma situação, contraditória, típica de uma *escolarização da cultura*, em que hipoteticamente apenas existiria controlo em algumas das dimensões do trabalho, como se os professores tivessem apenas controlo formal mas não real sobre o quotidiano do seu trabalho⁸.

4. A estruturação da mente cultural

4.1. A construção local do grupo

O espaço do grupo onde é mais evidenciada a sua estruturação quotidiana, em papéis e hierarquias, é o da sala dos professores⁹. Isto acontece porque esta sala é o lugar privilegiado de colectivação e informalização das actividades do grupo. Ela torna-se o lugar onde o quotidiano interpessoal da *profissão* se (re)constrói e onde o grupo garante os processos de integração social, como se se tratasse do "lar" dos professores.

A sala de professores permite a troca de saberes e o estabelecimento de consensos sobre o que é exterior e formal ao grupo. Funciona como se se tratasse de um "mercado profissional", onde diversos saberes e experiências do grupo são (des)valorizados conforme são ou não reconhecidos como legítimos pelos pares, através da sua hierarquia profissional, potenciando ou limitando os investimentos profissionais, de cada um, nas actividades, tempos e espaços da escola-local.

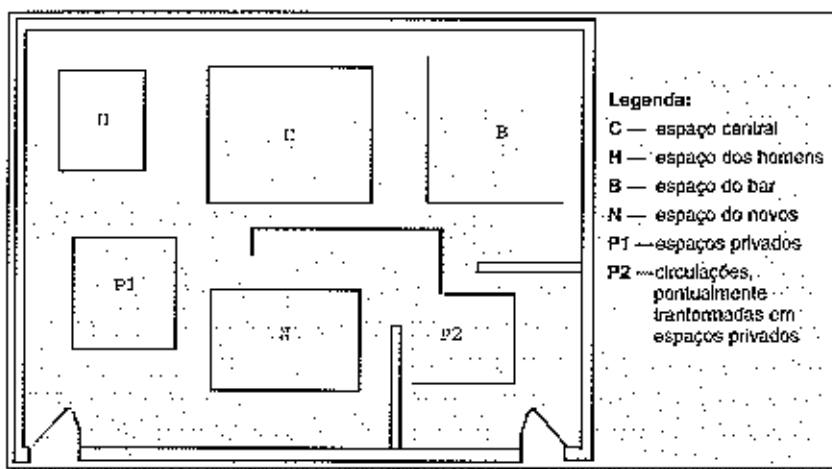


Figura 1- Esquema dos espaços da sala de professores

A figura 1 é um esquema da sala de professores, onde se identificam os seus vários espaços de convívio que permitem materializar aquele "mercado profissional" e a acção da hierarquia do grupo. Aí é visível como o

grupo é atravessado por dois grandes eixos de divisão simbólica: o eixo da divisão entre sexos e o eixo da divisão quanto à antiguidade na profissão e na escola-local.

O esquema da figura 1 permite identificar um espaço central (C), tendencialmente mais feminino e predominantemente frequentado pelos professores que ocupam posições cimeiras na hierarquia profissional e local. Esta relativa predominância do feminino no espaço central, resulta do facto de existir um outro espaço (H) quase exclusivamente masculino. Apesar desta relativa dissociação masculino/feminino, no espaço dos mais novos (N) tais divisões de sexo não se verificam. Observa-se também um espaço junto ao bar (B), muito heterógeneo, por onde todos os professores passam, ainda que sejam poucos os que aí permanecem regularmente. Por fim, observámos vários espaços privados (P), onde permanecem professores isolados ou em pequeno grupo com conversas particulares, não possíveis de contarem com a participação de outros que estejam próximos. Outro local onde se verificam muitas conversas privadas é nas circulações entre os espaços dos novos, do bar e central.

O espaço central, o dos homens e o dos novos são os que mais marcam as divisões entre os professores, mas, simultaneamente, são também aqueles que devido à disposição dos assentos em formato de U mais tendem a inibir as conversas privadas e por isso a facilitar a integração dos recém-chegados nas conversas quotidianas. Deste modo, nestes três espaços as conversas informais do dia-a-dia tendem a ter uma forma pública, pois são facilmente audíveis por qualquer professor que neles permaneça, potenciando a sua participação.

Mas para além dos espaços serem mais ou menos públicos, podemos dizer que, no quotidiano interactivo dos professores, os espaços distinguem-se pelas temáticas típicas das conversas. Mais especificamente, nos três espaços que mais se distinguem quanto à especificidade dos seus públicos, podemos identificar recorrentemente os seguintes temas de conversa: (1) *espaço central* — comentários sobre a política educativa e a actuação do Ministério; formulação de juízos sobre alunos ou turmas; conversas sobre factos familiares, particularmente os relativos aos filhos; comentários sobre decisões dos ODE; comentários sobre acontecimentos da cidade fora do comum; acertos de datas, horas e actividades relativos a trabalhos (reuniões

e actividades extra-curriculares ou da área-escola) a realizar em conjunto por diversos professores; censuras públicas a pessoas ou a órgãos da escola; (2) *espaço dos homens* — comentários sobre acontecimentos desportivos, predominantemente nacionais; comentários sobre acontecimentos políticos, locais ou nacionais; conversas sobre o estado da agricultura local e o avanço ou atraso dos trabalhos agrícolas no ano; (3) *espaço dos novos* — acertos de datas e horas relativos a trabalhos (reuniões e actividades extra-curriculares ou da área-escola) a realizar em conjunto por diversos professores; formulação de juízos sobre alunos ou turmas; troca de ponto de vista sobre acontecimentos e estratégias desenvolvidos no trabalho pedagógico de sala de aula; troca de pontos de vista sobre a vida quotidiana da cidade e as maiores ou menores facilidades de integração dos recém-chegados ao local.

A especificidade das temáticas das conversas quotidianas faz com que haja a necessidade de haver alguma circulação de professores, pois a classificação dos espaços não é mutuamente exclusiva. Assim, encontramos professores que, ao incorporarem propriedades profissionais que se sobrepõem, servem de meios de comunicação entre as diferentes partes da sala, a saber: (1) *circulação de homens pelo espaço central*, particularmente daqueles que ocupam posições cimeiras na hierarquia do grupo, que vão participar nas conversas sobre política educativa e sobre decisões dos órgãos de direcção da escola (ODE)¹⁰, reproduzindo-as pontualmente no espaço dos homens; (2) *circulação pelo espaço central da sala dos mais novos na profissão mas já com dois a quatro anos nesta escola* — especialmente professores do sexo feminino, a fim de participar na formulação de juízos sobre os alunos ou turmas e acertos de datas, horas e actividades relativos a trabalhos a realizar em conjunto nos Conselhos de Turma, reproduzindo tais conversas no espaço dos mais novos; (3) *circulação dos professores-homens mais novos pelo espaço masculino* para falarem de desporto; (4) a circulação pontual¹¹ de professoras de educação física pelo espaço dos homens, abordando assuntos relativos ao desporto; (5) *circulação dos mais velhos na profissão e mais antigos na escola* pelo espaço do bar (espaço mais heterógeno) a fim de integrar os mais novos na ambiência da escola e de fazer circular de um modo mais directo, pelos diferentes sub-grupos, os comentários e os juízos sobre a actuação mais recente do Ministério, formando uma opinião pública dominante sobre os factos decorrentes da execução da política educativa central.

O posicionamento relativamente marginal da maioria dos homens face às conversas que se desenvolviam no espaço central da sala de professores sobre a política educativa, justifica que tal tema não seja objecto regular de conversas informais no seu espaço particular. No entanto, tal ocorrência não deverá ser entendida como resultado de um desinteresse sobre o tema ou entendida como se este sector do grupo tivesse menos dúvidas ou maior formação para implementar as políticas educativas. Os homens, ou pelo menos a sua maioria, parecem antes abdicar de, sobre a política educativa, realizar uma regulação interactiva no grupo sobre o seu sentido, parecendo preferir tratá-la de um modo mais privado junto dos pares, homens, que têm poder na hierarquia formal da escola¹². Deste modo, por um lado, evitam reconhecer publicamente, perante a generalidade do grupo, os seus desconhecimentos e, por outro lado, aparentam criticar o interesse dos professores pelas políticas educativas, afirmando textualmente que: "o Ministério não é para levar muito a sério"; "os ministros passam e os professores ficam". Assim, enquanto que no espaço central da sala a maioria das mulheres fala demasiado a sério da política educativa e dramatiza, muito, as políticas do Ministério¹³, a maioria dos homens parece preferir colectivamente fazer humor com a política educativa, exprimindo piadas e gozando com os governantes do momento.

Outro tipo de explicação, para esta conduta marginal da maioria dos professores-homens, poderá estar relacionado com uma menor prioridade concedida à participação na vida mais geral da escola. Indicador desta possibilidade está o facto de 70% dos professores (18 em 26) que têm outras actividades profissionais, regulares e remuneradas fora da escola, serem do sexo masculino, representando esta amostra 72% da totalidade dos homens. Como veremos mais à frente, este facto é objecto de críticas internas dentro do grupo, pois considera-se que se traduz em falta de tempo para se envolver profissionalmente na vida escolar.

4.2. Atitudes face às políticas educativas

Esta atitude de marginalização da maioria dos homens face às políticas educativas, contrasta com outras atitudes mais estruturantes e endógenas à acção do grupo, face à conjuntura da reforma educativa que estão se vivia. Assim, no fundamental e para a maioria dos professores,

identificámos dois tipos de atitudes, que tendiam a oscilar conforme as circunstâncias do momento¹⁴: (1) uma atitude defensiva e submissa, de muito receio e temor face ao Ministério que levava o grupo a auto-censurar-se de interpretar as novas normas legais e de agir face a elas, como se se considerasse que a todo o momento o Ministério poderia controlar os professores e penalizá-los pelos seus eventuais erros¹⁵; (2) uma atitude defensiva e de resistência, muito crítica face a tudo o que era institucionalização de práticas e saberes já existentes no grupo, vendo-as como formas de intromissão externa no seu espaço de autonomia.

A conjugação dos dois tipos de atitudes foi geradora de uma acção colectiva inibidora da acção, mesmo daquela que mais se identificasse com as medidas de política educativa. O efeito foi, assim, paradoxal, porque à medida que o debate sobre a política educativa crescia e se tornava mais elaborado, com a profusa utilização do conhecimento abstracto, mais o grupo se via como impotente para agir colectivamente, mesmo em dimensões da vida escolar onde os professores reconheciam existir uma tradição local que se aproximava das medidas de reforma legislativas¹⁶.

Implicitamente, este paradoxo põe em evidência a contradição que existia entre o poder que o grupo considerava possuir no plano ideológico-simbólico e no plano político-institucional. No primeiro caso, estruturava-se uma acção discursiva particularmente activa; no segundo caso, estruturava-se uma acção prática particularmente passiva. A conclusão, é a de que a separação dos dois planos do trabalho profissional dos professores são consequência de uma mente cultural que se divorcia da mente racional-positiva, isto é, constroem-se instrumentos teóricos, potencialmente reflexivos sobre a acção, mas a estes não é dada uma utilização que permita *racionalizar a cultura*, pois não se pensa o contexto quotidiano a partir deles para "poder" agir diferente.

O mesmo tipo de contradição, agora entre a dimensão político-institucional e a técnico-instrumental, podemos verificar também existir no modo como na maioria dos grupos disciplinares se concebia a actividade curricular disciplinar: eram hiper-críticos face ao programa disciplinar imposto centralmente mas, simultaneamente, eram os primeiros a recusar desenvolver os espaços colectivos que poderiam flexibilizar o currículo e recontextualizá-lo face à diversidade cultural dos alunos. Deste modo, os

esforços de racionalização da cultura curricular de cada disciplina era remetido para os espaços e tempos individualizados ou então era feito pontualmente de modo informal nos espaços colectivos da sala de professores ou de reuniões, não dando oportunidade a que o saber técnico do grupo pudesse manifestar-se numa política de desenvolvimento curricular gerida localmente, isto é, numa acção que articulasse colectivamente o central com o local¹⁷.

Verificámos que parte dos sectores do grupo que eram mais críticos face às políticas educativas, especialmente mulheres-professoras com mais experiência na profissão e mais antigas na escola, procuravam superar estas contradições, mas a sua posição, pelo menos nesta conjuntura, não tinha suficiente apoio quando se tratava de passar do discurso crítico sobre as políticas educativas centrais para a acção política colectiva no local.

Neste quadro, o que pensamos que estruturava a posição do grupo face às políticas educativas não era o seu acordo ou desacordo, isto é, não era uma questão de conteúdo das políticas. Desta forma, a atitude de auto-marginalização dos homens-professores face às políticas educativas era outra expressão de um mesmo princípio geral que estruturava a cultura do grupo: não envolvimento do grupo no plano político-institucional da Escola. O *ethos profissional* do grupo, que mais à frente descreveremos, tomará mais evidente este princípio estruturante da acção dos professores.

4. 3. A consensualização da heterogeneidade

Consensualizar é uma prática comum no grupo de professores. Ela tem por objectivo acordar sobre conteúdos de interpretação e formas de acção quando à partida, para um observador externo, existem diferentes perspectivas em presença. Como veremos, tomando como exemplo, a actividade de caracterização dos alunos, consensualizar é interactivamente regular e negociar as diferenças de perspectivas, evitando que essas diferenças se transformem em divergências e em propostas alternativas para decisão que potencialmente podem corroer as cumplicidades interpessoais geradas pela mente cultural. Segundo Moscovici e Doise (1991), do ponto de vista da psicologia social cognitiva, todo o consenso serve para gerir uma margem de desacordo, permitindo que haja uma relação de confiança interpessoal, de modo a garantir uma acção comum.

Verificámos que para o caso dos professores, consensualizar é deixar que as diferenças permaneçam ao nível do grau de intensidade com que se interpretam os factos (chamamos-lhe dissonâncias de sentido), aparentando haver acordo, porque as diferentes perspectivas não chegam a ser explicitadas como tal, evitando-se que sejam transformadas em divergências extremadas, isto é, em perspectivas com sentidos opostos, em dicotomia (positivo/negativo, bom/mau, certo/errado, etc). Como veremos, este modo de proceder implica um processo social de estruturação do grupo que manifesta hierarquias e diferentes papéis profissionais no processo de interação social.

4. 3. 1. Os consensos globais sobre os alunos

O modo como os professores interactivamente, no 1º período do ano lectivo, constroem juízos sobre os alunos, e como esses juízos são regulados e negociados nas reuniões dos conselhos de turma (RCT), é um bom exemplo da estruturação social do grupo por via da consensualização das diferenças¹⁸. Neste caso, o grupo tem em vista consensualizar os seus saberes, sobre o que os alunos são, e promover um interconhecimento, partilhado e circulado por todos os professores, relativamente a todos os alunos e turmas. Dado este propósito geral, chamamos-lhe *consenso global*.

Esta actividade, concluída nas RCT de final do 1º período de aulas, constitui-se como um prolongamento das conversas informais tidas na sala de professores, desde o início do ano lectivo. No dizer dos professores trata-se da actividade de caracterização dos alunos e das turmas.

O processo de interação que permite caracterizar alunos e turmas não envolve, assim, nenhuma componente decisional, pois não existem, relativamente a este assunto, nos conselhos de turma (CT), actos de votação ou de discussão de propostas alternativas. Neste âmbito, a actividade de caracterização distingue-se da avaliação formal dos alunos, também realizada nas RCT¹⁹.

As trocas verbais entre os professores, relativamente a uma turma, tendem, na maioria dos casos, a tomar como referência alguns alunos, tidos como mais ilustrativos da ambiência da turma, quer pelo contraste, quer pela influência que têm sobre os outros. Neste contexto, considerámos a discussão, exclusiva, de casos de alunos, como uma tarefa exterior ao

trabalho de caracterização, pois geralmente é uma interação verbal que só ganha relevância em meados do ano lectivo, quando as questões centrais da relação entre professores e alunos já não se colocam no plano do interconhecimento mútuo, mas mais no plano dos resultados escolares ou no plano da especificidade da conduta pessoal nas aulas, entretanto verificados.

A possibilidade de se chegar a um consenso global depara com o problema da diversidade de quem caracteriza e da diversidade de quem é objecto de caracterização, tanto a diversidade do comportamento de cada aluno em cada disciplina como a diversidade entre alunos. Daí que, tenham que ser postos em acção processos sociais que minimizem ou ignorem as diferenças de categorização, especialmente quando estas não assumem, nas categorias de linguagem utilizadas, aspectos muito diferenciados.

Em geral, a construção interactiva de um *consenso global* entre diferentes professores começa por uma acumulação e crescendo de falas, que vão fazendo um diagnóstico da realidade com o mesmo sentido global, com conotações equivalentes embora sempre com expressões e significados variados. As conotações são dicotómicas e são do tipo bom ou mau, positivo ou negativo, etc. A acumulação de falas produz-se numa sequência temporal ininterrupta de intervenções orais dos presentes, baseadas em narrações de acontecimentos, por alguns, seguidas de qualificações e adjectivações dos alunos (ou vice-versa) por outros professores. As narrações, ao servirem de base à qualificação e à definição dos alunos, enquanto relatam acontecimentos e episódios, usam predominantemente expressões orais que põem em evidência o carácter pessoal ou personalidade de cada um, sem especificar dimensões mais específicas da conduta social dos alunos: é uma caracterização global. As qualificações e definições, ao afirmarem e confirmarem (ou ao anteciparem os factos que vão ser relatados de seguida) a caracterização que a narração descreveu, destinam-se a evidenciar que quem falou primeiro tem o acordo dos seguintes.

O consenso global, sobre o que os alunos são, acontece quando todos os professores, numa RCT, se exprimem no mesmo sentido positivo ou negativo, isto é, o consenso acontece quando os vários significados e categorias utilizados pelo grupo coincidem e se justapõem para definir a turma, em geral, ou os alunos mais ilustrativos dela, em particular, dentro de

um mesmo juízo negativo ou dentro de um mesmo juízo positivo, ainda que estes possam variar em grau.

As diferenças de grau²⁰ nos juízos são deixadas coexistir, como dissonâncias, sem que sejam identificadas como divergências no grupo, acabando, no contexto das falas, por desaparecerem, auto-remetendo-se os seus autores ao silêncio, isto é, a dissonância não parece merecer ser identificada como diferença porque tendencialmente deixa de se exprimir, porque os seus autores, geralmente professores mais novos na profissão, deixam de renovar a sua presença na interacção verbal.

Em conclusão, o *consenso global* não é uma identidade de juízos sobre os alunos, pois as diferenças de grau e de categorias de linguagem são facilmente admitidas e circuladas, sem que isso cause qualquer esforço adicional para se obter maior acordo entre os presentes; desde que estes não se contradigam no sentido global, dicotómico, dos juízos: expressem um juízo negativo ou expressem um juízo positivo.

4. 3. 2. A dinâmica de informalização

Uma das formas de evidenciar um *consenso global* verifica-se quando à coincidência e justaposição de juízos num mesmo sentido (de apreciação positiva ou negativa), se junta a sobreposição das próprias falas dos professores, fazendo com que, progressivamente, a acumulação sequencial de intervenções seja substituída pela sua sobreposição: os que até então tomaram a palavra começam a falar ao mesmo tempo com os pares mais próximos, parecendo não haver ordem na reunião. Nesse momento, a evidenciação do consenso corresponde ao grau mais elevado de informalização da RCT. Trata-se de um *consenso global informal*.

Esta informalização permite mais facilmente fazer o silenciamento, se for o caso, de vozes dissonantes, porque estas, tendo poucos ou não tendo interlocutores para se fazerem ouvir, calam-se ou acabam por também relatar acontecimentos que, apesar de tudo, não deixam de concordar com a maioria, dando conta implicitamente de uma mudança de opinião. Através deste processo, o CT consegue dar uma aparência, real ou fictícia, de homogeneidade entre professores, evitando que as diferenças entre pares produzam processos decisoriais, que levariam inevitavelmente à imposição da perspectiva da maioria à minoria.

O *consenso global informal* não é apenas resultado de um momento particular da reunião, depende do clima de informalidade que se criou, para que tal processo possa ocorrer.

Podemos sistematizar algumas das *regras de acção* que permitem construir consenso globais informais, tomando como referência alguns dos elementos que se repetiam nas mesmas circunstâncias (rotinas) e que identificámos nas nossas observações, a saber²¹: (1) a caracterização é feita sempre a partir e sobre casos de alunos; (2) existe sobreposição de falas na narração de acontecimentos; (3) o papel do DT na condução da reunião é bastante diluído; (4) a acta da reunião tem um papel supérfluo e marginal, relativamente à dinâmica desenvolvida na RCT; (5) existe a miscenização de vários assuntos, para além do assunto de caracterização dos alunos, num mesmo contexto de interacção verbal; (6) os juízos sobre os alunos com intensidade variável dentro de um mesmo sentido, com valor positivo ou com valor negativo, são assumidos como equivalentes.

4. 3. 3. O consenso antecipado

Outra das modalidades de construção de consensos sobre a caracterização dos alunos é, desde logo, no início da RCT, colocar o assunto em termos da necessidade de o grupo se pronunciar sobre como agir. Parte-se do princípio que todos estarão de acordo sobre o sentido global da definição dos alunos, que, por se pressupor problemática e negativa, de igual modo, para todos os professores, carece de medidas de acção.

Há assim um *consenso antecipado* sobre o que existe, porque foram entretanto reunidas duas condições: (1) o consenso informal global já foi criado fora da reunião ou numa reunião extraordinária, porque (2) existem alunos problemáticos na turma, que criam conflitos pessoais aos professores no modo como poderão gerar ordem na sala de aula. Dito noutros termos, a turma, e mais especificamente determinados alunos, já foram objecto de demoradas conversas informais, normalmente ocorridas na sala de professores, facto que faz com que o CT já não tenha tanto por objecto a tarefa de caracterizar, mas antes a de construir um consenso sobre a justeza e a adequação das acções desencadeadas na sua sequência.

Dizemos que a interacção verbal aborda as acções já desencadeadas, e não a desencadear, porque o facto de se colocar o problema em termos de

acção, e não já de definição da realidade, não implica que se consiga chegar a um acordo sobre o modo colectivo de agir, pois isso implicaria uma componente decisional na reunião, que a informalização da RCT tende a não permitir. Os poucos casos, neste âmbito, em que vimos consensos (não decisões) sobre as acções a desenvolver, decorreram de algo já desenvolvido por alguns, a saber: (1) indicação de acções a desenvolver pelo DT, por sua própria iniciativa, na sequência de medidas que o DT já havia desencadeado; (2) indicação de acções a desenvolver pelo DT, por parte de outros professores mais velhos na profissão, de início ou na sequência de medidas que o DT já havia desencadeado; (3) indicação de acções de carácter abstracto e geral, relativas às relações pessoais entre qualquer professor e qualquer aluno; (4) indicação de acções já desenvolvidas com valor exemplar, tanto positivo (pareceram dar algum resultado) como negativo (o efeito desejado foi pervertido).

Em resumo, as rotinas que constroem o consenso não são para a acção, mas antes sobre a acção, de modo a legitimar a actuação de cada um perante o grupo no emprego de determinadas medidas, com maior ou menor grau disciplinador. Em resposta, o consenso demonstrado prova que o grupo aceita as acções desencadeadas porque faz reconhecer que se está em presença de um fenómeno que é geral a todos os professores e não de uma situação pontual com um professor particular; não se tratando portanto, no pensar dos professores, da incompetência de alguém, porque atinge todos.

Mas mais do que um problema de legitimação de cada um no grupo, surgem discursos que operam como instrumentos legitimadores da acção, para melhor saber agir e pensar sobre a realidade, procurando encontrar algum distanciamento dela. No entanto, o distanciamento face à realidade num contexto marcado pela informalidade colectiva e pelo envolvimento emocional nas situações é, no plano da interacção verbal, muito pouco racionalizador da cultura, verificando-se, na maioria das situações deste tipo, uma inflação de narrações de acontecimentos e de sobreposição de falas que indicam a gravidade com que o problema é sentido pelos professores.

As narrações descrevem as medidas que, individualmente, cada professor já desencadeou, para conseguir controlar a conduta dos alunos em causa, e são cortadas por inúmeros comentários depreciativos, relativos ao carácter pessoal dos alunos, concentrando-se, progressivamente, em

expressões relativas à fuga às normas de conduta escolar, tendendo-se a patologizar as condutas identificadas.

Ao lado das afirmações patologizadoras, ouvem-se afirmações sobre a escassez de meios de acção dos professores, que sejam suficientemente eficazes para o disciplinamento dos alunos, acabando-se por considerar que, caso o assunto não corra bem (o professor não se consiga controlar e se exceda), o Ministério daria mais facilmente razão ao aluno do que ao professor. Assim, tende-se a associar a identificação e descrição do problema com expressões do tipo: "não sei o que lhe hei-de de fazer; nada dá resultado"; "já tentei todos os meios; será que podemos fazer alguma coisa com estes casos?!"

Verificámos, nas observações sobre este tipo de consensos, que existe uma inflação de interacções que multiplica as sobreposições de falas e a riqueza narrativa das trocas verbais, elementos que decorrem do envolvimento afectivo directo dos professores com as situações conflituais, dramatizando-as, fazendo aumentar a informalidade da RCT em muitos momentos. Este envolvimento é esmagadoramente protagonizado pelos professores do sexo feminino.

Esta multiplicação de falas e narrações exige a acção actuante do DT ou de alguém que o substitua, quando este é mais novo na escola e na profissão, de modo a sinalizar para o exterior do grupo o poder formal que o grupo tem sobre o espaço escolar, embora reconhecendo internamente a sua falta de eficácia. Esta acção do DT, comparativamente com os consensos globais informais, acima referidos, manifesta-se, nas observações que realizámos, em três regras de acção: (1) numa maior concentração da interacção verbal na tarefa de caracterização (já não há tanta mistura de assuntos), (2) numa intervenção de maior relevo na sintetização da informação, exprimida na interacção verbal, por parte de quem assume o papel de dirigir a reunião, e (3) numa acção de maior especificação do conteúdo do texto da acta da reunião, tornando-a mais próxima do conteúdo das interacções ocorridas. Em qualquer caso, trata-se duma actuação que se destina apenas a compensar o excesso de informalidade atingido, pois, de contrário, este excesso poderia fazer perigar a continuação da RCT, enquanto tal.

Por fim, importará não esquecer que fazer circular no grupo a palavra sobre formas de acção tem, especialmente para os mais novos, um valor formativo implícito, pois, no momento, aprende-se quais as acções que são reconhecidas como legítimas pelo grupo para este fim e em que situações elas poderão legitimamente ser empregues (informação dada pela narração dos acontecimentos).

Aprender implicitamente no grupo chama-nos à atenção para o desigual conhecimento profissional que existe entre os professores, de acordo com a antiguidade na profissão e na escola, aspecto que passaremos de seguida a abordar.

4. 3. 4. Hierarquia e formalização da acção

O ambiente de *informalização* das reuniões na construção dos consensos descritos, está associado, como vimos, à existência de professores cujos discursos sobre os alunos têm maior audiência no grupo e associado à existência de silêncios ou progressivos silenciamentos da parte de outros professores que expressam juízos dissonantes sobre os mesmos alunos. Estes factos mostram a existência de um fenómeno que ordena a dinâmica informal da reunião e normaliza a diversidade de pontos de vista, que não se relaciona directamente com a estrutura formal da escola, isto é, não se confunde com os professores que momentaneamente ocupam cargos nos órgãos da escola. Referimo-nos à influência da hierarquia profissional do grupo na sequência, ritmo e ambiente dos CT.

Verificámos que os professores mais novos, na profissão e na escola-local, quando têm dificuldades em lidar com determinados alunos (situações problemáticas) ou discordam de caracterizações produzidas pelos mais velhos, preferem não falar do que falar e não terem apoio destes. Pontualmente, poderão narrar acontecimentos cujo sentido é dissonante, do de outros, mas fazem-no de uma forma implícita (não manifestando expressamente a sua discordância), na convicção de que terão apoios de outros professores, mais velhos, dado os contactos informais na sala de professores lhes terem dado essa percepção. Em tais casos, quando o apoio dos mais velhos se manifesta, pode criar-se uma situação em que o grupo manifesta uma divisão, não se chegando a um consenso, já que as vozes

dissonantes tiveram apoio, persistiram em fazer ouvir-se, não se tendo remetido ao silêncio, e transformaram-se em divergências de juízos com sentidos diversos (uns positivos e outros negativos).

A transformação das dissonâncias em divergências, na actividade de caracterização de alunos, é rara porque, não sendo a caracterização dos alunos uma actividade prescrita pelo Ministério, não se justifica, para o grupo, explicitar e evidenciar as divergências de juízos, pois o consenso não tem que ser obrigatoriamente conseguido.

A influência da hierarquia profissional manifesta-se tanto mais (1) quanto os cargos hierárquicos formais de DT e de secretário da reunião forem ocupados por jovens professores, pois estes tendem, normalmente, a inibir a sua conduta, esperando que os mais velhos tomem a palavra para fazer uma primeira caracterização da turma; (2) quanto na construção dos consensos se manifestam juízos dissonantes que têm que ser regulados pela voz daqueles que são mais ouvidos; (3) quanto for necessário lidar com situações problemáticas que introduzem elevados graus de incerteza e indeterminação, sendo os professores mais velhos, eles próprios, os primeiros a manifestarem dificuldades em lidar com a situação. Inversamente, o poder da hierarquia profissional do grupo torna-se menos evidente (4) quanto mais se confunde com os cargos institucionais formais, (5) quanto mais existe homogeneidade de juízos e perspectivas e (6) quanto menos as situações, sobre as quais se constrói o sentido da realidade, são consideradas problemáticas.

Estes seis elementos, clarificadores do papel desempenhado pela hierarquia do grupo na interacção quotidiana, podem ser considerados como *princípios estruturantes da acção do grupo*, pois verificámos que são com base nestes saberes tácitos e procedimentais que se organiza qualquer processo social de construção de consensos no local, independentemente da temática e motivos da interacção no momento.

4. 3. 5. Os consensos formais

Importa também ter presente que a possibilidade de superar as dissonâncias de interpretação, na actividade de caracterização dos alunos, depende tanto da acção informal desenvolvida pela hierarquia profissional, como da acção do DT. Neste segundo caso, quando o desempenho do cargo

coincide com um professor que ocupa uma posição cimeira na hierarquia do grupo, este pode fazer valer o peso do seu lugar institucional para abreviar ou antecipar um consenso que na dinâmica da reunião ainda não foi evidenciado, na interação entre os presentes. Neste contexto, o DT pode, logo no início da RCT ou no meio das trocas verbais, ditar para acta (dirigindo-se ao secretário da reunião) um consenso aparente, baseado na identificação de uma maioria de juízos, ou ditar expressões que dão conta da impossibilidade de se chegar a um consenso.

Nestes casos, quando o DT assim age, verificam-se outro tipo de rotinas de acção: (1) menor frequência de sobreposições de falas e de narrações de acontecimentos, (2) uma maior disponibilidade para detectar juízos dissonantes e identificar opiniões maioritárias e (3) uma tendência para evitar abordar situações problemáticas com alunos, que levem a situações de dramatização dos relatos. A regra de acção parece ser a de se combater a ambiência que contribui para *informalizar* a reunião, desenvolvendo-se uma acção que contribui para uma maior *formalização* de processos. Neste quadro, detectámos existirem um outro tipo de consensos que designámos como *consensos formais* ou *acordos*. O quadro, que apresentamos mais à frente, esclarece mais em pormenor o que distingue os consensos formais dos informais.

Verificámos que os *consensos formais*, tendem a ocorrer mais frequentemente quando o cargo de DT é desempenhado por professores-homens que ocupam posições sociais dominantes na hierarquia do grupo. Inversamente, os DT do sexo feminino, que ocupam posições dominantes no grupo, tendem a procurar mais a informalidade na acção de caracterização dos alunos. Pensamos que não se trata das diferenças de género terem implicações directas no modo mais ou menos informal de lidar com os fenómenos escolares, pois tal seria uma visão que provavelmente reproduziria os estereótipos sexuais vigentes. Consideramos que as diferenças de desempenho na direcção das RCT entre sexos estará relacionado com dois tipos de facto: (1) aos homens, faltam-lhes interlocutores nas reuniões, dada a predominância feminina (no que observámos, normalmente existe 1 ou 2 homens em 8, 9 ou 10 professores), para poderem desenvolver o seu estilo informal de tratamento dos problemas da escola, através do humor e não através da dramatização das situações,

como é mais comum nas mulheres; (2) à maioria dos homens, falta-lhes a participação na preparação dos consensos de caracterização, dado geralmente, como referimos atrás, frequentarem menos o espaço central da sala de professores, onde tal tarefa começa por ser realizada.

4. 3. 6. Entre os consensos informais e os formais

A construção de consensos com traços de maior informalidade ou maior formalização de processos são, pois, dois pólos das dinâmicas observadas nas reuniões de professores na escola-local, são ideais-tipo. O quadro a seguir, sintetiza as dimensões em que as *regras de acção* são alternativamente aplicadas, conforme o tipo de dinâmicas de interacção predominantes. O quadro permite identificar com mais pormenor alguns aspectos em que, neste texto por falta de espaço, não nos detivemos.

Tipos de consensos sobre "caracterização" dos alunos

Dimensões	Informal	Formal
1. objecto	parte de casos de alunos	parte da turma em geral
2. modo de construção	com base na interacção verbal, orientada pela hierarquia do grupo	com base numa definição oral, avançada pelo DT
3. identificação	sobreposição de falas e silenciamentos das dissonâncias	identificação da vantagem da maioria face a dissonâncias
4. assuntos tratados	mais misturados	mais segmentados
5. pormenores	mais narrações de acontecimentos	mais qualificações e definições
6. DT	papel mais diluído	papel mais marcante
7. acta	papel mais diluído	papel mais marcante
8. dimensões de caracterização	mais sobre o carácter pessoal dos alunos	mais sobre a conduta escolar dos alunos

Na caracterização dos alunos, verificámos que as regras de acção que permitem a *informalização* das RCT tendem a ser preponderantes sobre as de

formalização dos processos de interacção. Em qualquer caso, observámos interacções que tendiam a mesclar as polarizações dos ideais-tipo de consensos. Assim observámos *consensos informais* em que: (1) o DT fazia alguns pontos de ordem e fazia tentativas de conclusão, apoiado nas sobreposições de falas verificadas, não deixando que houvesse uma total espontaneidade nas trocas verbais; (2) o DT discriminava os assuntos tratados, após eles terem sido inicialmente misturados na interacção verbal; (3) a acta não se referia a alunos em particular, ficando-se por uma definição geral da turma, e o seu texto exacto era lido para todos para obter a sua anuência. Observámos também *consensos formais* em que existiu um período limitado de tempo em que se deu alguma informalização da RCT, sempre sem misturar os vários assuntos da reunião, com narrações de acontecimentos, pormenorização demorada de alguns alunos em particular e algumas sobreposições de falas. Este processo era entretanto cortado pelo DT, quando este procurava dar uma definição da turma em conjugação com o sentido global dos juízos produzido pela maioria dos presentes, ainda que não houvesse logo a intenção de ditar algo para a acta.

4. 3. 7. Racionalizar a cultura ao nível da consciência prática

A preponderância, que observámos, dos processos sociais de informalização na formação dos consensos, mostra como, no âmbito de uma actividade de carácter institucional, o grupo prolonga e manifesta o contexto de acção cultural em que se constrói como actor social colectivo na sala de professores. A coexistência dos consensos informais com os formais mostra, também, a existência de procedimentos racionalizadores do saber profissional a um nível ainda pouco explícito, procedimental, em articulação estreita com a construção da mente cultural.

No caso, dos consensos sobre a caracterização dos alunos, a articulação entre processos informais e formais não está investida pela teoria, daí existir apenas ao nível da consciência prática do grupo. Não chega a evoluir para uma forma de consciência discursiva, que seria, por exemplo, a de uma estratégia de acção que desse coerência e sistematicidade aos meios e saberes empregues, tendo em vista, atingir-se objectivos explícitos com a actividade de caracterização dos alunos. Esta limitação da actividade de caracterização dos alunos veio a ser por nós confirmada quando observámos,

nos mesmos CT, o insucesso e incapacidade da maioria dos professores para transformar esta actividade num registo escrito esquemático, que especificava e sistematizava níveis e variações entre alunos e disciplinas na avaliação qualitativa das atitudes dentro da sala de aula. Na maioria dos casos a exigência de procedimentos mais formalizados, por força do registo escrito, parecia chocar com a falta de sentido ou finalidade da actividade, em si, de registo escrito, pois para o grupo a caracterização dos alunos começava e acabava com os presentes e com o momento: funcionamento circunstancial e contextual da mente cultural. Apesar de tudo o registo escrito era realizado, foi até adaptado pelo grupo à escola (num modelo mais simplificado do que o enviado pelo Ministério), mas continuou sempre a ser considerado como uma tarefa irrelevante para a cultura profissional do grupo, algo de imposto pelo exterior²².

Neste quadro, voltamos a encontrar uma relativa separação entre os processos sociais regulados pela mente cultural e os processos sociais mais formalizados e escritos, regulados pela mente racional-positiva. Verificámos, neste caso, que a mente cultural admite níveis de racionalização da cultura, implícitos e situados ao nível da consciência prática do grupo, mas para ela poder ser mais desenvolvida, no plano da consciência discursiva, precisaria do uso de algum tipo de escrita, que permitisse realizar transferências cognitivas entre o pensamento na acção e o pensamento sobre a acção (Goody, 1987). Este parece ser um princípio estruturante da acção do grupo: o distanciamento que cultiva no uso da escrita como instrumento de reflexão, vendo-a quase sempre como um instrumento de controlo institucional. Sendo assim, o grupo é obrigado a usar a escrita para evidenciar o controlo formal que tem sobre a realidade escolar, mas, simultaneamente, a escrita é sempre conotada com o aparelho administrativo central do Ministério e portanto com as dimensões político-institucionais constitutivas do seu contexto de trabalho, nas quais, como já vimos atrás, não pretende ser parte nem sujeito.

5. O ethos profissional

Este nível de racionalização implícita da mente cultural, remete-nos para a necessidade de dar conta de uma outra vertente mais genérica da cultura profissional do grupo: o *ethos*. Neste âmbito importa saber quais os princípios e valores implícitos gerais que estruturam o sentido das condutas,

das quais os professores apenas têm uma consciência prática, não discursiva, e que se reproduzem quotidianamente no local, independentemente do conteúdo das situações de interacção, desde que as mesmas pessoas e a conjuntura se mantenham.

Importa clarificar que um *ethos* não é uma ideologia nem uma teoria em estado prático porque não tem o grau de coerência e sistematicidade que uma consciência discursiva sobre a acção geralmente assume²³. Usa princípios e valores que numa análise externa podem ser mesmo tidos como contraditórios e opostos, dado o uso circunstancial e contextual que deles é feito.

A fim de sistematizar mais facilmente os dados sobre esta dimensão de análise, poderemos resumir-los em torno dos seguintes tópicos: igualitarismo, humanização da vida escolar, preservação de espaços individuais e privados, sobrevalorização do oral face ao escrito e divisão estanque entre o curricular e o extra-curricular.

5. 1. Igualitarismo e formalismo

O grupo manifesta um grande igualitarismo, procurando, sempre, que nas actividades colectivas e públicas ninguém apareça como demasiado sabedor ou fazedor ou excessivamente diferente dos restantes. Fazer diferente e expô-lo publicamente é ser objecto imediato de censuras diversas, porque julgado como querendo "ser mais do que é" ou "querer armar-se", a menos que tal antes tenha sido objecto de consenso em reunião ou de negociação informal com outros, especialmente com professores que ocupem posições cimeiras na hierarquia do grupo.

Este igualitarismo institucional tem, no entanto, claros limites, pois a actividade de cada um na sua disciplina, com cada turma, é explicitamente considerada como fora da actividade reguladora do grupo. Nesse espaço e tempo ninguém pode pretender intervir sobre outro, nem mesmo aqueles que formalmente têm algumas competências para o fazer: os delegados de grupo disciplinar. Neste contexto, a experiência acumulada por cada professor na actividade pedagógica fica remetida para o individualismo de cada um.

A experiência acumulada não é objecto de troca continuada e colectiva, porque tal envolveria sempre o risco de fazer aparecer mais

evidenciadamente as diferenças na acção profissional. Este facto, como vimos, é contrariado pelo igualitarismo institucional do grupo e, acrescentamos, é inibido pelas transformações históricas recentes na Escola, com o fim de evitar que os mais velhos e antigos na profissão e na escola-local aparentem estar menos actualizados face às mais recentes reflexões sobre a escolaridade, das quais os mais novos são potencialmente conhecedores, dada a sua formação mais recente²⁴.

Não tomar a iniciativa de aconselhar outro a fazer algo diferente é tido como uma regra de boa conduta, entendendo-se que cada um, à partida, se deve apenas remeter ao que lhe está atribuído institucionalmente, e não mais do que isso. Daí que, os papéis e estatutos formais na organização escolar sejam objecto de uma especial reverência, pois, tal como descrevemos para o caso dos *consensos formais*, sempre que há sobreposição entre a posição hierárquica cimeira no grupo e desempenho de cargo formal, é aceite como razoável pelo grupo que (1) o presidente da reunião forge os consensos que não se manifestaram ainda; (2) é admitido como pouco razoável fazer questão de uma posição ou de uma opinião quando o presidente se manifestou explicitamente contra ela.

A conclusão é a de que o grupo quer parecer igual, para o exterior e para aqueles que potencialmente poderão ser vistos como uma ameaça, mas, internamente, prefere-se deixar que cada um preserve os seus espaços, de um modo individualista, potenciando, portanto, a outro nível, a heterogeneidade profissional existente. Deste modo, o saber do grupo não está apoiado, contrariamente a outras profissões, numa aprendizagem do ver fazer em articulação com o falar. As trocas verbais manifestam uma grande ambiguidade na comunicação, pois facilmente os mesmos factos são interpretados de modos diferentes e vice-versa, sem que os professores se ponham de acordo sobre a linguagem a utilizar. Por exemplo: (1) os termos em que os professores falam, do principal foco da sua acção, os alunos, são equivalentes ao sentido e forma dados por um qualquer educador não profissional; (2) o modo como se apropriaram das leis, normas e regulamentos da reforma educativa dava mais valor ao que se ouvia dizer, como orientação para a acção, do que ao que se entendia interpretar do que estava escrito.

Em síntese, a linguagem conceptual não é utilizada colectivamente pelo grupo para dar sentido ao seu universo profissional, facto que é indicador

da mente racional-positiva ser exterior ou estar dissociada da mente cultural dos professores. O grupo constrói-se dentro dos espaços e tempo codificados pela cultura escolar, constrói-se dentro do instituído, definido por outros. Daí que o ver e fazer colectivos tenham por referência privilegiada as normas, as leis, os programas, os livros, etc, levando a que o tipo predominante de solidariedade dentro do grupo parta daquilo que institucionalmente define a profissão: uma *solidariedade funcional*. É um ver e um fazer sobre a produção escrita de ideias e de normas de procedimento, já instituídas, nas quais os professores assumem o papel de fazer circular um sentido, falando sobre elas, somente, sem pretender dominar a matriz das regras da sua produção.

5.2. Humanizar e autonomizar

Outra aspecto do quotidiano do grupo que é objecto de censuras internas, é a daqueles professores que o grupo considera que apenas estão na escola para dar aulas, para transmitir unilateralmente conhecimentos. Estes professores são tidos como não profissionais, por se suspeitar ou saber que se dedicam a outras actividades remuneradas, com prejuízo da possibilidade de através da actividade docente romper com as relações formais entre professores e alunos. Neste âmbito, entende-se que não terão tempo nem disponibilidade para estabelecerem um convívio e uma relação mais pessoalizada com os alunos, com desenvolvimentos no plano afectivo e emocional, especialmente quando se verificam casos de alunos com problemas de comportamento ou aproveitamento.

Estes juízos críticos internos revelam que os professores têm, como representação social da profissão, uma ideia de transformação das salas de aula e do ambiente escolar numa "grande família", idealizando-se a actividade docente numa equiparação ao papel desempenhado pelos pais. Os valores enfatizados são os relativos à necessidade de se *humanizar* o ambiente escolar, pois afirma-se que mesmo que os alunos não adquiram conhecimentos, pelo menos ficam a gostar da escola, isto é, mesmo que não se garanta a satisfação das expectativas dos alunos e das famílias face à escolaridade, pelo menos diminui-se os factores de descontentamento, potencialmente associados ao insucesso real no desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Esta ideia, de se poder desenvolver o gosto pela ambiência escolar, sem que tal tenha necessariamente uma relação com a aprendizagem de conhecimentos escolares, é também resultado de uma divisão estanque, que se convencionou estabelecer, entre o curricular e o extra-curricular. O curricular é tido como o oficial, o central, o científico, todas as dimensões do conhecimento que são definidas numa relação de exterioridade face ao grupo. Pelo contrário, o extra-curricular é tido como o informal, o local, o pedagógico, todas as dimensões do conhecimento que, compensatoriamente, são consideradas como parte das competências e saberes do grupo, e que, portanto, o definem como profissão. A sobreposição das duas vertentes é, em si própria, problemática, como pudemos (1) observar aquando da apropriação local do sentido da legislação sobre a área-escola; (2) observar no sucesso que os clubes tiveram, pelo facto de manterem a separação entre as duas vertentes; (3) observar na necessidade que havia de legitimação acrescida, através dos programas centrais do Ministério de inovação pedagógica, dos projectos pedagógicos e currículos alternativos que juntavam as duas vertentes. Indicador desta divisão, está o facto do extra-curricular ser geralmente conotado com as actividades interdisciplinares vocacionadas para a estimulação da formação social e pessoal dos alunos, e pouco com as mesmas actividades vocacionadas para o desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos, ainda que em ambos os casos possa haver aplicação de conhecimentos e ligação ao meio social externo à escola.

Não sendo valorizada a possibilidade de articulação entre as duas vertentes de organização do conhecimento escolar, tal implicava, quando assim se procedia e se julgava que não tinha cabimento em programas centrais do Ministério, remeter tal actividade para os espaços informais da vida profissional do grupo, onde tudo pode ser permitido desde que não expusesse o grupo a "perigos externos". Esta informalização e individualização do saber profissional parecia ser o preço a pagar, ao grupo, por uma pequena minoria que tendia na sua actividade pedagógica de aula, ou no seu prolongamento, a recontextualizar o saber escolar em contextos de vivência dos alunos, articulando melhor o curricular com o extra-curricular. Assim, estes professores podiam ter liberdade de fazer diferente e beneficiar de apoios financeiros para o efeito, dos ODE, desde que tais divergências de orientação curricular não fossem objecto de debate público no grupo.

Em síntese, constatámos existir um ethos baseado em princípios estruturantes da acção que actuam quase exclusivamente ao nível implícito da cultura, como saberes tácitos e procedimentais: o igualitarismo institucional, a reverência aos estatutos formais, o individualismo e a solidariedade funcional. A ênfase na humanização da vida escolar e na identificação do extra-curricular podem ser considerados como espaço e tempo de afirmação autónoma do grupo, embora a informalização e individualização que os caracteriza os façam actuar como princípios estruturantes ainda insuficientemente explicitados na vida pública e colectiva do grupo.

6. Uma cultura na heterogeneidade de identificações profissionais

Esta busca de autonomia não é, no entanto, valorizada igualmente por todos os professores, pois aparentemente existem formas e processos sociais diferenciados de identificação com a profissão que importa de seguida clarificar. Não se tratam de diferentes culturas profissionais, porque não parecem inscrever-se em processos explícitos de racionalização da cultura, suficientemente amplos e duráveis para criar divisões e conflitos simbólicos entre professores ao nível local. O que que é durável é a unidade do grupo baseada nas pessoas, nas solidariedades e nas hierarquias que uma única mente cultural veicula, apoiada no interpessoal e no envolvimento emocional das pessoas.

A identificação da heterogeneidade das "vozes" no seio dos professores foi sempre regulada e determinada pela necessidade de não segmentar o grupo. Neste sentido, o grupo era homogéneo e, do ponto de vista de uma explicação estrutural, necessitava de continuar a sê-lo, porque, caso contrário, deixaria de poder reproduzir o igualitarismo institucional, que tanto procurava defender.

Admitimos, no entanto, que numa outra conjuntura, menos sujeita às pressões e constrangimentos da mudança institucional ocorrida, e/ou numa outra metodologia de análise, que sobrevalorize as representações sociais individualizáveis dos actores sobre o contexto de trabalho (identidades profissionais), as conclusões possam ir num outro sentido: admitir a existência de diferentes culturas profissionais emergentes. Dito noutros termos,

admitimos a hipótese das divergências de acção e pensamento sobre a acção, observadas, no seio do grupo, se possam transformar em divisões simbólicas duráveis e permanentes no exercício da profissão, se a perspectiva de análise ou os factos em análise se modificarem.

Como, no caso desta investigação, não tomámos por objecto de análise as representações sociais sobre a profissão, consideramos que a incipiente segmentação do universo simbólico dos professores resulta de diferentes formas de integração social na cultura do grupo e de formas diferenciadas de legitimação de posições sociais de cada um na hierarquia social da profissão. A estas diferentes formas de expressão duma mesma cultura no local podemos chamar modalidades de identificação profissional. Pensamos que estas formas de diferenciação cultural do grupo tenderão a evidenciar-se, a reconstruir-se e a desenvolver-se como culturas profissionais diferenciadas, quanto mais o grupo ganhar autonomia e poder para intervir nos jogos de influência e conflitos que decidem sobre as políticas educativas. Assim, por hipótese, poderemos considerar que quando existe no grupo apenas uma consciência prática da diferenciação cultural, a predominância de formas implícitas de racionalização da cultura, ela assume a forma de modalidades de *identificação profissional*. Poderemos também considerar que quando existe, no grupo, uma consciência discursiva da diferenciação cultural, a predominância de formas explícitas de racionalização da cultura, esta assume a forma de culturas profissionais diferenciadas, de mentes culturais com universos simbólicos alternativos.

Dentro deste contexto e com base nos dados empíricos recolhidos, poderemos considerar que existem três modalidades de identificação profissional:

(1) a identificação profissional que opõe o científico ao pedagógico, que sobrevaloriza o cumprimento dos programas disciplinares, que se submete às políticas educativas centrais e que é mais activa na "arregimentação" do grupo para desenvolver atitudes de defensivas face ao exterior; aquela que não busca qualquer tipo de capacitação para ganhar autonomia e controlo sobre os planos ideológico, político e técnico do contexto do trabalho;

(2) a identificação profissional que vive no permanente apelo à humanização da vida escolar, multiplicando, na sua acção interactiva e individual, os tempos e os espaços que permitem pessoalizar e informalizar

as relações sociais, tendendo a fechar cada professor na sua sala de aula e na sua disciplina e a sobrevalorizar os processos de igualitarização institucional dos professores; aquela que aparenta ser também submissa face às políticas educativas centrais mas que, no entanto, mais resiste, através de um discurso crítico, e que por isso permite aos professores terem controlo e autonomia ideológica sobre o seu contexto de trabalho;

(3) a identificação profissional que procura afirmar a autonomia da profissão fora dos espaços e tempos codificados pelo centro do campo escolar, fazendo um permanente apelo da ligação da escola ao meio social-local preferencialmente através da actividade extra-curricular; aquela que vai mais longe na tentativa de estruturação de um poder profissional periférico²⁵ e local face às políticas educativas centrais, procurando ter controlo e autonomia nos planos ideológico e técnico, embora não se evidencie na dimensão político-institucional do trabalho dos professores

7. As dissociações entre o formal e o prático — conclusão

Se tomarmos como adquirido que existe no seio dos professores apenas uma cultura profissional, a conclusão mais geral, que tiramos, é a de que estes escolarizam a sua cultura, pois tendem a dissociar competências formais e competências práticas da profissão, apesar de possuírem ambas: os professores usam, de modo regular e significativo, conhecimentos abstractos aplicáveis à educação, embora na maioria das situações estes tenham uma utilidade crítica descontextualizada, generalista e individualista. Tal situação dificulta a possibilidade dos professores agirem colectivamente, na maioria dos espaços e tempos do seu quotidiano, sobre o contexto imediato de acção de modo a construírem estratégias, a formalizarem procedimentos e a usarem teorias explicativas, que racionalizem explicitamente a cultura profissional e o trabalho que a materializa.

Fruto deste uso da cultura, os professores foram capazes de se apropriar criadoramente e de recontextualizar as medidas centrais de política educativa mas tal foi feito fora do seu contexto de acção quotidiana, isto é, foi feito, como já atrás referimos, apenas na forma de discurso ideológico descontextualizado, na forma de corresponder estritamente às obrigações administrativas impostas e/ou na forma de situar a margem de autonomia da profissão numa relação de exterioridade face aos códigos escolares legítimos.

Pensamos que a conceptualização desta dissociação, entre competências formais e práticas, permite dar uma outra visão sobre o trabalho dos professores²⁶, enunciando uma nova problemática que: (1) supera as oposições teóricas e as discussões estereis entre proletarização e profissionalização dos professores; (2) permite compreender as dissociações, tantas vezes detectadas e etnocentricamente analisadas, entre o fazer, o dizer e o saber dos professores ou doutros profissionais; (3) permite fazer uma aproximação à explicação destas dissociações e à acção/formação/investigação para as poder contrariar, fazendo entender que existem formas de racionalização implícita da acção colectiva do grupo, em contexto, que são o ponto de partida e a base para poder desenvolver a cultura profissional (explícita) dos professores; (4) permite, ainda, por hipótese, entender que tais dissociações não são consequência duma racionalidade tecnicista, pois, como mostrámos, os professores não se abstêm de se pronunciar criticamente sobre as finalidades e valores da acção educativa, não remetendo por isso o seu universo simbólico a preocupações de eficiência educativa.

Supomos que o sucesso de qualquer política educativa dependerá da sua adequada compreensão por parte daqueles que a vão implementar. Não há compreensão se os políticos e especialistas da educação continuarem a pensar que o sucesso das suas políticas é função, apenas, da afectação de recursos ou da identificação com as orientações político-ideológicas das reformas. Em primeiro lugar, têm que legislar e avaliar as políticas educativas em função da mente cultural dos professores, relativizando as suas convicções e certezas etnocéntricas, ainda que justas do ponto de um ponto de vista crítico-ideológico, pois o que decidirá sobre a "verdade social" das orientações dessas políticas será a possibilidade delas serem recontextualizadas pela cultura dos professores que temos, e não pela justiça, em geral, das ideias que orientam a concepção das políticas educativas. Mais uma vez, trata-se, agora no quotidiano da acção política, de saber se o conhecimento abstracto que orienta as reformas educativas pode ser articulado com o contexto local das escolas ou, pelo contrário, corresponder, predominantemente, a uma estratégia retórica de legitimação de uma certa ordem ideológica, ainda que crítica face à relação de forças existente, porque vocacionada em teoria para democratizar a educação, mas sem efeitos pragmáticos significativos²⁷.

Notas

- 1 Agradeço a orientação e todo o apoio dado pelo Prof. Dr. Raúl Iturra na realização desta investigação, designadamente as condições pessoais que proporcionou para que pudesse fazer uma aprendizagem significativa da antropologia social, no contexto da minha formação em sociologia.
- 2 Realizámos 8 a 12 encontros com cada um dos professores, ao longo do ano lectivo de 1993-94. Para melhor perceber a estratégia que desenvolvemos nestes encontros-entrevista, cf. Caria, 1997c.
- 3 Para uma distinção entre os conceitos de identidade social e de cultura, cf. Caria, 1997a: 151-156; 490-493.
- 4 Mais especificamente, sobre a problemática da aprendizagem cultural por via oral ou escrita-conceptual, cf. Goody, 1993.
- 5 Sobre a problemática mais geral das mentes sociais nas relações interculturais, cf. Goody, 1988.
- 6 Neste caso de exclusão da teoria, a *cultura profissional* de um grupo apenas existirá de modo implícito, enquanto consciência prática, confundindo-se com o seu ethos profissional.
- 7 Para a formalização destas dimensões de análise e para o relacionamento do profissionalismo com o problema do uso do conhecimento abstracto, inspirámo-nos nos trabalhos de Magali Larson (1990; 1988).
- 8 Para a diferenciação dos conceitos de controlo formal e real, inspirámo-nos no trabalho de Karl Marx (1971) sobre a passagem do trabalho artesanal ao trabalho industrial. Para o caso específico dos professores, cf. Jaén, 1988.
- 9 A totalidade dos dados empíricos que serviram de base à escrita desta parte do artigo poderão ser consultados em Caria, 1997a: 220-242.
- 10 Referimo-nos ao Conselho Pedagógico, ao Conselho Directivo e ao Coordenador de Directores de Turma.
- 11 Dizemos circulação pontual porque observámos este facto poucas vezes e porque geralmente os professores de educação física, ao contrário das outras disciplinas, permanecem muito menos tempo na sala de professores, dada a distância a que o seu local de trabalho, o pavilhão gimno-desportivo, dela ficava, facto que justificava a existência de uma outra sala de convívio para professoras, junto deste pavilhão.
- 12 Referimo-nos mais concretamente ao facto dos membros do Conselho Directivo, nos anos lectivos de 1992-94, serem todos homens.
- 13 Julgos formulados por homens, no seu espaço, sobre os professores em geral, que pelo contexto da conversa e dos factos a que se referiam pudemos identificar como relativos a professores-mulheres.
- 14 A totalidade dos dados empíricos que serviram de base à escrita desta parte do artigo poderão ser consultados em Caria, 1997a: 448-460.
- 15 Este tipo de atitude é denominada como de "sacralização das políticas educativas". Cf. Caria, 1997a: 448-460; 1996a.
- 16 Casos da área-escola e do projecto educativo de escola que na linguagem do grupo eram designados respectivamente por projectos pedagógicos e por plano anual de actividades.
- 17 A totalidade dos dados empíricos que serviram de base à escrita desta parte do artigo poderão ser consultados em Caria, 1997a: 348-446.

- 18 A totalidade dos dados empíricos que serviram de base à escrita desta parte do artigo poderão ser consultados em Caria, 1997a: 268-294.
- 19 Para uma análise desta outra dimensão das RCT, cf. Caria, 1997a: 321-347.
- 20 Por exemplo, as diferenças de grau entre muito, bastante, razoável, suficiente, etc, quando o sentido global é positivo ou as diferenças de grau entre mau, medíocre, insuficiente, etc, quando o sentido global é negativo.
- 21 Para uma análise mais aprofundada, cf. Caria, 1997a: 280-282.
- 22 Para uma análise mais detalhada do uso da escrita pelos professores nesta escola, cf. Caria, 1997a: 295-320.
- 23 Em rigor, neste quadro teórico, é ilógico conceber teorias em estado prático.
- 24 Este aspecto particular provavelmente, não hoje tem tanta influência, dado o desenvolvimento que a formação contínua de professores entretanto teve.
- 25 Para um maior relacionamento do conceito de periferização com o de campo social, cf. Santos-Silva, 1994, para o caso do campo da cultura.
- 26 Eventualmente também de outros grupos profissionais e sociais intermédios, com elevados capitais escolares, que ocupam lugares na divisão social do trabalho onde um capital de conhecimentos é necessário mas que só ganha relevância prática se for contextualmente utilizado.
- 27 Para esta formulação do problema da descontextualização das políticas, inspirámo-nos no conceito de Boaventura Sousa Santos (1990:105-150) de Estado paralelo, embora agora do ponto de vista dos actores sociais que se posicionam exteriormente às políticas do Estado.

Referências

- ALAOUI, D. (1994). L'observateur Impliqué. *Pratiques de Formation*, nº 28, pp. 87-95.
- ARAÚJO, Helena (1985). Profissionalismo e ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 3, pp. 85-103.
- CARIA, Telmo H. (1994). A reforma escolar da avaliação dos alunos do ensino básico analisada no contexto da(s) cultura(s) do professor(es). *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 1, pp. 159-173.
- CARIA, Telmo H. (1995a). Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico numa escola básica 2.3. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº41, pp. 35-62.
- CARIA, Telmo H. (1995b). Qual o sentido e a organização da área-escola? — uma abordagem sociológica. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 3, pp. 57-71.
- CARIA, Telmo H. (1996a). *Deus me perdoe, sou professor — a (des)sacralização da política educativa na mente cultural dos professores do 2º ciclo do ensino básico*. Comunicação ao III Congresso Português de Sociologia, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARIA, Telmo H. (1996b). A interpretação da reforma educativa como processo de subordinação formal dos professores. *Inovação*, VIII (3), pp. 333-344.
- CARIA, Telmo H. (1997a). *O uso do conhecimento em contexto de trabalho — estudo etnosociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa*. Vila Real: UTAD (policopiado).

- CARIA, Telmo H. (1997b). Lektura sociológica de uma experiência de investigação etnográfica. *Sociologia — problemas e práticas*, nº25, pp. 125-138.
- CARIA, Telmo H. (1997c). As culturas curriculares dos professores de matemática — uma contribuição etnosociológica no quadro do 2º ciclo do ensino básico. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº7, pp. 55-74.
- COSTA, António F. (1987). A pesquisa de terreno em Sociologia. In José Madureira Pinto e Augusto S. Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 129-149.
- CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- GEERTZ, Clifford (1986). *Savoir local, savoir global*. Paris: PUF.
- GEERTZ, Clifford (1991). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, Anthony (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- GIDDENS, Anthony (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.
- GOODY, Jack (1987). *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa: Edições 70.
- GOODY, Jack (1988). *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença.
- GOODY, Jack (1993). *Entre l'oralité et l'écrituro*. Paris: PUF.
- GRAND, Jean-Louis (Le) (1992). Epistemologie et implications: vers une heuristique implicatlonnelle. *Les Sciences de l'Education*, nº 5, pp. 61-74.
- ITURRA, Raúl (1987). Trabalho de campo e observação participante. In J. Madureira Pinto e Augusto S. Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 149-163.
- ITURRA, Raúl (1988). A construção conjuntural do grupo doméstico. *Sociologia — problemas e práticas*, nº 5, pp. 81-78.
- ITURRA, Raúl (1990a). *Fugirás à Escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raúl (1990b). *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- JAÉN, María J. (1988). Les enseignants y la racionalización del trabajo en educación — elementos para uma crítica de la proletarianización de los enseñantes. *Revista de Educación*, nº 285, pp. 231-245.
- KILANI, Mondher (1994). *L'invention de l'autre*. Lausanne: Payot.
- LAHIRE, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires — sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: PUL.
- LAPASSADE, Georges (1991). *L'ethno-sociologie — les sources anglo-saxonnes*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- LARSON, Magali S. (1980). Proletarianization and educated labor. *Theory and Society*, IX (1), pp. 131-175.
- LARSON, Magali S. (1988). À propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire. *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, nº 2, pp. 23-40.
- MADUREIRA-PINTO, José e QUEIRÓS, M. Cidália (1990). Lugares de classe e contextos de aprendizagem social. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 8-9, pp. 131-143.
- MARX, Karl (1971). *Un chapitre inédit du capital*. Paris: Orion Générale d'Éditions.
- MOSCOVICI, Serge e DOISE, Willem (1991). *Dissensões e consensos — uma teoria geral das decisões colectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ORTSMAN, Oscar (1984). *Mudar o trabalho — as experiências, os métodos, as condições de experimentação*. Lisboa: Gulbenkian.

- RODRIGUES, Maria L. (1997). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta.
- SANTOS, Boaventura S. (1990). *O estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS-SILVA, Augusto (1994). *Tempos cruzados — um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto: Afrontamento.
- SCHUMAN, Michael e KERN, Horst (1984). Vers une professionnalisation du travail industriel. *Sociologie du Travail*, nº 4, pp. 398-406.
- WOODS, Peter (1989). *La escuela por dentro — la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, Peter (1990a). Reflexions sur quelques aspects de l'ethnographie interactionniste de l'école. *Pratiques de Formation*, nº 20, pp. 169-176.
- WOODS, Peter (1990b). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

TEACHERS' RATIONALISATION OF PROFESSIONAL CULTURE — AN ETHNO-SOCIOLOGICAL APPROACH IN THE CONTEXT OF COMPULSORY EDUCATION (2ND CYCLE)

Abstract

This article summarises a part of the theoretical framework which has guided research on the professional culture of teachers and presents both the data collected and the conclusions drawn in the study. The theme of teachers' professional culture is addressed from an anthropological perspective, through which the daily functioning and interaction of this social group (i. e. its "cultural mind") along with its informal structure, the local construction of consensus, attitudes to changing educational policies, and its professional ethos are all analysed. All these dimensions of the analysis have the common purpose of clarifying if (or not) and to what extent the "cultural mind" of teachers, in combination with use of abstract knowledge, permits "thinking in context", or rationalisation of culture, take place.

LA RATIONALIZATION DE LA CULTURE PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS — UNE APPROCHE ETHNO-SOCIOLOGIQUE DANS LE CONTEXT DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

Résumé

Cet article synthétise une partie du cadre théorique et une partie des hypothèses qui ont orienté une recherche consacrée à la culture professionnelle des enseignants. Il présente d'autre part, les données et les conclusions les plus importantes de cette étude. La thématique de la culture des enseignants est développée dans le cadre d'une perspective anthropologique qui analyse le fonctionnement quotidien et interactif du groupe social ("cultural mind"), montrant la structuration informelle du groupe, les procès de construction locale de consensus, les attitudes face aux politiques éducatives et l'éthos professionnel du groupe. Dans toutes ces dimensions d'analyse on cherche à déterminer si la "cultural mind" des enseignants est, ou non, et à quel degré, articulée avec l'usage de la connaissance abstraite — la rationalisation de la culture.

recensões

Landon Beyer & Daniel Liston (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas, and progressive school reform*. New York: Teachers College Press, 241 pp.

Este texto da autoria de Landon Beyer e Daniel Liston — professores de teoria curricular, respectivamente, das Universidades de Indiana e Colorado — é um obra fundamental para compreender os discursos e as práticas curriculares como realidades alicerçadas nas dinâmicas culturais, educacionais, políticas e económicas.

De um modo geral, a centralidade do currículo na actividade educacional depende de uma série de interrogações, assim colocadas:

- Qual o conhecimento e as formas de experiência que são mais valiosas?
- Qual é a relação que existe entre o conhecimento veiculado no currículo formal e aqueles que estão envolvidos na sua selecção e organização?
- Que relações sociais e educacionais são desejadas ou exigidas para facilitar as experiências curriculares?
- De que forma os contextos social, político e institucional afectam as experiências curriculares dos alunos?
- Quais são as concepções implícitas e explícitas de democracia que existem no interior do currículo?
- Quais são as directrizes implícitas e explícitas do futuro (social, político e económico) dos alunos e como é que estas os preparam para esse mesmo futuro?

Situando-se nas lógicas da construção da realidade histórica, sobretudo com a emergência das revoluções sociais e industriais que viriam a implementar, no quotidiano, as marcas da modernidade, Landon Beyer e Daniel Liston situam a maturidade do currículo, enquanto projecto de formação e veículo de opções políticas, naquilo a que chamam a *idade da eficiência* (ancorada nos valores e princípios da gestão científica de Taylor e da standardização dos processos de produção) ou a *racionalidade científica*

(centralização do processo de tomada de decisão, divisão do trabalho, identificação de destrezas, leis e regras de controlo do trabalho).

Ora, é na base destes pressupostos da eficiência e produtividade, edificados numa miríade de dinâmicas sociais e políticas, que ocorre a génese do campo curricular — primeiro, no início do Séc. XX, com Franklin Bobbitt e Wenett Charters e, depois, nos meados do século, com Ralph Tyler — na tentativa da implementação do modelo fabril:

"O modelo fabril do desenvolvimento do currículo que emerge nos primeiros anos do campo realça a racionalidade técnica ou processo-produto ligada a uma ênfase na eficácia e produtividade. Para a consecução das finalidades educativas devemos, com segurança, reconhecer os objectivos específicos que reclamamos e eliminar, por completo, as actividades que se revelam desproporcionais para a concretização desses objectivos" (p. 22).

A identidade do *Rationale* Tyler com a gestão científica, principalmente depois da publicação do livro *Principles of scientific management* de Taylor, tornou-se num poderoso instrumento de orientação e definição das práticas curriculares na medida em que oferece um modelo simples para formular objectivos (que Bloom, discípulo de Tyler, em 1956, viria a transformar numa pedagogia de controlo de comportamentos cognitivos), seleccionar conteúdos (dando origem, na década de 60, à estrutura das disciplinas), organizar actividades e proceder à avaliação. De facto, como reconhecem Landon Beyer e Daniel Liston, "o taylorismo exerceu uma influência decisiva na formação do campo curricular" (p. 10).

Apesar de discordar de que a escola seja uma instituição económica, Ralph Tyler, ao fundamentar o seu pensamento na gestão científica, orientada para a eficiência, elabora um modelo teórico que se tornaria preponderante no desenvolvimento curricular, tal como escreve Herbert Kliebard¹:

"O campo do currículo deve ser desenvolvido — não o modelo universal de desenvolvimento do currículo. Goodlad afirmou, a dada altura, que Tyler marcou uma época de investigação curricular. A nova época está muito atrasada".

Dado este bloqueio teórico, Beyer e Liston não se interrogam sobre o peso do modelo tyleriano nem na lógica da construção das políticas curriculares nem na definição das práticas curriculares quotidianas. E a questão é esta: mais do que uma época de investigação, o modelo tyleriano estruturou os elementos constitutivos de uma teoria da instrução a partir de uma abordagem técnica, linear e positivista.

Deste modo, Ralph Tyler, em colaboração com Vergil Herrick, identificaram os elementos indispensáveis para a existência de um currículo em acção, independentemente de qualquer teorização curricular. Mesmo os que mais se lhes opõem teoricamente não deixam de reconhecer que os elementos tylerianos de uma prática curricular, perspectivados a partir de abordagens processuais e interpretativas, são os objectivos, os conteúdos, as actividades e a avaliação.

Sendo o currículo um processo dominado por conjunturas tão díspares, muitas abordagens teóricas reduzem-no a um facto e transformam-no numa prática meramente técnica e apolítica. Porém, Landon Beyer e Daniel Liston defendem precisamente o contrário por intermédio de uma conceptualização que abre e analisa, de um modo muito claro e a partir de uma perspectiva curricular, as agendas educacionais da Nova Direita, dos Radicais, dos Pós-modernistas e dos Progressistas.

Em resposta ao que é classificado como erosão da mediocridade, a Nova Direita, cujas ideias se tornam mais visíveis com os textos e discursos de William Bennett, Diana Ravitch, Edward Hirsch, Chester Finn, Edward Wynne e Allan Bloom, entre outros, apresenta uma agenda onde está registada a melhoria da escola pública em torno de três aspectos fundamentais: conteúdo, carácter e escolha. Para além disso, reconhece-se o papel central que a escola pública desempenha nos dias de hoje e combatem-se "as máquinas burocráticas tirânicas, dominadas pelos "educratos", que ignoram os consumidores" (p. 31) e transformam o sistema no grande obstáculo à realização das reformas.

Uma vez diagnosticadas as doenças, porque se trata efectivamente de uma doença educacional que contamina a cultura, a economia e a sociedade, os antídotos a prescrever estão na afirmação de que a escola existe para melhorar as capacidades cognitivas e morais dos alunos. E a prescrição faz-se através de políticas curriculares centradas nos seguintes aspectos: conhecimento comum (na procura do que Edward Hirsch² chama *literacia cultural*); currículo nacional (com ênfase no denominado *back to basics* e visão pluralista do multiculturalismo); restauração dos valores tradicionais de modo a construir uma comunidade moral (na base da honestidade, auto-disciplina, fidelidade à tarefa, responsabilidade pessoal, amor pelo país, liberdade e igualdade); princípio da livre escolha, numa clara importação do mercado para as escolas, concretizado por intermédio dos *voucher plans*.

O dedo acusador da Nova Direita vai para as escolas, em geral, e para as burocracias letárgicas que as controlam, em particular, tomando-as irresponsáveis tanto para os pais como para o Estado. Dai que as escolas deixem de ser controladas pelo Estado e passem a funcionar de acordo com os princípios do livre mercado, isto é, entregando aos pais a escolha e gestão das escolas que desejem para os seus filhos.

Das várias críticas que Landon Beyer e Daniel Liston fazem a esta agenda educacional, salientamos o facto de se tratar de uma abordagem que incorpora uma visão educacional fortemente politizada: "tende a ser guiada mais por imperativos políticos que por uma reflexão educacional" (p. 54). Colocando a ênfase no individualismo — autonomia, auto-determinação e liberdade —, a Nova Direita recupera os princípios da teoria política liberal clássica ao propor que o currículo deve contribuir para a competitividade, meritocracia e eficiência.

A necessidade de uma alternativa ao liberalismo clássico impõe-se a partir do momento que é questionada a humanização do capitalismo, ou seja, a existência de uma assistência mínima para todos os cidadãos, vulgarmente conhecida através da expressão "Estado-providência". A diferença entre liberalismo clássico e liberalismo moderno reside nesta interrogação: a vida pública deve ser planeada a partir de uma política de justiça social ou deve ser guiada pelas regras de mercado?

É evidente que "a questão central, neste contexto, é o facto de os liberais clássicos se equivocarem entre a liberdade formal e a liberdade real" (p. 77). A perspectiva liberal moderna não só defende a liberdade real, bem como assegura que a mesma apenas será conseguida através do papel regulador do Estado e da sociedade fundada na noção de comunidade.

A necessidade moral do Estado-providência é justificada em razão de duas perspectivas: perspectiva de acomodação aos direitos inalienáveis do liberalismo clássico e a certos serviços sociais básicos; perspectiva ética³, pois não há uma lei natural para determinar os princípios políticos e as estruturas sociais.

Neste sentido, o conceito de democracia dos liberais modernos ultrapassa o dos liberais clássicos, pois não se restringe a uma protecção natural do indivíduo totalmente preservado na sua esfera isolada e atomística, mas a uma valorização da sua esfera social.

Caminha-se, assim, no sentido de uma teoria democrática da educação, proposta pelos liberais modernos, que reconhece a participação activa dos cidadãos na construção das políticas educativas pela salvaguarda dos princípios da não discriminação e da não repressão. Para além da defesa de processos e práticas sociais mais participativos, os liberais modernos "não aceitam alguns postulados básicos tanto do liberalismo clássico como da Nova Direita contemporânea" (p. 94) e agendam a educação progressista, principalmente naquilo que mais se identifica com o papel dos professores, com a lógica da comunidade e ainda com o processo democrático de construção do currículo. Neste processo de autonomia, a protecção legal do Estado é entendida como um reforço da igualdade de oportunidades e não como um princípio de discriminação, sobretudo quando não existe resposta para esta questão central: "quais são as causas reais da desigualdade, da miséria humana e da alienação?" (p. 96).

No percurso das agendas progressistas, Landon Beyer e Daniel Liston situam dois marcos miliares: o da crítica radical e o do pós-modernismo.

As análises educacionais radicais, frequentemente colocadas no terreno do reconstrucionismo social, partem deste princípio estruturante: "classe, género e raça são os domínios através dos quais operam as dinâmicas de opressão, exploração e dominação" (p. 99). Dito de outro modo: "a dominação e exploração, que ocorrem devido à discriminação racial, sexista e económica, são o resultado de práticas padronizadas, regras institucionais e regularidades que existem nas nossas vidas e das quais certos segmentos da sociedade beneficiam" (p. 101).

Para a compreensão de tais dinâmicas como elementos estruturais da sociedade contemporânea os radicais sustentam ainda que classe, raça e género são reforçados pela escola. Com efeito, entre escola e sociedade existe uma relação de reprodução, cujo âmbito deve ser procurado nas dinâmicas mais vastas da sociedade capitalista. Dentro de uma análise marxista, a escola é vista não só como um aparelho ideológico do estado mas também como espaço onde opera a separação crucial entre concepção e execução.

De acordo com Samuel Bowles e Herbert Gintis⁴ — um dos primeiros estudos marxistas na área da educação mais citados —, existem duas correspondências na relação do capitalismo com a escola: entre estruturas de classe e escolaridade pública e entre relações sociais do trabalho e educação.

Na agenda radical encontramos palavras como desigualdade, injustiça, alienação, dominação e exploração, tão profusamente exploradas por Paulo Freire, cuja obra se apoia em duas asserções cruciais: a educação como a colocação de problemas e a noção de práxis como argumento de orientação da acção.

Apesar dos argumentos críticos que utilizam, e apesar do reconhecimento sério da relação escola/sociedade, as análises radicais, na opinião de Landon Beyer e Daniel Liston, são por vezes soluções dogmáticas e não democráticas para a resolução dos problemas.

De um modo significativo, as análises pós-modernas contribuem para a compreensão da educação pelo questionamento do papel do conhecimento e formas de racionalidade dominantes, relacionamento do indivíduo com os contextos sociais e análise crítica da natureza do discurso e seus significados.

A pós-modernidade é uma lógica de pensamento filiada numa condição social mais genérica (o pós-moderno) e num movimento particular (o pós-modernismo), que celebra as vozes divergentes e nega a possibilidade de uma categorização unitária, na medida em que contraria a existência de metanarrativas, sinal de identificação da modernidade para Lyotard, ou de estruturas invariantes nas análises sociais.

Dada a relação da educação com as teorias e práticas sociais, sobretudo quando se defende uma alternativa construída na base de uma ampla e participativa democracia, a celebração das iniciativas individuais e dos eventos isolados, origina paradoxos difíceis de entender para Landon Beyer e Daniel Liston. Entendimento ainda mais difícil quando o currículo é uma deliberação que acontece no seio de relações sociais de colaboração e participação.

Nova Direita, liberais modernos, radicais e pós-modernistas têm visões diferentes sobre a educação, marcando as suas agendas segundo princípios específicos, por exemplo, o individualismo, o discurso moral e a liberdade.

Nalguns destes princípios existe uma aproximação entre as agendas educacionais. É o caso do individualismo que conjuga as posições da Nova Direita com as posições dos pós-modernistas.

Landon Beyer e Daniel Liston são particularmente críticos relativamente às pretensões da Nova Direita em inscrever na sua agenda o individualismo e o relativismo moral:

"Contrariamente às pretensões da Nova Direita, uma sociedade voltada para a criação de princípios morais nos quais os cidadãos vivem, e através do qual constroem uma identidade comunitária para o desenvolvimento e exercício da liberdade, não se deve concentrar apenas na denominada caracterização dos alunos" (p. 164).

A alternativa, apontada pelos autores, reside na defesa e construção de uma comunidade que seja orientada por valores e práticas democráticos, dentro dos compromissos de uma democracia radical.

Sendo a escola uma arena de conflitos, uma agenda educacional progressista requer uma visão socialmente partilhada, democrática e colaborativa que, no campo curricular, não significará um plano mas um conjunto de valores e preocupações que podem liderar o processo de deliberação curricular. Melhor dizendo, a planificação curricular é uma actividade que envolve e utiliza muitas fontes:

"constituimos a deliberação curricular como um processo deliberativo que deverá ter sempre presente determinadas condições e constrangimentos: necessidade de uma colaboração profissional; condições adequadas para o trabalho educacional; compromisso para com a aprendizagem dos alunos através da focalização e equilíbrio das influências do contexto, da compreensão e do conhecimento; reconhecimento de que a deliberação curricular implica escolhas, compromissos e perdas" (p. 190).

Deste modo, e na busca de um consenso, as orientações partilhadas por liberais, radicais e pós-modernistas podem fazer parte de uma agenda educacional contemporânea se inicialmente articuladas.

São heranças liberais a consideração da escola como comunidade democrática, desde que a sala de aula não seja uma conglomeração de indivíduos que memorizam factos, figuras e algoritmos, e o reconhecimento de uma educação correctiva, facto que impõe esta interrogação: qual o propósito, lógica e direcção da selecção curricular?

É neste sentido que Landon Beyer e Daniel Liston, partindo das ideias de Dewey, afirmam que precisamos de olhar para o aluno e currículo como dois pontos de uma mesma linha indispensáveis para a construção de projecto educativo.

O contributo mais válido dos radicais está na afirmação de que se torna necessário olhar para fora da turma e da escola, de modo a compreender as dinâmicas sociais de opressão e dominação. Tal tarefa só se materializa se realizada através da adopção de práticas de transformação e colaboração.

O contributo dos pós-modernos está na valorização do conhecimento como uma construção social, na valorização do outro, incluindo as histórias de vida e as autobiografias, e na ênfase dos contextos locais.

Com estes contributos Landon Beyer e Daniel Liston falam da existência de uma agenda curricular progressista, que poderemos inscrever nos pressupostos quer de uma teoria liberal moderna, quer de uma teoria democrática de construção das políticas curriculares.

Trata-se de uma agenda que perspectiva o currículo como uma construção colectiva e a planificação curricular como uma deliberação partilhada. Em síntese, Landon Beyer e Daniel Liston consideram que a deliberação curricular é um processo complexo e que um currículo progressista "necessita de considerar os contextos sociais, culturais e políticos, compreender que estes contextos se inserem não só na educação actual como também no seu provável futuro" (p. 217).

Notas

- 1 Cf. Herbert Kliebard (1975). Persistent curriculum issues in historical perspective. in William Pinar (ed.). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 39-50.
- 2 Enquanto presidente da *Core Knowledge Foundation* e autor de livros como *Cultural literacy. What every american needs to know* (1988) e *The schools we need. Why we don't have them* (1996), E. Hirsch é um arauto dos neo-conservadores educacionais.
- 3 Esta perspectiva encontra-se presente na obra de John Rawls, sobretudo no desenvolvimento de uma Teoria de Justiça que requer a partilha igual de responsabilidades e direitos fundamentais. Cf. John Rawls (1971). *Theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- 4 Cf. Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho

Marília Costa Morosini (org.), (1998). *Mercosul/Mercosur: Políticas e Ações Universitárias*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 251 pp.

À medida que o processo de globalização se vai intensificando e que os Estados-nação se vêm confrontados com as pressões aparentemente contraditórias de integração — dimanadas das lógicas de integração económica, social, cultural e política no sistema-mundo — e de desintegração — dimanadas das lógicas de localização das sub-regiões nacionais —, a questão de pensar as políticas orientadoras dos sistemas institucionais deles dependentes surge como incontornável. Estas questões devem, efectivamente, ser dimensionadas num horizonte mais amplo do que aquele em que têm, predominantemente, vindo a ser perspectivadas, nomeadamente através daqueles enfoques que, acompanhando a crescente presença funcional e ideológica do *managerialismo*, as deslocam e reduzem a meros problemas de política gestonária. As realidades sociais emergentes já não podem ser lidadas com os "velhos" instrumentos políticos nem, porventura, pensadas a partir de conceitos, ainda que de aparência inovadora, construídos para esclarecer outras "realidades".

No que diz respeito ao Ensino Superior, as transformações ocorridas nos últimos trinta anos — momento na Europa Ocidental, mas não só — são de tal monta que nada parece permanecer o mesmo. Efectivamente, a partir dos anos 60 que alterações significativas — que vão desde o perfil sociológico dos estudantes (classe, idade, etnia e género) até às relações entre o Estado e os sistemas de ensino superior, passando pela estrutura organizacional das instituições ligadas a este nível de educação — fazem com que aquilo que a designação "Ensino Superior" pretendia delimitar seja, de muitas formas, menos claro. Trata-se, na verdade, de uma realidade multifacetada, complexa e, até certo ponto, um conceito desagregado: ensino pós-secundário, terciário, universitário, politécnico, etc.. Eventualmente estaremos perante uma transição paradigmática que obriga a uma re-significação do próprio conceito de ensino superior, do que é "educação" superior e do que é "superior" nesse tipo de ensino. O que implica também dizer que as questões económicas, políticas, sociais e culturais não são "exteriores" à discussão que hoje a universidade faz de si própria, mas antes se internalizam no seu

conteúdo substantivo e no das suas missões clássicas: investigar, ensinar e prestar serviços à comunidade.

Neste sentido, o conjunto de textos reunidos e organizados por Marília C. Morosini (aliás, na sequência de duas outras colectâneas, cf. Morosini e Leite (orgs.) (1992) *Universidade e Integração no Cone Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS e Morosini (org.) (1994), *Universidade no Mercosul*. Porto Alegre: CNPq), presta um excelente serviço, quer em termos de contributo à investigação no âmbito da sociologia da educação, da sociologia política, etc., quer em termos de oferecer ao público interessado, na diversidade de posturas retratadas nos textos colectados, um leque bastante alargado das escolhas e das possibilidades que se abrem, assim como a sua complexidade sociológica, política, cultural e institucional. Os textos ora apresentados foram produzidos no contexto do seminário internacional «Políticas e Ações Universitárias no Mercosul», realizado em Novembro de 1997, no âmbito das actividades do Grupo de Estudo sobre Universidade/GEU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O livro encontra-se dividido em cinco partes. Na primeira, *Políticas de Educação em Contexto Globalizado*, a questão central gira em redor da relação entre a crescente internacionalização dos processos económicos, sociais e políticos, dentro da qual a constituição do Mercosul se integra, e as políticas para a educação superior delineadas neste contexto. Seguindo a tendência da integração regional, levada a cabo nomeadamente pela União Europeia, o Mercosul, nasceu formalmente no Tratado de Assunção, assinado a 26 de Março de 1991 pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai (o Chile e a Bolívia estão actualmente a procurar formas de aí também se integrarem e a negociar a sua entrada no grupo). Em Dezembro de 1994, no Protocolo de Ouro Preto, ficou consagrada a sua estrutura institucional, designadamente através da incorporação da Comissão Parlamentar Conjunta no organograma do Mercosul.

Os textos de Daniel J. Cano, «Políticas Internacionais e Políticas Universitárias de Integração», de Roberto R. Gomes, «Integração Regional», e de Cláudia L. Marques, «Liberdade de Estabelecimento e de Prestação de Serviços no Mercosul: Instrumentos Legislativos sobre Formação de Recursos Humanos», que constituem a referida primeira parte do livro, procuram relacionar as questões derivadas da globalização com as levantadas aos países do Mercosul com vista à sua integração.

Daniel Cano, enfatizando a historicidade e a complexidade do processo de integração, chama a atenção para a possibilidade de o espaço de integração a ser construído, e especificamente no que concerne à acção das agências internacionais na formulação de políticas para o ensino superior, constituir «um lugar para o renascimento do autoritarismo nos nossos países» (p. 12), legitimado por «uma globalização que ninguém definiu muito bem» (*ibid.*).

Roberto Gomes, por seu lado, enfoca a integração regional como estratégia adoptada pelos governos para a sua «incorporação no mundo da economia globalizada» (p. 16), sublinhando no passo que apesar de significativos obstáculos se levantarem (a conversão das divisas, os diferenciais de inflação, a diversidade de políticas económicas, etc.), os espaços integrados representam também uma «conjuntura interessante do ponto de vista das possibilidades de articulação regional de diversas iniciativas de cooperação em âmbitos como a saúde, a educação, ciência, cultura, entre outros» (p. 16). E é entre as possibilidades e os obstáculos que o autor delimita as questões centrais que se levantam ao ensino superior, em geral, e à universidade, em particular: cobertura nacional e qualidade, igualdade e equidade, diversificação institucional, integração, financiamento, avaliação e inovação, e pertinência social (pp. 22-24).

A interessante contribuição de Cláudia Marques fecha a primeira parte do livro e centra-se nos paradoxos derivados do facto de «o Mercosul ainda não ter base jurídica sólida, mas já actua(r) e até mesmo legisla(r)» (p. 26), enfatizando a necessidade, por parte do Direito, de estudar essa situação de mudança e de mudanças, no sentido de «demonstrar que um processo de integração verdadeiro e jurídico deve respeitar os direitos fundamentais dos cidadãos e a ordem constitucional dos países membros» (*ibid.*). Servindo-se, num primeiro tempo, do exemplo da exigência da livre circulação de pessoas e serviços e, numa segunda parte, procurando caracterizar «o momento atual da integração económico-jurídica no Mercosul e os instrumentos legislativos já existentes sobre a formação de recursos humanos» (p. 27), a autora chama a atenção para as fragilidades da concepção economicista e burocrática da integração [(«os tratados de Assunção e de Ouro Preto almejam alcançar a integração (...), mas prevêm apenas instrumentos económicos e políticos» (p. 44)]. Sublinha, assim, que «(p)arcos e fracos instrumentos jurídicos

[inâbeis à formação de um verdadeiro direito comunitário (...)] foram colocados à disposição do Mercosul» (*ibid.*), e que a este, portanto, na área da educação, resta uma actuação «mais política que jurídica», sendo que essa actuação incidentemente já está a acontecer (*ibid.*). Para superar os efeitos do «vácuo jurídico» [criado pelo facto de o Mercosul se ter dado «a menor supranacionalidade possível, a de existir, sem esclarecer porém com clareza quais dos poderes soberanos dos Estados poderia exercer» (p. 39)], no que diz respeito ao ensino superior, Claudia Marques vê com optimismo as diversas reuniões de ministros da Educação dos países do Mercosul, realizadas entre 1991 e 1994, na medida em que estas parecem cumprir uma importante agenda político-educacional. Isto é, no sentido em que visam a realização dos diferentes projectos e programas de integração, nomeadamente aqueles que dizem respeito à certificação e reconhecimento de graus académicos e de formação profissional, e que contribuem para «concretizar o ideal de livre circulação de serviços no Mercosul» (p. 46).

A segunda parte, *Políticas e Ações Universitárias na União Europeia*, conta, por um lado, com reflexões sobre as políticas do ensino superior em Portugal e sobre a questão da sua integração regional na União Europeia, e, por outro, com uma tentativa de isolar eventuais ensinamentos acerca desse processo susceptíveis de serem capitalizados num desenvolvimento mais reflexivo do Mercosul, mormente no que diz respeito aos subsistemas de educação superior. A primeira tarefa é levada a cabo essencialmente pelos textos de Licínio Lima, «Universidade Portuguesa: Notas sobre a crise institucional» e pelo de Almerindo J. Afonso, «Ensino Superior Português Frente à Integração Europeia»; a segunda pelo artigo de Marília Morosini. Surge sobremaneira relevante esta segunda parte, dado Portugal e Brasil partilharem "especificidades" semiperiféricas que é útil sublinhar numa abordagem da integração regional.

L. Lima analisa os modelos institucionais que presidiram e articularam o desenvolvimento da universidade portuguesa e as tensões com que actualmente se confronta em torno deles: o modelo corporativo, o modelo político-participativo e o modelo gerencialista. Estes modelos correspondem de alguma forma ao desenvolvimento histórico da universidade portuguesa e, simultaneamente, convivem, numa sincronia conflitual traduzida em jogo de tensões: «no exacto momento em que o novo modelo institucional político-

participativo emerge, em busca de novos ordenamentos e de novas regras e práticas sociais, em tensão com o modelo institucional corporativo e centralista, fortemente inscrito nos instrumentos normativos e também nos hábitos dos actores que nele foram socializados (...), ocorre uma segunda tensão com a entrada em cena de um terceiro modelo institucional (o modelo gerencialista)» (p. 68). Assinalando que a universidade portuguesa «balança entre a autonomia institucional de signo democrático e participativo (em fase de construção inicial) e a produtividade social gestoriariamente aferida segundo critérios empresariais/produtivistas e tecnocráticos (modelo emergente)» (p. 74), assume que o modelo político participativo é pleno de potencialidades a explorar, sendo a sua revitalização passível de ser levada a cabo «através de um processo de repolitização democrática capaz de sublinhar e de defender o carácter político da universidade(...)» (*ibid.*). O conteúdo desse processo seria, finalmente, dependente de «uma revalorização do domínio público e das agendas democráticas e de cidadania», da abertura sincera da universidade aos «novos movimentos sociais e cívicos» e do simultâneo afastamento «dos modelos burocráticos e racionalistas e de modelos importados dos sectores económicos e produtivistas» (pp. 74-75).

Almerindo Afonso, enfatiza o facto de a integração educativa na Europa ter sido desde o início secundarizada em relação à integração económica. Efectivamente, «a Comunidade Europeia não possui ainda uma política educativa comum, como acontece, por exemplo em relação à agricultura ou outras actividades económicas» (p. 78), sendo apenas no Tratado de Maastricht, em 1992, a educação mencionada com destaque. Todavia, o reconhecimento de que nesta matéria as diferenças nacionais são de ter em conta e de respeitar, não invalida a assunção — que não é a sua contrária, mas dialéctica — de que há diferenças desnecessárias, «que são e que podem e devem ser removidas de modo a contribuir para a realização de dois objectivos essenciais: a construção da cidadania europeia e a livre circulação de pessoas no espaço comunitário» (p. 82). Sendo as incidências do processo de globalização mediadas, no que a Portugal diz respeito, pela integração europeia, Almerindo Afonso chama a atenção para a tónica dos discursos tomados dominantes em termos de política educativa, isto é, «o tema das vantagens competitivas de Portugal» (p. 83), que enfatizam a

necessidade de se prosseguirem «políticas adequadas de formação e desenvolvimento de recursos humanos, tendo em vista a competitividade internacional» (*ibid.*), e a decorrente lógica de funcionalização da universidade em relação ao tecido económico do país, e particularmente ao mundo empresarial. Conclui o autor: «temos sérias dúvidas de que o caminho em termos de políticas de educação, mesmo para o ensino superior deva ser (...) a subordinação dos interesses do ensino superior às necessidades das empresas ou das indústrias. Adoptar este caminho, sobretudo no caso das universidades, não será mais do que prolongar a sua crise institucional que, como tem sido sugerido, resulta precisamente — num quadro mais amplo de crise de hegemonia e legitimidade — da tensão entre autonomia e a pressão utilitária/produtivista a que as instituições de ensino estão a ser actualmente submetidas» (p. 84).

O texto de Marília C. Morosini, «Internacionalização da Educação Superior na União Europeia», centra-se explicitamente nos ensinamentos a extrair do processo de integração europeia e na sua confrontação — embora, é claro, recusando liminarmente a perspectiva de cópia de modelos (p. 48) — no contexto do Mercosul no âmbito do ensino superior. Morosini, depois de abordar a experiência de integração educacional europeia e de analisar as suas características, frisa «que o projecto de integração universitária é um item de uma nova concepção de sistema de educação superior» (p. 61) e que pensar em integração corresponde a «refletir sobre uma estrutura que considera a estrutura hoje existente (...) como novas possibilidades», assim como obriga a pensar «o sistema de educação superior como um todo» (p. 62). Nesta consonância, propõe, por um lado, «a flexibilização e o corte da burocracia» (p. 61), com o fim de alcançar o equilíbrio da «liberdade com avaliação» (p. 61), e, por outro lado, que o processo de integração universitária no Mercosul se pautar pela consecução de «contornos universais, mas respeitando as especificidades das nações envolvidas» (p. 62), de modo paulatino e com uma articulação diversificada. O artigo termina salientando as questões derivadas da relação entre autonomia das instituições e a sua avaliação, entre integração e avaliação, e sugerindo que se as lições a reter a partir das experiências europeias são a assunção de que «não há autonomia sem avaliação», que as portarias não determinam o sucesso de um programa, e que «está demonstrado que há lógicas e interesses

diferenciados entre os diversos níveis que participam da integração» (p. 62), revela-se salutar a «experiência de reuniões entre os sectores que promovem, administram e estudam o processo de integração» (p. 62).

Na terceira parte, *Políticas e Ações Universitárias no Mercosul*, estão reunidos os textos de Clarissa E. B. Neves e Marília C. Morosini, «Cooperação Universitária no Mercosul»; de Claudia P. C. B. Soares, «Mercosul Educacional: Ações do Governo»; de Abílio A. Baeta Neves, «Política de Ensino Superior de Pós-Graduação no âmbito do Mercosul»; e de Diana L. de Sborovsky «La Universidad: Una Estrategia Autonomía en el Mercosul: El Grupo Montevideo», e centra-se em torno das políticas e dos processos substantivos de integração do ensino superior implementadas no âmbito do Mercosul.

Da análise dos programas governamentais e dos originados na própria universidade, concluem Neves e Morosini que é necessário que a universidade se tome parte activa no processo de integração e que esta «está buscando caminhos paralelos para que a integração de bases mercantilistas se torne integração de bases duradouras e que possibilite a inserção ativa do Mercosul no contexto internacional» (p. 107). Sublinham as autoras que devido às restrições e barreiras burocráticas que os estados nacionais erguem no âmbito dos mercados de trabalho, a produção de conhecimento tem sido mais facilmente integrada do que a formação de recursos humanos. Mas terminam com uma nota optimista: «as inúmeras iniciativas das universidades da região, bem como as acções governamentais desencadeadas, indicam o reconhecimento da cooperação interinstitucional na região como fundamental no próprio processo de formação do Mercosul e no caminho para uma integração consolidada» (p. 108).

Claudia Soares, por sua parte, procura recensar as acções do governo no âmbito do Mercosul Educacional, fazendo uma espécie de balanço dos objectivos e das iniciativas levadas a cabo no âmbito dos Planos Trienais já concluídos, 1991-94 e 1994-97, e do que está em vigor, 1997-2000, formalizado no documento Mercosul 2000 (cujo objectivo é reafirmar as áreas substantivas da política educacional dos quatro países voltadas para a melhoria da qualidade da educação: qualidade, avaliação, educação e trabalho, cooperação universitária e informação e documentação). Relativamente ao primeiro Plano (91-94), chama a atenção para o facto de os

programas de formação da consciência social favorável ao processo de integração e os que visavam a harmonização dos sistemas educativos terem sido considerados animadores, parecendo tê-lo sido menos aqueles com vista à formação e capacitação de recursos humanos.

Abílio Neves, foca um importante problema, o do risco de a cooperação académico-científica, no âmbito do Mercosul, se traduzir em algo de "segunda categoria". E sugere que «(u)ma das possíveis estratégias para evitar (esse) risco (...) é a que a CAPES está propondo: uso de mecanismos, procedimentos e sistemática avaliação e, se possível, de mobilização de recursos (internacionais) para a identificação de centros de excelência na região e em torno da existência dessas centros de excelência» (p. 135).

Fecha esta terceira parte o trabalho de Diana de Sborovsky que assume uma perspectiva assaz interessante e forte: «(l)a integración no es un valor per se: es un instrumento subordinado a los supuestos políticos del modelo en que se inscribe.» (p. 141), pois o objectivo é a melhoria daquilo que se entende por "Educação" e "Superior", e não o sacrificar um ou outro, ou ambos, no altar da internacionalização. Depois de descrever os objectivos e acções da Associação de Universidades Grupo de Montevideo (p. 142) define aquelas e estas como uma forma de integração em implementação, em torno de quatro questões: o projecto formulado e partilhado pelos actores, a forma e o conteúdo das relações que os vinculam, as condições histórico-políticas de possibilidade e a vontade política de execução (p. 147).

Na quarta parte, *Integração Universitária no Mercosul: Perspectivas Nacionais*, os textos reunidos remetem para os casos nacionais e para integração agora vista a partir de cada um dos países. Reúne as participações de Ovide Menin «Resignificar la Enseñanza Superior no Universitaria na Argentina»; de Ladislao N. Ferrari, «Políticas y Acciones Universitarias en el Mercosur — Paraguay»; de Nicolás Bentancur «Universidad de la Republica Ante el Proceso de Integración Regional: Situación y Perspectivas»; de Maria de Lourdes de Albuquerque, «Autonomia Universitária e Educação Superior no Brasil»; e de Valdemar Sguissardi, «Políticas de Estado e Políticas de Educação Superior no Brasil: Alguns Sinais Marcantes da Dependência».

Do conjunto de perspectivas dimensionadas a partir dos casos nacionais a integração parece surgir enquadrada criticamente em torno de dois eixos — de uma forma não estanque, é claro — a saber, a integração

regional como uma subestratégia da globalização do capitalismo e das suas agências (no caso, BIRD/Banco Mundial) e a dimensionação das formas emergentes de regulação política e de gestão do subsistema (autonomização das instituições, privatização) como articulação de um mandato neoliberal para os subsistemas de ensino superior; sendo o outro eixo o das questões derivadas das diversidades e desequilíbrios entre os sistemas a integrar.

O texto de L. Ferrari centra-se essencialmente em torno deste último, sublinhando os problemas derivados, por um lado, das equívocos curriculares e dos perfis dos graduados, por outro, da diversidade dos estatutos que as instituições possuem nos quatro países. Por exemplo, a nova constituição do Paraguai dá um estatuto de ampla autonomia (administrativa, pedagógica e científica) às universidades, criando-se uma situação — não obstante a legislação do país consignar que a legislação internacional conveniente vale sobre a constituição — «assimétrica com os países do Mercosul, já que as Universidades, criadas por lei (...), não dependem do Ministério da Educação como nos demais membros do Mercosul» (p. 162).

Em torno do primeiro eixo giram as mais das contribuições desta parte. Ovide Menin, por exemplo, enfatiza que não é apenas um modo diferente de gestão política que está a surgir no contexto do Mercosul, este introduz um modelo tecnocrático de educação superior do «tipo "pret-a-porter"» (p. 157), que acaba por pôr em causa, dada a universalidade com que é assumido, a própria identidade e diversidade histórica das instituições envolvidas, surgindo a globalização da economia mundial como «o modelo capital, indiscutível ao qual se terá de submeter o Currículo Académico de todo o ensino superior (...)» (p. 156). Neste sentido, e depois de chamar a atenção para a especificidade argentina no campo do ensino superior, propõe a resistência ao mandato político tecnocrático e mercantilista que, entre outros efeitos práticos, isola e minoriza estatutariamente os institutos universitários «de tradicional enraizamento comunitário» (p. 159).

Na mesma senda, Nicolás Bentancur salienta a relação entre as transformações do e no estado e as ocorridas na universidade, não obstante a autonomia legal desta. A análise situa-se essencialmente a partir dos anos 80, a partir de quando a política do financiamento público incrementalista do ensino superior foi substituída pela política dos três Rs: racionalização, reestruturação e recuperação de custos (p. 180). Nas universidades tal resultou

no cobrar de propinas (1991) e num redesenhar os cursos e os seus objectivos. A desmonopolização do Ensino Superior por parte do Estado, traduziu-se politicamente em três vectores: privatização, desburocratização e descentralização, sendo assumida a desmonopolização como «o único expediente factível e mais consistente no sentido da privatização do sistema» (p. 182). É também no contexto dos três Rs que o autor enquadra a procura de um modelo mais eficiente, procurado na gestão empresarial, perfilando-se, no passo, o mercado como árbitro dos produtos universitários. O autor sublinha que, pelo menos no contexto do Uruguai, as importantes contradições entre o exercício da autonomia universitária e a concentração do poder estatal acabam por resultar numa marginalização da universidade, no sentido em que «a atitude dominante nos sucessivos governos tem sido o de colocar a universidade nos lugares periféricos da cena nacional» (p. 189). Finalmente, Betancur enfoca a avaliação como instrumento de regulação estatal, colocando-a no vórtice das transformações universitárias. A avaliação acaba por cruzar todos os nós problemáticos relevados dado que é «utilizada como mecanismo para administrar a escassez derivada da restrição orçamental, assegurar padrões mínimos de qualidade na expansão do sistema privado, racionalizar a gestão universitária ou vincular mais estreitamente as instituições às lógicas do mercado ou estatais» (p. 191), em suma, é configurada como forma de condução política do subsistema.

Maria de Lourdes de Albuquerque analisa o desenvolvimento da autonomia universitária desde a fundação da Universidade do Rio de Janeiro nos anos 1920 até aos dias de hoje, sublinhando que nunca houve uma real autonomia institucional mas que existe actualmente um esforço real de construção dessa autonomia por parte das instituições (p. 200). E, em consonância com as mais das perspectivas já recenseadas, chama a atenção para o facto de a crítica à universidade pública surgir, «não como uma mera acusação abstracta, mas pelas condições materiais da sociedade brasileira, pela adopção por parte do governo da ideologia neoliberal e da *universidade de resultados*, a *universidade de serviços*, cujo modelo padrão é dado pelas empresas». No mesmo sentido, sublinha que a concepção redutora de modernização como "privatizar" e "terciarizar" (p. 200), por estar excessivamente presente no espírito que enforma muitos documentos legais, nomeadamente no da Proposta de Emenda Constitucional 370/96, exige por

parte da academia uma atitude de resistência na urgência de «reconstituir com seriedade e competência o trabalho universitário» (p. 203).

Valdemar Sguissardi, a fechar esta secção do livro, centra a sua atenção na concordância entre as mudanças na universidade preconizadas pelo governo federal (nomeadamente a nova LDB) e as directivas elaboradas pelos organismos internacionais como o BIRD/BM. Segundo a sua análise, o objectivo que esta consonância serve — que, no caso do Brasil, tem já antecedentes históricos — parece ser o do ajuste estrutural num espírito neoliberal. Interessantemente, enfatiza o autor, a influência dos organismos internacionais citados, liderados pelos EUA, não é tanto activada pela via dos empréstimos, mas mais pela via da influência política (p. 207). No sentido de especificar as linhas mestras do mandato assim remetido para o ensino superior, Sguissardi mostra a consonância entre os eixos que orientam as concepções de desenvolvimento e de crescimento do Banco Mundial para o Terceiro Mundo (p. 208) (equilíbrio orçamental, mediante a redução, sobretudo, de gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias; liberalização financeira; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação ou retracção da intervenção estatal; e privatização das empresas e dos serviços públicos) e a sua tradução, no que diz respeito ao ensino superior, em políticas que visam fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo a via da privatização, a diversificação das fontes de financiamento, a redefinição da relação entre o governo e as instituições de ensino superior e o assumir como objectivos aqueles ligados à qualidade e equidade. Na sequência, chama a atenção para a "naturalização" da equação público = ineficiente e do perigo da pura lógica de mercado hegemonizar as políticas do ensino superior, frisando a necessidade de haver um enquadramento crítico forte da contradição "rentabilidade económica" e "rentabilidade académica" (p. 220). O texto de Sguissardi evidencia, assim, criticamente a consonância entre os diagnósticos e conselhos do Banco Mundial, as reformas do estado brasileiro propostas pelo MARE e as políticas do ensino superior desenvolvidas pelo Ministério da Educação, e enfatiza a presença dessa lógica na proposta de um modelo de gestão fundado na autonomia e agilidade das empresas privadas. A privatização do ensino, decorrente da transformação das universidades públicas em "organizações sociais" (pp. 223-224), encontraria aí a sua legitimação social, económica e política.

Na quinta parte, *Educación Superior e Resignificación da Integración Mercantil*, retoma-se com o texto de Iris M. Laredo, «Educación y Cooperación para la Integración Regional», depois de enriquecida pelo percurso descrito, a questão mais ampla das exigências colocadas às políticas do ensino superior num mundo definitivamente globalizado, e as estratégias de integração regional. Esta surge no texto de Iris Laredo como algo com que o estado-nação, enquanto átomo político, já não pode adequadamente lidar.

O Estado-nação manietado pela globalização abre a porta às unidades regionais: o «nacionalismo convencional já não é a resposta adequada para enfrentar os problemas emergentes da polarização e do exercício do crescente poder global concentrado nos países centrais» (p. 236). E por que os desafios derivados da globalização também já não podem ser confrontados ao nível mundial, a integração regional parece ser a resposta adequada, uma alternativa. A autora, com liminar clareza, assume que a lógica de integração do Mercosul se apoia «fundamentalmente no paradigma neoliberal, para o qual o fundamental é estruturar uma economia de mercado, abrir-se competitivamente à subregião e ao mundo num prazo peremptório» (p. 245). Face à emergência de um novo paradigma produtivo, face à mundialização dos mercados e à nova divisão internacional do trabalho, a educação surge como ferramenta estratégica central. Onde a dominância de traços como estado de baixo perfil, economia de mercado e abertura comercial dos países.

O livro coordenado por M. Morosini surge, então, como um importante levantamento de posturas, dos desafios colocados pelo hegemónico processo de globalização e das possibilidades da sua gestão política. E, se se esboça a crítica de que muitos dos textos focam essencialmente os aspectos ligados à hegemonia do neoliberalismo enquanto narrativa unificadora do processo de globalização, chamando sobretudo a atenção para os mecanismos políticos (e. g., regulação através da avaliação) e gestionários (e. g. a autonomia universitária modelada a partir das organizações privadas, como as empresas) emergentes, deixando na penumbra as eventuais oportunidades e aberturas para os sistemas de ensino superior dos países envolvidos que o mesmo processo eventualmente também traga consigo, logo se toma consciência que a tónica nos "fechamentos" operados no contexto da globalização é estratégica. Estratégica, no sentido em que num mundo onde

o capitalismo se parece ter "naturalizado" e em que as suas lógicas e processos surgem com a veemência de "evidências", o dinamismo crítico dos intelectuais, e, por maioria de razão, especialmente daqueles que vivem e trabalham nas universidades, surge com uma maior relevância.

António M. Magalhães
Universidade do Porto

Almerindo Janela Afonso (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 421 pp.

Rigorous and instigating. These are the adjectives that seem more adequate for a first qualification of the book by Almerindo J. Afonso. De facto, in analysing the paradigms of evaluation and the evaluative practices, not only as basic instruments for the promotion of learning, but, principally, as a fertile field for the introduction of democratization in the school and as mediations useful for the comprehension of the foundations of the educational reforms and of the wider political-social context, the author delineates, with clarity, a theoretical framework that gives solid support to his theses.

These theses pass through the explanations of simplist and dichotomous, and bring to light contradictions and ambiguities that characterize both the educational phenomenon, and the macropolitical process. An example in this sense is the analysis of the recent advance of neoliberalism and of neoconservatism in Portugal, an advance that, however, as discussed by Almerindo J. Afonso, has still left spaces for a relative increment of social policies. In the area of education, the author examines, in detail, the elaboration of the projects of the Ministry for the evaluation of the students of the basic education, concluding that the practices induced by the final document constituted a political setback, although the project contained, originally, possibilities of expansion of rights and elements that could contribute to a more democratic basic school.

Recording this conservative entrenchment, Almerindo J. Afonso studies other aspects of educational innovations in Portugal — such as those referring to technical-professional education and to the guidelines for school management — unveiling the discontinuities that give origin to hybrid decisions, in such a way that the final conformation of the school system, at the non-university levels, can be considered, in the author's happy expression, as a "mitigated neoliberalism educational".

The exam is extremely careful and well founded in all the process of the Portuguese reform, preceded by the analysis of the reforms

educativas, implementadas, nas décadas de 80 e 90, nos Estados Unidos, Inglaterra e Espanha. Essa ampliação analítica revela-se imprescindível para a melhor compreensão dos processos políticos que, a partir de países centrais, desencadearam a irresistível onda reformista dos sistemas escolares ao redor do mundo. A inclusão da Espanha — considerada, como Portugal, país semi-periférico — é muito útil para que as contradições do avanço neoliberal na educação possam ser bem caracterizadas. A conclusão de que as disposições legislativas espanholas, no que se referem à avaliação educacional, parecem caminhar no contrafluxo das influências exercidas pelos países centrais, é muito produtiva como indicação de possibilidades nacionais de resistência.

O substrato teórico, rigorosamente referido ao longo de todo o texto, é extensamente abordado no Capítulo III, que se fecha com uma importante e inovadora contribuição do autor: a interpretação da avaliação formativa como eixo fundamental na articulação entre Estado e comunidade e como procedimento que deve compor o conjunto de direitos sociais e educacionais característicos do Estado-providência.

O livro é enriquecido pelo registro e análise da opinião de diferentes setores (sindicatos, partidos políticos, especialistas em educação, etc.) a respeito do novo modelo de avaliação implantado. Um conjunto de professores de duas escolas públicas manifestaram-se sobre o tema por meio de respostas a um questionário especialmente construído e validado. Professores e outros especialistas também foram entrevistados. A distância entre a legislação e a prática escolar é analisada, ainda, através da abordagem de diversos tipos de documentos das escolas. O conjunto desses dados fecha, de maneira consistente, toda a discussão desenvolvida ao longo do texto, constituindo elucidativo apoio às elaborações teóricas.

Para os pesquisadores brasileiros, a obra de Almerindo J. Afonso é desafiadora em diversos sentidos. A identificação de semelhanças e diferenças entre os processos de reforma no Brasil e em Portugal é um exercício inevitável e extremamente estimulante. Por exemplo, a identificação de fatores externos como condicionantes da formulação de políticas educativas portuguesas remete-nos, imediatamente, à conhecida influência do Banco Mundial na introdução de inovações no sistema educacional no Brasil. Ou seja, o exemplo português confirma que a atuação econômica do

Banco Mundial é orientada estritamente pelos objetivos políticos dos países centrais, pois, se tal atuação já se fez sentir em Portugal, em época de instabilidade política, sabemos que ela é constante e profunda no Brasil, em vista da nossa muito maior dependência de capitais internacionais e da grande fragilidade de nossas instituições democráticas.

Outros aspectos pontuais aproximam os desdobramentos das reformas em Portugal e no Brasil. Um exemplo é a crítica à concessão desordenada de alvarás de funcionamento a escolas superiores privadas portuguesas, crítica essa que poderia referir-se, sem alterações, à realidade brasileira.

Os arautos da privatização, tanto no Brasil como em Portugal, usam os mesmos argumentos simplistas para a defesa da introdução das leis do mercado na educação. Nos dois países, os privatistas ignoram os resultados perversos de alguns modelos, como o chileno, a respeito do qual um insuspeito assessor do Banco Mundial admite que o festejado sucesso da privatização refere-se mais à diminuição dos investimentos públicos do que à melhoria da qualidade do ensino (Crouch, Luís A. Educación Secundária en Europa y América Latina. Perspectiva de Futuro. Seminário Internacional. Cuenca, Espanha, 1995).

A dicotomia aprovação/reprovação — ponto nevralgico da avaliação e examinada detalhadamente por Almerindo J. Afonso em relação à nova normatização — é outro aspecto de interesse para a comparação aqui desenvolvida. Em Portugal, a legislação abriu espaço para que a reprovação possa ser evitada por meio de reforço educativo. No entanto, muitos professores têm simplificado o processo, aprovando diretamente alunos com rendimento insuficiente. Institui-se, então, o que o autor chama de "passagem automática praticada", embora não decretada, ou seja, não prevista na legislação. Para o exame da realidade brasileira, é de grande utilidade a veemente argumentação do autor a respeito da perversidade da prática da "passagem automática", sem que o aluno domine os conteúdos mínimos necessários, tornando a desfasagem irrecuperável a médio prazo. No Brasil, onde as condições de trabalho dos professores são muito inferiores às aquelas oferecidas em Portugal, o processo de "passagem automática", em algumas regiões, tem sido imposto pelas administrações centrais, que estabelecem apenas um simulacro de reforço educativo ao final do ano letivo e exigem —

explicitamente ou não — que não haja reprovações. Essa estratégia, se generalizada, em pouco tempo melhorará sensivelmente as estatísticas educacionais brasileiras. Por outro lado, o prejuízo aos alunos, principalmente aos mais pobres, — privados de um reforço educacional que efetivamente eleve seu rendimento escolar — estará diluído no conjunto das injustiças sociais do país.

Em resumo, pode-se afirmar que o texto aqui resenhado, ao examinar, com extremo cuidado teórico-analítico, a reforma educativa em Portugal, é uma leitura imprescindível não só aos pesquisadores daquele país, mas também aos especialistas do Brasil, interessados em alargar suas análises sobre o acelerado processo de mudanças educacionais atualmente em curso neste lado do Atlântico. Além disso, as muito breves e iniciais comparações — que puderam ser feitas, nos limites deste espaço, a partir da leitura do trabalho de Almerindo J. Afonso — parecem atestar que o livro pode ser um eficiente incentivo para um maior intercâmbio entre pesquisadores portugueses e brasileiros.

Dagmar Zibas

Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, São Paulo, Brasil

dissertações e projectos de investigação

Dissertações de Doutoramento

Gomes, Álvaro (1998). *Por uma Genealogia/Arqueologia das Ciências da Educação — Ensaio de Metadidáctica Fundamentante da Aula de Língua Materna*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de conhecimento: Metodologia do Ensino do Português).

Resumo

Começando esta Tese por definir a paradoxal *ratio* deste estudo, desde logo, pelo facto de o discurso que potencia a racionalidade potenciar, ele próprio, o enunciar dos limites (se não mesmo das *aporias*) dessa mesma racionalidade, defende-se que não é nesta que reside o elemento nuclear da *Comunicação*, em geral, e da *Comunicação Didáctica*, em particular. Entende o autor que as *aporias* mais significativas residem no facto de esta comunicação (didáctica) se organizar, predominantemente, não numa dimensão *dialogica*, mas no plano de uma *Ῥητορική τέχνη* (que é o que a Retórica é).

Assim, no capítulo primeiro, tenta-se identificar a *lógica profunda* subjacente às metodologias didácticas (e às Ciências da Educação, em geral), através da pesquisa de *entia geno-semiotica* (uma espécie de "*genoma*" *semiogénico*) estruturante(s) do que se designa como *suprema semioticae* (e, portanto, *didacticae*) *genera* (ou "príodes" semióticos).

Se, do ponto de vista conceptual, foi possível identificar alguns desses elementos geradores, importava, agora, verificar em que medida o léxico de que nos servimos na educação traduz essa problemática. O capítulo segundo orienta-se, assim, para a pesquisa de uma espécie de *ADN léxigénico*, cuja "identificação" permitiu verificar que a significação se organiza em três bases: um sentido α (*alpha* ou *sensorial*), um sentido λ (*lambda* ou *de racionalidade*) e um sentido ψ (*psy* ou *emocional*). Passa-se, depois, à projecção desta análise ao campo da própria reflexão sobre a *significação*, sob a forma de uma visão *microscópica*, após o que se (cor)relaciona $\sigma\eta\mu\epsilon\acute{\iota}\omega\sigma\iota\varsigma$ e $\delta\acute{\iota}\delta\alpha\chi\iota\varsigma$, sendo o fenómeno da $\acute{\alpha}\nu\lambda\eta$ (re)interpretado a partir dessa mesma óptica.

As consequências desta análise nos níveis *macro* (*político-filosófico*), *meso* (*administrativo-institucional*) e *micro* (*metodológico-didáctico*) do sistema, ressaltam, então, com alguma nitidez. Com efeito, da análise

empreendida parece resultar claro que assim como do Στόδιον se passava ao Παρθενών (e não o inverso), assim do *sensorial* (e do *emocional*) deve emergir o *cognitivo* (e não o inverso), o que implica que, no nível *macro*, se criem as condições de operacionalidade de um sistema *educativo* (não apenas *instrutivo*); a σημερινή, a πολιτεία e a παιδεία são, assim, assumidas como constituindo três galáxias da cidadania, galáxias cuja coesão reside na esfera axiológica. No plano *meso*, entendida a *Ciência* como *Semiótica* e como *Retórica* (*hipálage*), é problematizada a questão das dicotomias *Ciências "Exactas"/Ciências "Humanas"*, *Ciências Humanas/Ciências da Educação*, *Ciências da Educação/Didáctica*, sendo equacionada a sua projecção nos âmbitos *organizacional* e *curricular*. No plano *micro*, enfim, ao assumir-se, também, a *Didáctica* como *Semiótica* e como *Retórica*, são identificadas algumas das consequências que, no plano metodológico, em geral, e na aula de língua materna, em particular, decorrem, inevitavelmente desta análise.

Gomes, Carlos Alberto (1998). *Conflito e Cooperação na Escola Secundária Portuguesa: Uma Análise Sociológica da Interação na Sala de Aula*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de conhecimento: Sociologia da Educação).

Resumo

A tese é o resultado final de uma investigação sociológica sobre um específico conjunto de dinâmicas interactivas na sala de aula, mais precisamente, as dinâmicas de conflito e de cooperação, que se desenvolvem entre os professores e os alunos. Realizada em escolas preparatórias e secundárias portuguesas, a investigação foi orientada para a discussão do pressuposto (central em muitas das mais representativas análises da relação pedagógica, elaboradas no âmbito da sociologia da educação anglo-saxónica), de que a relação pedagógica se estrutura, fundamentalmente, com base em dinâmicas de tipo conflitual.

Do ponto de vista metodológico, a investigação enquadra-se nas abordagens qualitativas de inspiração etnográfica, opção considerada

adequada à análise do micro-universo da sala de aula. Do ponto de vista teórico, a investigação tomou, como referências fundamentais, os contributos das chamadas sociologias interpretativas, com particular destaque para os pressupostos, conceitos e perspectivas da fenomenologia social, do interacçãoismo simbólico e da etnometodologia.

Com base em dados recolhidos através de entrevista a professoras, questionário a alunos e observação directa na sala de aula, procurou-se avaliar a pertinência da seguinte hipótese: "A interacção na sala de aula estrutura-se, inevitavelmente, com base num conflito de interesses entre os professores e os alunos". Para a avaliação da referida hipótese foram analisados os seguintes dados: perspectivas dos professores e dos alunos sobre os factores que condicionam a relação pedagógica; perspectivas dos professores em relação à definição de regras de conduta e as perspectivas dos alunos sobre os métodos de controlo utilizados pelos professores; processos usados pelos professores e pelos alunos para a recolha da informação necessária à definição das respectivas estratégias interactivas; estratégias e práticas de adaptação dos professores e dos alunos às diferentes situações interactivas; perspectivas dos professores e dos alunos sobre as dinâmicas de conflito e de cooperação.

A análise sociológica deste conjunto de dados conduziu à seguinte conclusão: na sala de aula, o conflito e a cooperação são apenas possibilidades cuja concretização depende, em significativa medida, do jogo interactivo que se estabelece entre os professores e os alunos. Tendo em consideração o carácter contingencial das dinâmicas de conflito e de cooperação, a sociologia da interacção na sala de aula deve integrar a ideia de que a diferença ou divergência de perspectivas, de interesses e de objectivos entre os professores e os alunos não conduz, inevitavelmente, nem a uma relação pedagógica centrada numa tensão potencialmente conflitual, nem mesmo a uma relação pedagógica centrada numa lógica competitiva. Todavia, as dinâmicas conflituais (que podem assumir diferentes configurações e graus de intensidade) são favorecidas pela persistência, nas relações pedagógicas, de alguns traços rigidamente hierárquicos e autoritários. Considerando que da análise sociológica da interacção na sala de aula se devem, necessariamente, retirar algumas implicações educacionais e pedagógicas, o autor assume a convicção de que numa escola orientada por princípios e valores democráticos, não é aceitável que a

acção educativa se processe no quadro de uma relação institucional que monopolize a decisão e a iniciativa nos professores, remetendo os alunos para uma posição de não participação, tanto mais que foi precisamente nesse tipo de relação institucional que a maioria dos alunos participantes na investigação viram os principais factores que estão na base da irrupção das dinâmicas conflituais na escola em geral e na sala de aula em particular.

Silva, Lino Moreira (1998). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de conhecimento: Metodologia do Ensino do Português).

Resumo

Neste fim de século e de milénio, marcado por grandes desafios para os indivíduos e as comunidades, revela-se crescente a importância da informação, do aprender a aprender exigido pela necessidade de actualização constante, e da formação, nomeadamente na área do desenvolvimento cultural e dos valores humanos. Consciente de que é necessário intervir, a sociedade delegou na escola essas funções, bem como as de anular o analfabetismo e de superar, o mais possível, a iliteracia, como forma de contribuir para a realização dos indivíduos, a sua preparação para a vida e integração numa sociedade cada vez mais humanizada. Impõe-se, pois, que a escola se empenhe na educação mais do que na instrução, na construção do 'sucesso educativo' mais do que simplesmente na superação do 'insucesso escolar'. É importante preparar as crianças e os jovens (os adultos de amanhã) para um mundo que apresenta cada vez maiores exigências e que se quer, apesar de sinais em contrário, voltado para realidades e ideais humanizados.

Uma poderosa via para fazer face aos desafios do futuro, muitos dos quais já se afiguram actuais (e para o que, no presente trabalho, tomamos como referência o distrito de Braga e as especificidades dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico português, que nos esforçamos por compreender), é o recurso às Bibliotecas, aos livros e à leitura, visando a informação, a formação e a ocupação dos tempos livres. Entre os vários tipos de Bibliotecas, merece

referência especial a Biblioteca Escolar, como via insubstituível para esse fim, que terá de ser continuamente repensada e dinamizada. A Biblioteca Escolar pode concorrer para a construção do 'sucesso educativo' de vários modos: ensinando a ler; estimulando a formação de espírito crítico; fornecendo material de leitura, já existente ou criado por ela; gerando uma dinâmica de interacção cultural; dinamizando actividades várias de motivação e formação; servindo os vários projectos escolares, em especial o Projecto Educativo da Escola por que se deverá orientar toda a comunidade educativa; preparando as crianças e jovens de hoje, adultos de amanhã, para se tomarem leitores conscientes e efectivos e frequentadores assíduos de Bibliotecas.

As nossas Bibliotecas Escolares encontram-se muito carenciadas e delatadas ao abandono. É necessário que se criem condições para elas serem bem dinamizadas e se tornarem eficientes. O presente trabalho procura apresentar propostas nesse sentido, apontando caminhos para que as nossas escolas encontrem na sua Biblioteca uma colaboradora determinada, que apoie os seus projectos, oriente na construção do 'sucesso educativo' e ajude a dar resposta às necessidades culturais e de formação de toda a comunidade educativa.

Carvalho, José António Brandão Soares de (1998). *A Adequação do Texto Escrito à Situação de Comunicação — Da Análise da Questão ao Desenvolvimento de Capacidades em Contexto Escolar*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de conhecimento: Metodologia do Ensino do Português).

Resumo

A questão da adequação do texto à situação de comunicação assume um relevo considerável no contexto da investigação sobre a linguagem escrita. Esse relevo deriva da própria natureza da comunicação escrita, e particularmente do contexto em que ela normalmente ocorre, que implica a inclusão de informação que na situação de comunicação oral pode ser assumida pelo contexto.

No processo de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, a aquisição da consciência da situação de comunicação escrita e das

implicações que tem na construção do texto constitui um marco decisivo. A adequação do texto escrito à situação de comunicação pode ser considerada como um importante factor de distinção entre os que não desenvolveram e os que desenvolveram a capacidade de escrever. Quem escreve bem gera a maior parte das suas ideias em função do problema retórico genérico, considerando o objectivo e o destinatário da comunicação, enquanto que os que têm problemas na escrita produzem o texto sobretudo com base no assunto. Estes caracterizam-se por um discurso com evidentes marcas de oralidade, altamente dependente de um contexto, aqueles mostram-se capazes de produzir um discurso capaz de funcionar na ausência desse mesmo contexto, a partir do modo como se encontra organizado e da informação que contém.

A capacidade de adequar o texto escrito à situação de comunicação implica, por um lado, um grau de desenvolvimento cognitivo que permita ao sujeito ter em consideração realidades ausentes e, por outro, a automatização de outras dimensões do processo de escrita de modo a que a adequação do texto à situação de comunicação possa ser analisada sem que isso provoque um bloqueamento dos mecanismos de processamento de informação.

A facilitação do procedimento, que consiste em provocar a realização cíclica e simplificada de uma tarefa que os indivíduos que desenvolveram a capacidade de escrever normalmente realizam e que os sujeitos em desenvolvimento têm dificuldade em levar a cabo, constitui uma forma de promover a análise do problema da adequação do texto à situação de comunicação sem que isso provoque uma sobrecarga dos referidos mecanismos. Ao mesmo tempo, e na medida em que a realização dessa tarefa for progressivamente interiorizada, pode funcionar como factor de desenvolvimento da capacidade de escrever.

No presente estudo, analisa-se a adequação do texto escrito à situação de comunicação em alunos dos quinto e nono anos de escolaridade e aplica-se uma estratégia de ensino da escrita, baseada na facilitação do procedimento, com o objectivo de desenvolver, nesses alunos, a capacidade de adequar o texto escrito à situação de comunicação. Ao mesmo tempo, analisam-se os processos de revisão do texto nos alunos participantes no estudo.

Carvalho, Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de (1998). *Os Documentos Hipermedia Estruturados Segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva: Importância dos "Comentários Temáticos" e das "Travessias Temáticas" na Transferência do Conhecimento para Novas Situações*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de conhecimento: Tecnologia Educativa).

Resumo

Os problemas e as potencialidades dos documentos hipermedia em contexto educativo, as implicações do construtivismo na concepção de documentos interactivos e a influência das características individuais (conhecimentos e preferências de aprendizagem) do utilizador na aprendizagem constituem os alicerces de reflexão deste trabalho, que se centra nos contributos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva para a estruturação de hiperdocumentos.

O estudo desenvolvido avalia a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, na estruturação de documentos hipermedia, e analisa a importância que os "Comentários Temáticos" e as "Travessias Temáticas" têm na transferência (por semelhança e ponderada) do conhecimento para novas situações. Para a consecução destes objectivos, o domínio do conhecimento escolhido foi o dos estudos literários e a obra seleccionada foi o romance de Eça de Queirós *O Primo Basílio*.

Assim, elaboraram-se três versões do hiperdocumento "*O Primo Basílio: múltiplas travessias temáticas*". Uma das versões (TFC) respeitava todos os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, enquanto que as outras duas versões não permitiam o acesso aos Comentários Temáticos (SCT: Sem Comentários Temáticos) ou às Travessias Temáticas (STT: Sem Travessias Temáticas).

O estudo realizado foi de tipo 'quasi-experimental', incluindo três grupos de alunos universitários, com frequência a disciplinas de Literatura Portuguesa, sendo cada um dos grupos designado pelo acrónimo do hiperdocumento em que trabalhou. Para além de um teste de conhecimentos (usado como pré-teste e pós-teste) que permitia avaliar a transferência de conhecimentos, foram ainda recolhidos dados através de uma escala sobre

"Preferências de Aprendizagem" (com as seguintes dimensões: 'abordagem de assuntos complexos', 'autonomia na aprendizagem' e 'aprofundamento dos conhecimentos e gosto por assuntos complexos'), de um questionário de opinião sobre o hiperdocumento e de um questionário sobre os conhecimentos de informática dos sujeitos.

No que respeita à transferência de conhecimentos, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos, embora o grupo TFC tenha apresentado os melhores resultados e o grupo SCT os piores. Por outro lado, as diferenças estatisticamente significativas entre os grupos SCT e TFC, nas transferências por semelhança e ponderada, revelaram a importância dos *Comentários Temáticos* na transferência do conhecimento para novas situações. Por sua vez, constatou-se que a ausência das *Travessias Temáticas* não originou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos STT e TFC. Para este resultado, considerámos ter contribuído a atitude positiva de todos os sujeitos do grupo STT em relação à autonomia na aprendizagem.

Refira-se ainda que os sujeitos, apesar de possuírem poucos conhecimentos informáticos, maioritariamente consideraram ser fácil aprender a usar o hiperdocumento e a navegar nele. Inquiridos sobre o hiperdocumento, manifestaram uma opinião claramente favorável, não só relativamente à estrutura, orientação e usabilidade mas, também, perante a abordagem realizada à obra literária em causa.

O facto de termos constatado que os grupos STT e SCT preferiram o seu hiperdocumento relativamente ao TFC, por considerarem este pouco desafiante, leva-nos a sugerir que, à complementaridade dos diferentes percursos na compreensão de um assunto num documento estruturado segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, seja colocado um certo desafio ao utilizador para o estimular a desempenhar um papel mais activo na construção do saber.

Dissertações de Mestrado

Morgado, José Carlos Bernardino de Carvalho (1998). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular — um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Paraskeva, João Menelau (1998). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Curriculares na Fundamentação do Currículo*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Borges, Licínio António Teixeira (1998). *Educação, Sociedade e Desenvolvimento em Mondim de Basto desde o Marquês de Pombal à Transição para a Contemporaneidade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

Santos, Maria Cecília Pereira dos (1998). *Ciclos de Vida Profissional de Professores. Racionalidades e Práticas Curriculares*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

Lopes, Fernando Santos (1998). *Pedagogia Social no Pensamento de António Sérgio (Estudo da Obra Pedagógica Sergiana desde Início até Finais da 1ª República)*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Guedes, António José de Oliveira (1998). *A Filosofia da Educação no Positivismo Evolucionista de Herbert Spencer*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Manso, Artur Manuel Sarmiento (1998). *Agostinho da Silva: Introdução ao Estudo da Evolução da sua Vida, Obra e Pensamento*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Duarte, Rui Adelino Pinto (1998). *Educação, Para uma Educação Visual de Adultos — Uma Experiência em Contexto Escolar e Extra-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

Guimarães, Fernando Manuel Seixas (1998). *Em Torno da Conformidade. Um Estudo sobre o Quotidiano e Destino da Vida dos Operários Têxteis do Vale do Ave (1896-1955)*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

Santos, Carla Alexandra Correia Pomar dos (1998). *Sabedoria Popular: Vivência Experimental e Educativa na Inconsciência de uma Atitude Filosófica em Vilar de Perdizes. Pretexto para uma Reflexão Filosófica*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Projectos de Investigação

Fazer História da Educação

Coordenadores: João Carlos Paulo, José António Afonso, Justino Pereira Magalhães

Descrição do Projecto

História da Educação — Memórias, Representações, Praxeologias é um projecto de investigação do Centro de Estudos de Educação e Psicologia (CEEP) que se encontra estruturado em função de três objectivos centrais. O primeiro consiste no alargamento e aprofundamento do conhecimento historiográfico atinente às problemáticas educativas. O segundo prende-se com a preservação, organização e vulgarização das memórias e práticas de representação da escola, da educação e dos seus agentes. O terceiro visa o aprofundamento dos contributos da história da educação para a formação e para a actuação nos planos da prática e da reflexão educacionais.

No essencial, a prossecução destes objectivos concretiza-se na constituição interna de um conjunto de «subprojectos» individuais e colectivos que, ajudando a definir a constituição e o funcionamento das equipas de investigadores, permite também desenhar o quadro operacional de realização do projecto global que lhes serve de matriz. Neste sentido, a investigação encontra-se organizada na base de quatro projectos colectivos: Padrões na Comunicação e Educação; História das Instituições Educativas, das Práticas e dos Discursos Pedagógicos; Memórias da «Educação Portuguesa» — Discursos, Experiências e Imagens; e Educação, Sociedade e Desenvolvimento Histórico — Escolarização, Alfabetização, Literacia e Quotidiano, bem como de um projecto individual — Imagens da Escola e da Educação, Portugal 1835-1970. O conjunto de investigadores integrados nestes projectos define-se a partir de um «núcleo duro» composto por historiadores ligados ao CEEP que, além das tarefas de investigação, assumem de diferentes modos o papel de coordenação e gestão dos projectos. Além deles, conta-se também com a participação de equipas de pesquisa, cuja constituição decorre de duas preocupações fundamentais: i) a

constituição de equipas multidisciplinares que, embora reunidas com o objectivo de produção de um olhar histórico sobre os problemas educacionais, permitam o confronto, o diálogo e o debate dos saberes e dos discursos educativos provenientes de várias áreas de acção e reflexão científicas e/ou educativas; ii) a reunião dos investigadores ligados ao CEEP com outros provenientes de outras instituições universitárias, de instituições ligadas à formação de professores ou à preservação do património histórico e educativo, bem como de instituições e grupos associados à intervenção sócio-educativa comunitária nos campos de interesse do projecto.

No quadro geral dos objectivos e da organização do projecto antes traçados, importa contudo estabelecer um conjunto de indicações mais pormenorizadas dos temas e das problemáticas que merecem uma atenção mais particular. Na verdade, o projecto define-se em função de cinco áreas complementares essenciais. A cultura escolar como objecto histórico constitui-se como uma delas, mormente pela necessidade de se estabelecer um quadro explicativo dinâmico das formas de organização da transmissão do saber na (e pela) instituição escolar, compreendendo este eixo de investigação uma série de estudos sobre as instituições educativas, acerca dos problemas da identidade e composição de agentes educativos e das comunidades abrangidas pela sua esfera de acção, bem como sobre temáticas inerentes aos quotidianos escolares. Uma outra área de investigação respeita à análise histórica da construção sociocultural dos sistemas estatais de ensino, lugar privilegiado para uma análise do «caso português» em perspectiva comparada, designadamente no que concerne ao estudo das políticas educativas, das práticas discursivas e iconográficas de representação da «educação portuguesa», bem como aos problemas inerentes à educação colonial. A terceira área de estudos privilegia o estudo específico de espaços e processos alternativos de educação, procurando de algum modo estabelecer e avaliar o impacto e significado cultural e social de experiências históricas que se afirmam em contraponto aos sistemas estatais de ensino, por exemplo, através das experiências educativas ligadas ao associativismo, às escolas criadas no âmbito de movimentos religiosos ou de iniciativas de indivíduos ou grupos específicos. Os usos e as representações sociais da cultura e das aprendizagens escolares, ou associadas à escolarização, constitui uma quarta área de estudos, estabelecendo-se para já como prioridades do projecto as investigações nos domínios da

alfabetização, das práticas de leitura, no estudo do livro como bem cultural e da construção do leitor, bem como na construção histórica dos paradigmas e das crenças que associam a educação e o desenvolvimento. A quinta área de temas e problemas de investigação estabelece-se na intersecção das anteriores embora privilegiando a análise de questões epistemológicas, documentais e metodológicas essenciais à história da educação, respeitando portanto ao debate e à investigação relevantes para questões relativas, por exemplo, ao estudo das imagens como fonte histórica, à recolha e tratamento de testemunhos orais, ou ainda à constituição, preservação e organização de arquivos e museus importantes para o estudo e a vulgarização do nosso passado educativo.

Embora podendo afirmar que o projecto em análise dá continuidade a acções e investigações anteriores, ele surge estruturado na sua forma actual desde o início de 1998. De então para cá, os seus elementos têm realizado um conjunto de trabalhos que aqui são enunciados de modo muito sumário. Na linha dos objectivos afinentes à formação de educadores e historiadores da educação, e em estreita associação com as actividades docentes dos seus elementos, criaram-se um projecto de recolha e tratamento de memórias orais e iconográficas da educação, no âmbito da cadeira de História da Educação e da Pedagogia da Licenciatura em Educação, bem como linhas de investigação histórica no curso de Mestrado em Educação — Área de Especialização em História da Educação. No sentido da promoção do debate especializado e da divulgação dos resultados parciais do projecto, organizou-se, em colaboração com a Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e com a Sociedad Española de Historia de la Educación, o III Encontro Ibérico da História da Educação (Braga, Junho de 1998), no âmbito do qual se concretizou a exposição *Escolas & Memórias* (Sociedade Martins Sarmiento, 12-25 de Junho de 1998) (Nota 1). Além disso, os membros do projecto têm procurado alargar o debate e a divulgação desses resultados em reuniões científicas nacionais e internacionais, nomeadamente através da participação no I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares (Braga, Novembro de 1998), no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (São Paulo, Fevereiro de 1998) e nas XX e XXI sessões do International Standing Conference for the History of Education (Kortrijk, Agosto de 1998 e Sidney, Julho de 1999). Num primeiro balanço, necessariamente provisório pela duração ainda

relativamente curta do projecto, pode talvez sublinhar-se o bom nível dos resultados obtidos, tanto mais quanto se espera que eles se venham a reforçar no futuro próximo: tanto no âmbito da formação, com a continuidade dos trabalhos já em curso e a previsível criação de seminários e pequenos cursos especializados; como no plano da investigação, pela continuidade de trabalhos individuais associados à realização de dissertações de mestrado e doutoramento, mas também de projectos colectivos envolvendo vários colaboradores; como ainda pelas iniciativas em preparação, que têm em vista o envolvimento deste projecto em esferas comunitárias mais alargadas no campo da preservação do património histórico da educação e da divulgação social do passado educativo nacional em nome de uma divisa que assegura que o passado é hoje.

Notas

1. Cf. PAULO, João Carlos *et al.*, orgs. (1998). *Escolas & Memórias*. Catálogo da Exposição. Braga: III Encontro Ibérico de História da Educação.

Produção e Aplicação de Materiais Multimédia no Ensino da Biologia-Geologia

Coordenador: Prof. Doutor Manuel Joaquim Cuiça Sequeira

Descrição do Projecto

A necessidade de integrar e motivar o aluno no processo de ensino-aprendizagem constitui um desafio para qualquer professor. Para que exista uma boa retenção dos conteúdos deverão ser cumpridos alguns pressupostos que passam pelo desenvolvimento de uma aprendizagem em que o conhecimento é adquirido nas circunstâncias reais de aplicação pelo aluno, pela valorização dos conteúdos de procedimento baseados no "saber fazer" e pela existência de uma participação activa do aluno na elaboração dos seus esquemas de conhecimento a partir de referenciais prévios. Neste contexto a produção e o modo de utilização dos materiais multimédia assume uma

extrema relevância para o ensino das diversas disciplinas e em particular para a Biologia-Geologia. É vulgar assistir-se à frustração dos professores e alunos quando a partir da exploração dos materiais didácticos tradicionais não se consegue alcançar um nível de compreensão suficiente da problemática do meio natural. Desde há algum tempo que é vulgar o recurso, por exemplo, a meios audiovisuais que, se para alguns professores ainda constitui uma perda de tempo, para outros corresponde a uma utilização indiscriminada convencidos que estão de que esta corresponde a uma garantia de transmissão eficaz de conhecimentos.

Com este projecto pretende-se por um lado produzir materiais de apoio à actividade do professor de Biologia e Geologia, que lhe permitam ultrapassar as barreiras resultantes de na maior parte das matérias não ser possível conseguir colocar o aluno em contacto com as circunstâncias reais de aprendizagem. As aplicações multimédia já desenvolvidas e o recurso a acetatos digitalizados podem contribuir para que tal aconteça. As primeiras ao simularem alguns processos biológicos, aplicados a unidades de ensino de Ciências da Natureza e Biologia dos 7º e 10º anos de escolaridade, permitem ao aluno uma melhor visualização dos mecanismos envolvidos, pois os mesmos são apresentados de uma forma animada, bem como os torna parte activa no processo de aprendizagem. O recurso aos acetatos digitalizados, a serem utilizados por alunos do 4º ano e professores estagiários das licenciaturas em ensino da Biologia e Geologia e Física e Química, fornece aos seus utilizadores um instrumento de qualidade, de utilização versátil e acessível ao aluno. Estas transparências são obtidas por impressão directa a partir de imagens elaboradas no computador ou nele armazenadas. A produção de transparências é assim facilitada e permite que as mesmas possam facilmente ser utilizadas de diversas formas: ilustrativa — apresentando imagens, gráficos ou esquemas que acompanhando a exposição reforçam alguns aspectos da mesma; estruturante — apresentando ideias chave, esquemas, resumos, índices que facilitam o reconhecimento da estrutura da exposição; dinâmica — em que uma série de transparências projectadas de forma sequencial proporcionam uma informação integrada e coerente do processo abordado.

Um outro objectivo deste projecto visa promover cada vez mais os resultados destas experiências de forma a que sejam alargados a um leque bastante grande de profissionais do ensino. Assim a utilização dos acetatos

digitalizados pelos alunos do 4º ano e professores estagiários das licenciaturas em ensino referidas, bem como a promoção de sessões de formação para professores estagiários e professores na carreira, podem contribuir para que tal aconteça. A formação através das acções do FOCO e através dos cursos de pós-graduação podem amplificar os resultados desta experiência.

Equipa de investigação

Prof. Doutor Manuel Joaquim Cuiça Sequeira, Dr. José Alberto Gomes Precioso, Dr. Luís Gonzaga Pereira Dourado, Drª Susana Amorim e Dr. José Luís Silva, membros do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Algumas Publicações

- 1) PRECIOSO, José (1997). *Não Fumar é o que está a dar*. Manual do aluno. Edição apoiada pelo IIE, no âmbito da medida 4 do SIQE.
- 2) PRECIOSO, José (1997). *Não Fumar é o que está a dar*. Manual do professor. Edição apoiada pelo IIE, no âmbito da medida 4 do SIQE.
- 3) PRECIOSO, José (1997). *Não Fumar é o que está a dar*. Fichas de trabalho. Edição apoiada pelo IIE, IEP, IPJ-Braga e Câmara Municipal de Vila Verde.

Os Média no Desenvolvimento de Modelos de Comunicação Educativa

Coordenador: Elias Blanco

Descrição do Projecto

Este projecto integra-se no Projecto Institucional VI do CEEP, intitulado "Implicações das abordagens contemporâneas da Tecnologia Educativa na formação". Trata-se de um projecto de investigação que estuda a influência dos diversos suportes que afectam o desenvolvimento de modelos para uma

comunicação educativa. E isto ocorre por uma diversidade de razões: i) a informação e as fontes de compreensão estão a difundir-se a uma escala cada vez mais global; ii) a comunicação e a tecnologia estão a comprimir o tempo e o espaço, originando um ritmo de mudança cada vez mais rápido, tanto no mundo que procuramos conhecer, como nas nossas maneiras de o conhecer; por seu turno, isto ameaça a estabilidade e a resistência das nossas bases de conhecimento, tornando-as irremediavelmente frágeis e provisórias; iii) a comunicação rápida e a cada vez maior orientação para o conhecimento e para o seu desenvolvimento e aplicação contínuos estão a conduzir a uma relação cada vez mais estreita e interactiva entre a investigação e o desenvolvimento, nos termos da qual o mundo social e educativo muda no próprio momento em que o estudamos, em grande medida devido aos nossos próprios processos de investigação.

Este projecto tem os seguintes objectivos: a) analisar o desenvolvimento tecnológico e pedagógico do discurso mediatizado com vistas a otimizar os modelos de comunicação educativa; b) construir protótipos mediatizados — Software e Hardware — no domínio da interactividade; c) avaliar, através da elaboração de grelhas específicas, o Software interactivo à luz das teorias construtivistas.

Equipa do Projecto

Elias Blanco (U. Minho); Bento Silva (U. Minho); Lia Oliveira (U. Minho); Luís Santos (U. Évora); Vitor Castilho (ESE de Fafe); José Adolfo Azevedo (IP de Viana do Castelo); Franklin Carvalho (ESE de Coimbra); Maria Lurdes Pinto (Telescola Porto); Rogério Pinto (ESE de Fafe); Maria Dulce Abreu e Sousa (ESE de Fafe); Natália Leite Fonseca (ESE de Fafe); Armando Gomes (Insp. DREN); Isabel Ardions (ISCAP Porto).

Provas académicas no âmbito do Projecto

Bento Duarte da Silva — Educação e Comunicação: uma Análise das Implicações da Utilização do Discurso Audiovisual em Contexto Pedagógico. Tese de doutoramento defendida em 1997 na Universidade do Minho.

Maria Fernanda Rendeiro — Comunicação em Educação. A Comunicação Educativa. Tese de mestrado defendida em 1995 na Universidade do Minho.

Isabel Maria de Ardions Sousa — Grelha de Avaliação para Software Educativo à Luz das Teorias Construtivistas. Tese de mestrado defendida em 1996 na Universidade do Minho.

Vitor Castilho — A Metodologia de Suporte Audio-scripto-visual. Diferenciação no Ensino Básico Presencial e Mediatizado. Tese de mestrado defendida em 1996 na Universidade do Minho.

Maria Barbas — A Metáfora na Publicidade. Uma Aplicação Prática em Vídeo Interactivo. Tese de mestrado defendida em 1996 na Universidade Aberta.

Lia Raquel Oliveira — Alfabetização Informacional na Sociedade da Informação. Tese de mestrado defendida em 1997 na Universidade do Minho.

Algumas publicações

BLANCO, Elias (1996). Que modelos e práticas de formação dos professores?. *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, vol. I, pp. 418-424.

BLANCO, Elias (1997). Os meios como recursos de apoio ao professor para o desenvolvimento do currículo. In Pacheco et al. (org.). *Reforma Curricular: da intenção à realidade — 2º Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 121-131.

BLANCO, Elias & SANTOS, Luís (1997). A escola perante a educação da imagem. In Patrício, M. (org.). *A Escola Cultural e os Valores — II Congresso da AEPEC*. Porto: Porto Editora, pp. 427-435.

OLIVEIRA, Lia & BLANCO, Elias (1998). Uma alfabetização informacional para a sociedade da informação. *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*, pp. 177-200.

ROMERO, Zita (1998). Aprender criando, criar aprendendo. *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, pp. 110-112.

SILVA, Bento (1998). *Educação e Comunicação*. Braga: Universidade do Minho, CEEP/IEP.

SILVA, Bento (1998). Linhas de orientação para a integração curricular dos media. *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*, pp. 201-216.

SILVA, Bento; BLANCO, Elias; GOMES, Maria João & OLIVEIRA, Lia (1998). Reflexões sobre a Tecnologia Educativa. *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, pp. 238-246.

notícias

Reuniões Científicas Realizadas

1ª Conferência Internacional Challenges'99

Teve lugar nos dias 12, 13 e 14 de Maio a *1ª Conferência Internacional Challenges'99*, dedicada às tecnologias de informação e comunicação na educação. Esta conferência foi organizada pelo Centro de Competência Nónio Séc. XXI da Universidade do Minho em colaboração com o Instituto de Estudos da Criança e o Instituto de Educação e Psicologia, reunindo cerca de 260 participantes nacionais e estrangeiros.

A Challenges'99 inseriu-se nas actividades do Centro de Competência da Universidade do Minho, o qual foi criado em 97 no âmbito do Programa Nónio Séc. XXI. Este centro desenvolve a sua actividade no apoio a projectos de utilização das TIC na educação; no acompanhamento científico e avaliação dos projectos de escola; na formação técnico-pedagógica dos professores envolvidos nos projectos de escola; e no desenvolvimento da investigação no domínio das TIC. Desde a sua formação até ao presente, o Centro de Competência presta acompanhamento e formação a 48 projectos financiados pelo Programa Nónio Séc. XXI, cuja organização em rede eleva para 168 o número de escolas do 1º, 2º e 3º ciclos e secundário, associadas ao centro e distribuídas pelos Distritos de Braga, Porto, Viana do Castelo, Vila Real e Bragança.

No sentido de contribuir para a qualidade e inovação do desenvolvimento educacional da utilização das TIC, a 1ª Conferência Internacional Challenges'99 constituiu um espaço de divulgação, debate e reflexão através do qual foi possível aproximar os responsáveis e as equipas dos projectos de escola da comunidade académica de investigadores, fomentando deste modo o desenvolvimento de novas abordagens teóricas e práticas da educação com e através das TIC, subordinadas aos seguintes temas que orientaram os trabalhos da conferência: ambientes de aprendizagem, formação de professores, educação e entretenimento, valores e infra-estruturas.

O desenvolvimento destes temas nos trabalhos da conferência proporcionou o contacto com especialistas nacionais e estrangeiros através

das conferências plenárias — *Infra-estruturas* (Prof. Dias Figueiredo, Universidade de Coimbra); *Ambientes de Aprendizagem* (Prof. Neville Stanton, Universidade de Southampton); *Valores* (Prof. Donald Ely, Universidade de Syracuse) — e dos painéis: *Edutainment* (Prof. François Marchessou, Universidade de Poitiers; Prof. Manuel Pinto, Universidade do Minho; Prof. Michael Jacobson, Universidade da Georgia; Prof. Pablo Pons, Universidade de Sevilha); *Formação de Professores* (Prof. Sérgio Machado Santos, Universidade do Minho; Prof. Varela de Freitas, Universidade do Minho; Prof. Tjeerd Plomp, Universidade de Twente; Profª Niki Davis, Universidade de Exeter); *Nónio o Futuro* (Prof. Altamiro Machado, Universidade do Minho; Profª Lucila Santarrosa, Universidade do Rio Grande do Sul; Dr. Antônio Fazendeiro, Programa Nónio Séc. XXI; Dr. João Correia de Freitas, Programa Internet na Escola). Duas das sessões paralelas foram abertas com conferências proferidas pelo Prof. André Camlong (Universidade de Toulouse II) e pela Profª Jenny Johnson (Universidade de Maryland).

Para além do elevado número de comunicações de investigadores que foram apresentadas nas sessões temáticas paralelas, esta conferência dedicou um espaço de comunicação às escolas associadas ao Centro de Competência, contribuindo deste modo para o enquadramento científico da apresentação dos projectos de escolas, dos níveis de desenvolvimento, das suas temáticas e dos seus objectivos de intervenção educacional.

Dada a presença e profundo envolvimento de grande número de especialistas em TIC e Educação, a perspectiva internacional das conferências e comunicações apresentadas, e o forte sentido inovador das abordagens orientadoras dos projectos e estudos, nomeadamente, no desenvolvimento de conteúdos e novos ambientes para educação distribuída à distância através da Internet e na flexibilidade das aprendizagens, consideramos que a 1ª Conferência Internacional Challenges'99 se revelou extremamente profícua para a comunidade de utilizadores e investigadores no domínio das TIC na Educação.

Paulo Dias

Coordenador do Centro de Competência
Nónio Século XXI da Universidade do Minho

A Avaliação da Formação Profissional na Empresa

Nos dias 28 e 29 de Maio decorreu o Seminário Europeu subordinado ao tema: "A avaliação da formação profissional na Empresa".

Promovido no âmbito do Curso de Especialização em Organização e Avaliação da Formação, a organização do Seminário esteve a cargo do Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em colaboração com a Universidade Pierre Mendès France, de Grenoble, a Associação Industrial do Minho e a TecMinho.

O desafio da formação profissional na empresa de hoje: o que é uma "política de formação"; a avaliação da formação: as suas diferentes funções, os seus métodos; os benefícios da cooperação internacional: a troca de competências e os estudos comparativos entre universidades; a troca de experiências entre empresas portuguesas e francesas, a parceria universidade — empresa nos intercâmbios europeus; a emergência de uma profissão: «o consultor de formação», foram as grandes orientações do Seminário.

Do programa fizeram parte:

— *conferências* — conferencistas franceses (Gérard Figari e Alain Fernex) falaram dos conhecimentos e das metodologias disponíveis em matéria de avaliação da formação profissional, das necessidades e das expectativas das empresas;

— *mesas-redondas* sobre questões específicas — as práticas de avaliação nas políticas de formação nas empresas (Philippe Niogret, Michel Trauchasse, Paulo Carvalho, Paula Silvestre); as competências do consultor (José Augusto Pacheco e Gerard Figari);

— *ateliers* apresentando estudos de caso e métodos sobre: a avaliação dos comportamentos e das competências (José Keating, Benny Hjem, Ana Dias); a avaliação da qualidade (Carlos Estevão, Jean Pierre Ripault, José Augusto Pacheco); a avaliação do impacto da formação (Gérard Figari, Laurence Gauvenet, Séverine Roux, Maria Palmira Alves) e a avaliação económica da formação (Florindo Ramos, Michel Vigezzi).

Maria Palmira Alves
Universidade do Minho

Reuniões Científicas a Realizar

O papel da escola e dos professores na construção do currículo

A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, a Universidade de Lisboa e a Universidade do Minho, através do Departamento de Currículo e Tecnologia, Área de Desenvolvimento Curricular, vão organizar, nos dias 4 e 5 de Novembro, em Braga e em Lisboa, respectivamente, o seminário "O papel da escola e dos professores na construção do currículo".

No quadro actual das escolas portuguesas dos ensinos básico e secundário o currículo é uma das palavras mais inovadoras e confusas. O seu sentido é diferentemente utilizado por professores, alunos, encarregados de educação e administração. Porém, tais divergências não lhe retiram a polarização em termos de um território conjunto que se traduz num projecto de construção de itinerários de formação. Se as anteriores mudanças se centraram nos aspectos mais administrativos, as alterações que, neste momento, estão a ser discutidas e legisladas, apontam para um outro protagonismo das escolas e dos professores no âmbito das práticas curriculares.

Com a realização deste Seminário pretende-se: discutir o papel da escola na sociedade contemporânea; problematizar o papel dos professores na construção das culturas escolares; analisar as tendências de descentralização das políticas curriculares; discutir as políticas de formação inicial e contínua de professores.

IV Colóquio sobre Questões Curriculares

O IV Colóquio sobre Questões Curriculares, a realizar nos dias 14, 15 e 16 de Fevereiro de 2000, com o tema "*Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*", organizado pelo Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa (área de Desenvolvimento Curricular) da Universidade do Minho, estará orientado para a discussão das práticas de construção das políticas curriculares que têm por objectivo a diversificação de projectos de

formação para os alunos. Com a organização deste Colóquio pretende-se ainda debater não só, no campo académico, as orientações globais que estão na base da reestruturação da escola, em particular, e da educação, em geral, mas também, no contexto das práticas pedagógicas, as decisões que dão sentido e valor ao currículo.

Não deixa de ser interessante que o Colóquio aborde uma temática que, na maioria dos países, tem vindo a ser discutida no âmbito das reformas legitimadas por práticas e ideias neo-liberais e neo-conservadoras. Como o currículo — incluindo os conteúdos programáticos, as actividades e a avaliação — é um instrumento poderoso na veiculação das mudanças, que as políticas sociais, económicas e culturais pretendem manter em permanente discussão, através de inovações ou de reformas, a flexibilização e a integração são apenas respostas para soluções que, por norma, existem em função de práticas de compensação ao currículo hegemónico. Muitas destas questões estão associadas, em Portugal, às experiências de gestão flexível do currículo, delineadas pela administração central com o intuito de outorgar às escolas a autonomia curricular.

Muitas das temáticas enunciadas serão desenvolvidas por especialistas de renome, no âmbito do Desenvolvimento Curricular, oriundos do Brasil e dos Estados Unidos da América, nomeadamente, Tomás Tadeu da Silva, António Moreira e James Beane.

Informações: Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga.

Publicações Recebidas

Periódicos

— *Anales de Pedagogía*, nº 15/97

Murcia: Universidad de Murcia

— *Análise Psicológica*, nº 4/98

Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

— *Antropoanálise*, nº 3/98

Lisboa: Sociedade de Antropoanálise

— *Arquivo de Beja*, nº 9/98

Beja: Câmara Municipal de Beja

— *Asas da Palavra*, nº 9/98

Belém: Universidade da Amazônia, Centro de Ciências Humanas e Educação

— *Boletín das Ciencias*, nº 37/99

Santiago: Asociación dos Ensinantes de Ciencias de Galicia

— *Bolettino*, nº 35/99

Ferrara: Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa

— *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº 12/96

Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento, FPCE

— *Cadernos de Educação*, nºs: 2/92; 3/94; 4 e 5/95; 6/96

Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Fac. de Educação

— *Cadernos do Noroeste*, nº 2/98

Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho

— *Campo Abierto*, nº 15/98

Badajoz: Facultad de Educación da la Universidad de Extremadura

— *Doxa*, nºs 1 e 2/97

Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Psicologia da Educação

— *Educação & Filosofia*, nº24/98

Uberlândia: Universidade Federal

— *Educação & Realidade*, nº1/97

Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação da Universidade Federal

— *Educação & Sociedade*, nº 57/96 (número especial)
Campinas: CEDES

— *Educação em Revista*, nº 26/98
Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

— *Educação Médica*, nºs 2 e 3/98; 1/99
Porto: Faculdade de Medicina do Porto

— *Educação, Sociedade & Culturas*, nºs 10/98 e 11/99
Porto: Edições Afrontamento

— *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, nºs 1/97 e 1/99
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

— *Espaços, Revista de Educação Social*
Odivelas: Instituto Superior de Ciências Educativas

— *Humanística e Teologia*, nº 3/98
Porto: Faculdade de Teologia do Porto

— *Impulso* — Revista de Ciências Sociais e Humanas, nº 22, 23/98
Piracicaba: Universidade Metodista - UNIMEP

— *Inovação*, nºs 1 e 2/98; 1/99
Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

— *Letras de Hoje*, nºs 4/98 e 1/99
Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

— *Ludens*, nº 1/99
Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana

— *Memória*, nº 5/98
Viana do Castelo: Instituto Católico de Viana do Castelo

— *Noticiário de História Agrária*, nº 15/98
Murcia: Universidade de Murcia

— *Papers. Revista de Sociologia*, nºs 55 e 56/98
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

— *Planície*, nº 22/96
Venezuela: Universidad de Carabobo

— *Pro-Posições*, nº 1/98
Campinas: Faculdade de Educação

— *Psicologia, Educação e Cultura*, nº 2/98
Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos

— *Psicologia*, nº 1/98
Oeiras: APP e Celta Editora

— *Psicologia: Reflexão e Crítica*, nºs 1 e 2/98
Rio Grande do Sul: Universidade Federal, Inst. de Psicologia

— *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, nºs 3/97 e 1/98
Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

— *Psychologica*, nº 20/98
Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

— *Revista Brasileira de Educação*, nºs 8 e 9/98
São Paulo: Pontifícia Univ. Católica de São Paulo

— *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 51/98
Coimbra: Centro de Estudos Sociais

— *Revista da Casa Pia de Lisboa*, nºs 19/97 e 20/98
Lisboa: Casa Pia de Lisboa

— *Revista da Faculdade de Educação*, nº 1/98
São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação

— *Revista da Faculdade de Letras*, nºs 23/98 e 24/99
Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras

— *Revista da FAEEBA*, nºs 4/95 e 5/96
Bahia: Faculdade de Educação do Estado da Bahia

— *Revista de Ciencias de la Educación*, nºs 176 /98 e 177/99
Madrid: Instituto Calanz de Ciencias de la Educación

— *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*, nº 28/99
San Luis: Universidad Nacional

— *Revista de Sociologia e Política*, nº 10,11/98
Paraná: Universidade Federal

— *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, nº 2/98
Coruña: Universidade da Coruña

- *Revista Ibero — Americana de la Educación*, nº 17/98.
Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 33/98
Teruel: Universidade de Zaragoza
- *Revista Portuguesa de Filosofia*, nºs 3 e 4/98; 1 e 2/99
Braga: Universidade Católica Portuguesa
- *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nºs 1, 2 e 3 /97
Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- *Revista Portuguesa de Psicossomática*, nº1/99
Porto: Sociedade Portuguesa de Psicossomática
- *Revista Veritas*, nºs 3 e 4/98; 1/99
Porto Alegre
- *Ricerche Pedagogiche*, nº 128-129/98
Pavia: Università di Ferrara
- *Sermiento — Anuário Galego de História da Educação*, nº 2/98
Santiago de Compostela: Universidade — Serviço de Publicações
- *Sociologia*, nº 8/98
Porto: Faculdade de Letras
- *Sociologia, Problemas e Práticas*, nºs 27 e 28/98 e 29/99
Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
- *Sonhar — Comunicar/Repensar a Diferença*, nºs 1/98 e 2-3/99
Braga: APPACDM
- *Sumários de Periódicos em Psicologia*, nº 6/98
São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- *Temps d'Educació*, nº 20/98
Barcelona: Universitat de Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació
- *Tópicos Educacionais*, nº 1-2/97
Pernambuco: Centro de Educação da Universidade Federal

Outras Publicações

- MARCO, Aurora (org.) (1997). *Lingua, Literatura e Arte. Aspectos didáticos*. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica da Língua e a Literatura.
- Ministério da Educação: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (1998). *O ensino secundário na União Europeia: estruturas, organização e administração*. Lisboa: Eurydice, Rede de Informação sobre Educação na União Europeia.
- SOUSA, Fernando Cardoso (1998). *A criatividade como disciplina científica*.
Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Avaliação dos artigos

Dimensões

Capa

Resumos

Quadros e figuras

Notas

Agradecimentos

Referências

Provas